



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**“O QUE VÃO PENSAR DE MIM?”: RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO PARA  
COMPARAÇÃO SOCIAL, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A PROCRASTINAÇÃO  
ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS**

Rayssa Soares Pereira

**João Pessoa-PB**

**2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**“O QUE VÃO PENSAR DE MIM?”: RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO PARA  
COMPARAÇÃO SOCIAL, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A PROCRASTINAÇÃO  
ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS**

**Rayssa Soares Pereira, Doutoranda**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Nunes da Fonseca, Orientadora**

**João Pessoa-PB**

**2025**

**RAYSSA SOARES PEREIRA**

**“O QUE VÃO PENSAR DE MIM?”: RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO PARA  
COMPARAÇÃO SOCIAL, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A PROCRASTINAÇÃO  
ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, pela discente Rayssa Soares Pereira, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia Social.

**Orientadora:** Profa. Dra. Patrícia Nunes da Fonseca

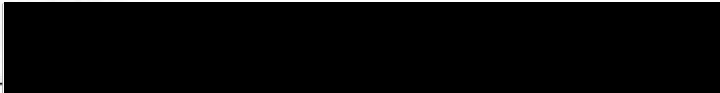
**João Pessoa - PB**

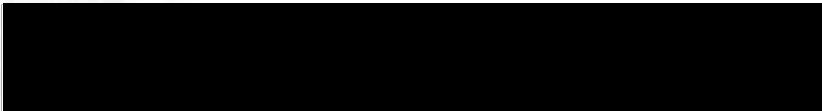
**2025**

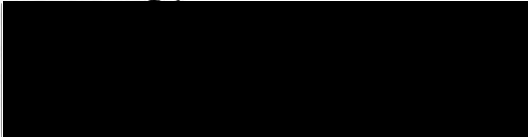
**“O QUE VÃO PENSAR DE MIM?”: RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO PARA  
COMPARAÇÃO SOCIAL, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A  
PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS**

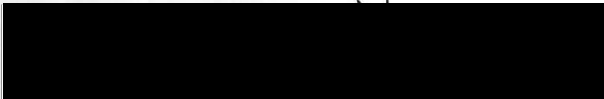
**RAYSSA SOARES PEREIRA**

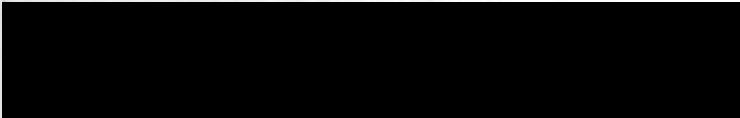
**Banca Avaliadora:**

  
Prof. Dra. Patrícia Nunes da Fonseca (PPGPS/UFPB, *Orientadora*)

  
Prof. Dra. Silvana Carneiro Maciel (PPGPS/UFPB, *Membro Interno*)

  
Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia (PPGPS/UFPB, *Membro Interno*)

  
Prof. Dra. Karen Guedes Oliveira (DFE-CE/UFPB, *Membro Externo*)

  
Prof. Dra. Jérssia Lais Fonseca dos Santos (*Membro Externo*)

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

P436o Pereira, Rayssa Soares.

"O que vão pensar de mim?" : relação entre orientação para comparação social, fenômeno do impostor e a procrastinação acadêmica em universitários / Rayssa Soares Pereira. - João Pessoa, 2025.  
141 f.

Orientação: Patrícia Nunes da Fonseca.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Procrastinação acadêmica. 2. Fenômeno do impostor. 3. Comparação social - Orientação. I. Fonseca, Patrícia Nunes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 159.942-057.875(043)

*À Deus, por sua imensa graça e amor.*

*Aos que estão ao meu lado.*

## AGRADECIMENTOS

Quatro anos é o tempo que se leva para concluir o processo de doutoramento. Mas o fato é que o doutorado não aconteceu em quatro anos, na verdade considero que é o resultado de uma vida.

Neste tempo, quer dizer, por toda a vida, esteve Deus ao meu lado. Para mim, não existem palavras que simbolizem minha gratidão, mas expresso em canção aquilo que penso: *“É nEle que nos movemos, vivemos e existimos. Se amo, falo, choro ou canto é nEle que tudo acontece. Batidas do meu coração dependem desse Maestro e até o ar que eu respiro é Ele mesmo quem me dá. Em volta da mesa com os meus celebro com vinho a vida. É Ele quem dá gosto a tudo. Com Ele a alegria sempre está”* (Stenio Marcius).

Neste tempo carreguei comigo os pensamentos e desejos da menina Rayssa, que sempre apreciou conhecer o mundo e as pessoas com profundidade através dos livros e da escrita. Tenho uma memória da minha formatura de ABC, ao receber de lembrança um caderno, que nele continha uma pergunta: *“o que você quer ser quando crescer?”* Prontamente, eu respondi: *“dutora”*, assim mesmo, como quem está aprendendo a escrever. Certamente, ainda não tinha noção do que desejava; talvez deva estar falando em ser médica ou seguir alguma profissão que possibilitasse cuidar de pessoas. A verdade que eu assim o fiz: segui o caminho daquele que cuida do próximo, mas de outra maneira como aquele que se propõe a compartilhar o que aprendeu de outrem.

Neste mesmo tempo, também carreguei histórias que não são minhas, mas que me atravessaram, como a dos meus pais, Francisco e Ângela. Com eles aprendi a apreciar e olhar a vida com propósito. E foi somente por sua dedicação, amor e cuidado que pude alcançar e fechar este ciclo. Também a história dos meus irmãos, Flora, Raquel e Rafael, a vida compartilhada com eles é o reflexo da beleza do que é acompanhar e viver fases, ver alguém nascer, crescer e seguir seus passos.

Neste tempo também fui acolhida e incentivada por Douglas, meu marido, amor e amigo de todas as horas. O chamo de companheiro, porque assim o é, e fez durante anos, na forma em como sempre me acolheu, me ajudou nas horas de dificuldade e participou de todo o processo até aqui.

Neste tempo, mais precisamente onze anos, estive comigo a professora Patrícia. Lembro-me do nosso encontro, ainda no primeiro período de graduação em Psicopedagogia. A partir dali, desejei aprender com ela. E assim caminhamos até aqui, entre graduação, projetos de extensão, mestrado e doutorado. Mas para além da academia, nossas histórias foram se atravessando ao longo dos anos, e a minha, com certeza será marcada pela generosidade de alguém que se dispões ao ofício de ensinar.

Nesse tempo, estiveram presentes meus amigos, que, de longe ou de perto, de muitos anos ou não, deixaram comigo uma parte de si. Dentre eles, destaco o grupo NEDHES; com eles, tive o privilégio de aprender, compartilhar e construir um caminho de conquistas. Sem dúvida, essa jornada acadêmica tornou-se singular. Ter amigos é sentir a leveza da vida por meio das trocas e dos ensinamentos; em todos os momentos, é ter com quem contar.

Neste tempo, professores passaram e deixaram lições valiosas, o qual acrescentaram em conhecimento e direcionamentos em toda minha formação acadêmica e para que pudesse concluir o doutorado, tal qual, os professores que estão presentes na banca.

Por fim, não somente nesses quatro anos, mas por toda a vida continuarei a lembrar e na canção de Tom Jobim que diz: *“É impossível ser feliz sozinho.”*

A todos, minha gratidão.

# “O QUE VÃO PENSAR DE MIM?”: RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS

## RESUMO

A procrastinação acadêmica é um comportamento comum entre universitários e pode atuar como uma resposta desadaptativa ao contexto, se manifestando como uma estratégia para lidar com as dificuldades decorrentes das expectativas e da exigência de bons desempenhos. Esse comportamento pode ser potencializado pela orientação para comparação social, cujas características influenciam o surgimento de experiências impostoras. Desse modo, o fenômeno do impostor funciona como uma variável mediadora entre a orientação para comparação social e a procrastinação acadêmica. A presente tese tem como objetivo geral analisar em que medida a orientação para comparação social e o fenômeno do impostor explicam a procrastinação acadêmica. Para alcançá-lo, a tese é composta por três artigos: *Artigo 1*: realizou uma revisão teórica sobre as contribuições conceituais e empíricas da comparação social e do fenômeno do impostor e na explicação da procrastinação acadêmica. Evidências sugerem que os construtos abordados são variáveis significativas para entender como o fenômeno do impostor e a comparação social, quando considerados em conjunto, podem contribuir para o desenvolvimento da procrastinação acadêmica. *Artigo 2*: reuniu evidências de validade e precisão da *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS) para o contexto brasileiro. Foram realizados dois estudos: o primeiro exploratório, com 238 participantes ( $M_{idade} = 24,65$ ;  $DP = 7,74$ ), 53,7% mulheres, de instituições de ensino superior públicas (52,1%) e particulares (47%) do estado da Paraíba. Foi sugerida uma estrutura bifatorial de 6 itens (3 itens por fator), com índices de confiabilidade adequados: Atraso:  $\alpha$  e  $\omega = 0,83$ ; Desconforto Subjetivo:  $\alpha$  e  $\omega = 0,86$ . O segundo, confirmatório, com 218 participantes ( $M_{idade} = 24,17$ ;  $DP = 7,85$ ), 63% mulheres, de instituições públicas (72,9%) e particulares (27,9%) do estado da Paraíba. As análises confirmatórias (AFCs) apontam indicadores satisfatórios no modelo bifatorial: (CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA (IC90%) = 0,07), com índices de confiabilidade adequados: Desconforto Subjetivo:  $\alpha$  e  $\omega = 0,91$  e Atraso:  $\alpha$  e  $\omega = 0,86$ . Também reuniram-se evidências de validade externa resultando em relações positivas e significativas ( $p < 0,001$ ) com as medidas de Procrastinação de *Tuckman* (Desconforto subjetivo:  $r = 0,27$ ; Atraso:  $r = 0,76$ ), Fenômeno do Impostor (Desconforto subjetivo:  $r = 0,44$ ; Atraso:  $r = 0,45$ ) e Orientação para Comparação Social: Aptidão (Desconforto subjetivo:  $r = 0,21$ ; Atraso:  $r = 0,37$ ) e Opinião (Desconforto subjetivo:  $r = 0,14$ ; Atraso:  $r = 0,30$ ). Os resultados sugerem que universitários mais afetados por sintomas do impostorismo e comparação social tendem a usar a procrastinação acadêmica como estratégia evitativa e a manifestar crenças distorcidas sobre suas capacidades, já que o componente cognitivo pode estar ligado a desajustes emocionais. Conclui-se que a BEAPS é uma medida parcimoniosa, com evidências psicométricas, útil para avaliar a Procrastinação Acadêmica e seus correlatos. Por fim, *Artigo 3*: testou um modelo explicativo da procrastinação acadêmica verificando o papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica. Participaram 362 universitários ( $M_{idade} = 24,26$  anos;  $DP = 7,57$ ), maioria mulheres (53,5%), da Paraíba (91,8%), de instituições públicas (68,7%) e privadas (31,3%). As correlações e regressões foram positivas e significativas ( $p < 0,001$ ), o que possibilitou testar dois modelos de mediação: 1) o fenômeno do impostor como mediador (parcial) da relação entre orientação para comparação social (aptidão) e procrastinação acadêmica (modelo atraso) [ $b = 0,26$  (95% BCa IC = 0,17 / 0,36)]; e, 2) o fenômeno do impostor como mediador (total) da relação entre orientação para comparação social (aptidão) e

procrastinação acadêmica (modelo desconforto subjetivo) [ $b = 0,25$  (95% BCa IC = 0,16 / 0,34)]. Além disso, o teste-*t* de *Student*, para amostras independentes, evidenciou a diferença entre os níveis de Desconforto subjetivo da procrastinação acadêmica, em que o gênero feminino pode sofrer mais desconfortos subjetivos durante a procrastinação do que o masculino. Conclui-se que os objetivos da tese foram alcançados, indicando que a orientação para comparação social e o fenômeno do impostor são importantes variáveis para explicar a procrastinação acadêmica entre os universitários corroborando com as hipóteses apresentadas. Estima-se que os resultados direcionem pesquisadores, profissionais e demais interessados a investigarem as implicações da relação entre as variáveis, ampliando a discussão teórico-prática para fomentar intervenções educacionais e psicológicas efetivas na mitigação dos efeitos negativos da procrastinação acadêmica em universitários.

**Palavras-chave:** Procrastinação Acadêmica. Fenômeno do Impostor. Orientação para Comparação Social.

# **“WHAT WILL YOU THINK OF ME?”: RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL COMPARISON, IMPOSTOR PHENOMENON AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN UNIVERSITY STUDENTS**

## **ABSTRACT**

Academic procrastination is a common behavior among universities and can act as a maladaptive response to the context, manifesting itself as a strategy to deal with the difficulties arising from expectations and the demand for good performance. This behavior can be enhanced by the tendency to make social comparisons, the characteristics of which influence the emergence of impostor experiences. In this way, the impostor phenomenon functions as a mediating variable between social comparison orientation and academic procrastination. The general objective of this thesis is to analyze to what extent social comparison orientation and the impostor aspect explain academic procrastination. To achieve this, the thesis consists of three articles: *Article 1*: carried out a theoretical review on the conceptual and empirical contributions of social comparison and the impostor phenomenon in explaining academic procrastination. Evidence suggests that the constructs addressed are significant variables for understanding how the impostor phenomenon and social comparison, when considered together, can contribute to the development of academic procrastination. *Article 2*: gathered evidence of validity and accuracy of the Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (BEAPS) for the Brazilian context. Two studies were carried out: the first was exploratory, with 238 participants (age = 24.65;  $SD = 7.74$ ), 53.7% women, from public (52.1%) and private (47%) institutions in the state of Paraíba. A 6-item bifactor structure was suggested (3 items per factor), with adequate reliability indices: Delay:  $\alpha$  and  $\omega = 0.83$ ; Subjective Discomfort:  $\alpha = 0.86$ . The second was confirmatory, with 218 participants (age = 24.17;  $SD = 7.85$ ), 63% women, from public (72.9%) and private (27.9%) institutions in the state of Paraíba. The confirmatory analyses (CFAs) indicate satisfactory indicators in the bifactor model: (CFI = 0.99, TLI = 0.98, RMSEA (90%CI) = 0.07), with adequate reliability indices: Subjective Discomfort:  $\alpha$  and  $\omega = 0.91$  and Delay:  $\alpha$  and  $\omega = 0.86$ . Evidence of external validity was also gathered, resulting in positive and significant relationships ( $p < 0.001$ ) with the Tuckman Procrastination measures (Subjective discomfort:  $r = 0.27$ ; Delay:  $r = 0.76$ ), Impostor Phenomenon (Subjective Discomfort:  $r = 0.44$ ; Delay:  $r = 0.45$ ) and Social Comparison (Aptitude: Subjective Discomfort:  $r = 0.21$ ; Delay:  $r = 0.37$ ; Opinion: Subjective Discomfort:  $r = 0.14$ ; Delay:  $r = 0.30$ ). The results suggest that university students more affected by symptoms of impostorism and social comparison tend to use academic procrastination as an avoidance strategy and to manifest distorted beliefs about their abilities, since the cognitive component may be linked to emotional maladjustments. It is concluded that the BEAPS is a parsimonious measure, with psychometric evidence, useful for assessing AP and its correlates. Finally, Article 3 tested an explanatory model of academic procrastination, verifying the mediating role of the impostor phenomenon in the relationship between social comparison orientation and academic procrastination. The participants were 362 university students (age 24.26;  $SD = 7.57$ ), mostly women (53.5%), from Paraíba (91.8%), from public (68.7%) and private (31.3%) institutions. The correlations and regressions were positive and significant ( $p < 0.001$ ), which made it possible to test two mediation models: 1) the impostor phenomenon as a (partial) mediator of the relationship between social comparison orientation (aptitude) and academic procrastination (delay model) [ $b = 0.26$  (95% BCa CI = 0.17 / 0.36)]; 2) the impostor phenomenon as a (total) mediator of the relationship between social comparison orientation (aptitude) and academic procrastination (subjective discomfort model) [ $b = 0.25$  (95% BCa CI = 0.16 / 0.34)]. In addition, there is evidence of a difference between the levels of subjective

discomfort of academic procrastination, in which women may suffer more subjective discomfort during procrastination than men. It is concluded that the objectives of the thesis were achieved, indicating that social comparison and the impostor phenomenon are important variables in explaining academic procrastination among university students. It is hoped that the results will direct researchers, professionals and other interested parties to investigate the implications of the relationship between the variables, broadening the theoretical-practical discussion to foster effective educational and psychological interventions to mitigate the negative effects of academic procrastination among university students.

**Keywords:** Academic procrastination. Impostor Phenomenon. Social comparison Orientation.

# “QUÉ PENSARÁS DE MÍ?”: RELACIÓN ENTRE COMPARACIÓN SOCIAL, FENÓMENO IMPOSTOR Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## RESUMEN

La procrastinación académica es un comportamiento común entre los universitarios y puede actuar como una respuesta desadaptativa al contexto, manifestándose como una estrategia para hacer frente a las dificultades derivadas de las expectativas y la exigencia de un buen rendimiento. Este comportamiento puede verse potenciado por la tendencia a realizar comparaciones sociales, cuyas características influyen en la aparición de experiencias impostoras. De este modo, el fenómeno del impostor funciona como una variable mediadora entre la orientación a la comparación social y la procrastinación académica. El objetivo general de esta tesis es analizar en qué medida la orientación de comparación social y el aspecto impostor explican la procrastinación académica. Para ello, la tesis se compone de tres artículos:

*Artículo 1:* realiza una revisión teórica de las aportaciones conceptuales y empíricas de la comparación social y el fenómeno del impostor en la explicación de la procrastinación académica. La evidencia sugiere que los constructos abordados son variables significativas para comprender cómo el fenómeno del impostor y la comparación social, cuando se consideran conjuntamente, pueden contribuir al desarrollo de la procrastinación académica.

*Artículo 2:* reunió evidencias de la validez y precisión de la Escala Comportamental y Emocional de Procrastinación Académica (BEAPS) para el contexto brasileño. Se realizaron dos estudios: el primero fue exploratorio, con 238 participantes (edad = 24,65;  $DE = 7,74$ ), 53,7% mujeres, de instituciones públicas (52,1%) y privadas (47%) del estado de Paraíba. Se propuso una estructura bifactorial de 6 ítems (3 ítems por factor), con índices de fiabilidad adecuados: Demora:  $\alpha$  y  $\omega = 0,83$ ; Malestar Subjetivo:  $\alpha = 0,86$ . La segunda fue confirmatoria, con 218 participantes (edad = 24,17;  $DE = 7,85$ ), 63% mujeres, de instituciones públicas (72,9%) y privadas (27,9%) del estado de Paraíba. Los análisis confirmatorios (AFC) indican indicadores satisfactorios en el modelo bifactorial: (CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA (90%CI) = 0,07), con índices de fiabilidad adecuados: Malestar subjetivo:  $\alpha$  y  $\omega = 0,91$  y Retraso:  $\alpha$  y  $\omega = 0,86$ . También se recogieron evidencias de validez externa, resultando relaciones positivas y significativas ( $p < 0,001$ ) con las medidas de Procrastinación de Tuckman (Malestar subjetivo:  $r = 0,27$ ; Retraso:  $r = 0,76$ ), Fenómeno del Impostor (Malestar subjetivo:  $r = 0,44$ ; Retraso:  $r = 0,45$ ) y Comparación Social (Aptitud: Malestar subjetivo:  $r = 0,21$ ; Retraso:  $r = 0,37$ ; Opinión: Malestar subjetivo:  $r = 0,14$ ; Retraso:  $r = 0,30$ ). Los resultados sugieren que los estudiantes universitarios más afectados por síntomas de impostorismo y comparación social tienden a utilizar la procrastinación académica como estrategia de evitación y manifiestan creencias distorsionadas sobre sus capacidades, ya que el componente cognitivo puede estar vinculado a desajustes emocionales. Se concluye que la BEAPS es una medida parsimoniosa, con evidencia psicométrica, útil para evaluar la PA y sus correlatos. Finalmente, el artículo 3 puso a prueba un modelo explicativo de la procrastinación académica, verificando el papel mediador del fenómeno del impostor en la relación entre la orientación a la comparación social y la procrastinación académica. Los participantes fueron 362 estudiantes universitarios (edad 24,26;  $DE=7,57$ ), en su mayoría mujeres (53,5%), de Paraíba (91,8%), de instituciones públicas (68,7%) y privadas (31,3%). Las correlaciones y regresiones fueron positivas y significativas ( $p < 0,001$ ), lo que permitió probar dos modelos de mediación: 1) el fenómeno del impostor como mediador (parcial) de la relación entre la orientación a la comparación social (aptitud) y la procrastinación académica (modelo del retraso) [ $b = 0,26$  (IC 95% BCa = 0,17 / 0,36)]; 2) el fenómeno del impostor como mediador (total) de la relación entre la orientación a la

comparación social (aptitud) y la procrastinación académica (modelo del malestar subjetivo) [ $b = 0,25$  (IC 95% BCa = 0,16 / 0,34)]. Además, es evidente la diferencia entre los niveles de malestar subjetivo de la procrastinación académica, en la que las mujeres pueden sufrir más malestar subjetivo durante la procrastinación que los hombres. Se concluye que los objetivos de la tesis fueron alcanzados, indicando que la comparación social y el fenómeno del impostor son variables importantes en la explicación de la procrastinación académica entre estudiantes universitarios. Se espera que los resultados conduzcan a investigadores, profesionales y otras partes interesadas a investigar las implicaciones de la relación entre las variables, ampliando la discusión teórico-práctica para fomentar intervenciones educativas y psicológicas eficaces para mitigar los efectos negativos de la procrastinación académica entre los estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** Procrastinación académica. Fenómeno del impostor. Orientación a la comparación social

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                                                               | <b>20</b> |
| <b>ARTIGO TEÓRICO .....</b>                                                                                                                             | <b>29</b> |
| <b>ARTIGO 1 .....</b>                                                                                                                                   | <b>29</b> |
| <b>UM ESTUDO TEÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A COMPARAÇÃO SOCIAL EM UNIVERSITÁRIOS .</b>                      | <b>30</b> |
| Resumo .....                                                                                                                                            | 31        |
| <i>Abstract</i> .....                                                                                                                                   | 31        |
| <i>Resumen</i> .....                                                                                                                                    | 31        |
| <b>Introdução .....</b>                                                                                                                                 | <b>33</b> |
| <b>Referencial Teórico.....</b>                                                                                                                         | <b>35</b> |
| <b>Procrastinação Acadêmica: Um Desafio Comum entre Estudantes Universitários .....</b>                                                                 | <b>35</b> |
| <b>A Comparação social como Mecanismo de Autoavaliação .....</b>                                                                                        | <b>39</b> |
| <b>Fenômeno do impostor: Implicações na Autopercepção e Desempenho Acadêmico.....</b>                                                                   | <b>44</b> |
| <b>Integração Teórica Entre Fenômeno do Impostor, Comparação Social e Procrastinação Acadêmica .....</b>                                                | <b>48</b> |
| <b>Evidências e Reflexões sobre os Desafios Psicossociais dos Universitários .....</b>                                                                  | <b>49</b> |
| <b>Considerações Finais .....</b>                                                                                                                       | <b>50</b> |
| <b>Referências.....</b>                                                                                                                                 | <b>51</b> |
| <b>ARTIGOS EMPÍRICOS .....</b>                                                                                                                          | <b>62</b> |
| <b>ARTIGO 2 .....</b>                                                                                                                                   | <b>63</b> |
| <b>BEHAVIORAL AND EMOTIONAL ACADEMIC PROCRASTINATION SCALE (BEAPS): ADAPTAÇÃO E PARÂMETROS PSICOMÉTRICOS EM UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS .....</b>        | <b>63</b> |
| Resumo .....                                                                                                                                            | 64        |
| <i>Abstract</i> .....                                                                                                                                   | 64        |
| <i>Resumen</i> .....                                                                                                                                    | 65        |
| <b>Introdução .....</b>                                                                                                                                 | <b>67</b> |
| <b>Método .....</b>                                                                                                                                     | <b>71</b> |
| <b>Estudo 1. Estudo 1. Adaptação da medida: <i>Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale</i> (BEAPS) para o contexto brasileiro .....</b> | <b>72</b> |

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Participantes.....                                                                                                                     | 72  |
| Instrumentos.....                                                                                                                      | 72  |
| Procedimento .....                                                                                                                     | 72  |
| Análise de dados .....                                                                                                                 | 73  |
| <b>Resultados</b> .....                                                                                                                | 73  |
| <b>Estudo 2. Evidências complementares de validade da BEAPS: confirmação da estrutura e validade baseada em medidas externas</b> ..... | 76  |
| Participantes .....                                                                                                                    | 76  |
| Procedimento .....                                                                                                                     | 76  |
| Instrumentos.....                                                                                                                      | 76  |
| Análise de dados .....                                                                                                                 | 77  |
| <b>Resultados</b> .....                                                                                                                | 78  |
| <b>Discussão</b> .....                                                                                                                 | 79  |
| <b>Referências</b> .....                                                                                                               | 83  |
| <b>ARTIGO 3</b> .....                                                                                                                  | 88  |
| <b>O PAPEL MEDIADOR DO FENÔMENO DO IMPOSTOR NA RELAÇÃO ENTRECOMPARAÇÃO SOCIAL E A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS</b> ..... | 88  |
| Resumo .....                                                                                                                           | 89  |
| <i>Abstract</i> .....                                                                                                                  | 88  |
| <i>Resumen</i> .....                                                                                                                   | 90  |
| <b>Introdução</b> .....                                                                                                                | 91  |
| <b>Método</b> .....                                                                                                                    | 96  |
| Delineamento .....                                                                                                                     | 96  |
| Participantes .....                                                                                                                    | 96  |
| Instrumentos.....                                                                                                                      | 97  |
| Procedimento .....                                                                                                                     | 97  |
| Análise de dados .....                                                                                                                 | 98  |
| <b>Resultados</b> .....                                                                                                                | 98  |
| <b>Discussão</b> .....                                                                                                                 | 105 |
| <b>Considerações Finais</b> .....                                                                                                      | 112 |
| <b>Referências</b> .....                                                                                                               | 113 |
| <b>DISCUSSÃO GERAL</b> .....                                                                                                           | 119 |

|                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Propostas e Direcionamentos Interventivos na área da Procrastinação Acadêmica,<br/>Comparação Social e Fenômeno do Impostor .....</b> | <b>121</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                 | <b>125</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                   | <b>131</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                      | <b>137</b> |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Estrutura fatorial da <i>Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale</i> (BEAPS)..... | 74  |
| Descrição da pontuação dos sintomas de FI .....                                                   | 99  |
| Correlações entre as variáveis da PA, FI e OCS.....                                               | 99  |
| Análise de regressão hierárquica dos preditores do fator atraso da PA.....                        | 101 |
| Análise de regressão hierárquica dos preditores do fator desconforto subjetivo da PA.....         | 101 |
| Teste de diferença entre as médias de PA e gênero.....                                            | 105 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Representação gráfica do valores próprios (Critério de <i>Cattell</i> ).....                                                                                    | 73  |
| Estrutura Fatorial da <i>Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale</i> (BEAPS).....                                                               | 78  |
| Modelo da orientação para comparação social (aptidão) como preditora da procrastinação acadêmica (atraso), mediado por fenômeno do impostor.....                | 102 |
| Modelo da orientação para comparação social (aptidão) como preditora da procrastinação acadêmica (desconforto subjetivo), mediado por fenômeno do impostor..... | 104 |

## APRESENTAÇÃO

---

A inserção no ensino superior promove mudanças significativas na vida dos estudantes, principalmente no que diz respeito a formação profissional. Com isso, a experiência universitária é permeada de desafios de cunho pessoal, social, acadêmico e institucional. Alguns desses desafios dizem respeito às exigências sociais e pessoais de aprovação, ao desenvolvimento de autonomia, a aplicação das teorias estudadas às práticas profissionais, às dificuldades de gerenciamento das tarefas e do tempo disponível, e pretensão para alcançar um bom desempenho (Oliveira et al., 2023; Rodrigues et al., 2023; Vieira-Santos & Malaquias, 2022).

Tendo em conta a complexidade da vivência acadêmica no âmbito emocional, comportamental e social, nas últimas décadas, a literatura em psicologia social, clínica, organizacional e da educação tem destacado o aumento dos problemas emocionais e comportamentais entre estudantes universitários (Behnagh & Ferrari, 2022; Bobe et al., 2022; Campos et al., 2022; Silva et al., 2023). Algumas pesquisas revelam o mal-estar dos universitários, os quais comumente relatam terem uma autopercepção distorcida de suas capacidades diante das atividades acadêmicas ou que se sentem pressionados pelas demandas institucionais a eles impostas. Tal realidade pode incitar o surgimento e a manutenção de comportamentos desadaptativos, a exemplo da procrastinação acadêmica (PA) (Hailikari et al., 2021; Rozental et al., 2022).

De acordo com Shi (2023) a PA diz respeito ao adiamento de tarefas em função da execução de outras menos importantes. Apresenta-se mediante comportamentos de atraso no início ou conclusão de tarefas, falta de pontualidade nas aulas, dificuldade de planejamento e execução de compromissos em um determinado prazo, além de demonstrar um desconforto subjetivo.

A PA tem sido identificada como um fenômeno comum entre os universitários, mesmo quando esse adiamento acarreta consequências negativas e afeta o progresso acadêmico. Fentaw et al. (2022) verificaram que mais de 50% dos estudantes universitários em suas amostras procrastinaram em algum momento, seja devido à dificuldade em gerenciar seus cronogramas acadêmicos ou por enfrentarem desconfortos psicológicos, a exemplo de alto nível de estresse.

Está associada à ansiedade, baixa autoeficácia e autorregulação, falta de flexibilidade cognitiva e dificuldades no gerenciamento do tempo e da rotina (Bobe et al., 2022; Cunha et al., 2023; Hailikari et al., 2021). Para além disso, as pesquisas apontam variação em relação ao gênero como um fator relevante para o surgimento da PA (Kassim et al., 2022; Silva et al., 2023). Mocan (2022) e Lu et al. (2022) identificaram que estudantes homens procrastinam com mais frequência do que as mulheres. Já Kassim et al. (2022) e Silva et al. (2023) não encontraram diferenças significativas na comparação entre os gêneros, visto que, tanto homens quanto mulheres procrastinam de modo proporcional. Embora existam evidências quanto as diferenças de gênero, ainda se faz necessário ampliar estudos no contexto universitário brasileiro (Lu et al., 2022).

Dada a relevância da temática, não somente para os estudantes como também para as instituições de ensino superior, pesquisadores vem empenhando-se em identificar os principais fatores que favorecem a origem e manutenção da PA, visto que índices elevados estão interligados diretamente aos efeitos negativos na aprendizagem e ao baixo desempenho acadêmico (Araya-Castillo et al., 2022; Shi, 2023). Constata-se que possíveis razões para o envolvimento recorrente em procrastinação ocorrem pelas dificuldades em realizar tarefas desagradáveis e consideradas difíceis, e/ou experiência de pensamentos e sentimentos de inadequação e incapacidade para realizá-las (Cokley, 2024; Cunha et al., 2024).

O conflito interno vivenciado pelos estudantes, advindos de uma autopercepção distorcida e das crenças negativas sobre a falta de habilidades, além do modo como se autoavaliam, manipulam as informações e pressões sociais, ou seja, usam informações da comparação social pode gerar uma conduta de evitação de tarefas, seja para iniciá-las ou concluí-las (Cokley, 2024; Fassl, 2020). A comparação social (CS) é um mecanismo cognitivo de apreensão de informações sociais relevantes, responsável por moldar atitudes, afetos e comportamentos (Buunk et al., 2020; Pereira et al., 2023; Pereira & Fonseca, 2024).

Festinger (1954) sugere que as pessoas costumam comparar suas opiniões e aptidões. A comparação de opiniões refere-se à avaliação das crenças e valores, enquanto a comparação de aptidões envolve a avaliação da performance em relação a uma atividade. À vista disso, pessoas que se envolvem mais ativamente em comparação, o fazem devido à preocupação em manter uma imagem social positiva, a insegurança de não ser adequado o suficiente e, principalmente, por terem dúvidas sobre si (Álvaro & Garrido, 2017; Buunk et al., 2020).

Apesar da CS ser um fator de motivação universal e onipresente nas relações interpessoais, Festinger (1954) postula em sua teoria que alguns indivíduos possuem uma maior tendência para utilizar informações de comparação do que outros. Gibbons e Buunk (1999), reconheceram em estudos pioneiros as características individuais interligadas aos traços de personalidade, denominando o construto como orientação para comparação social (OCS), isto é, a influência das características inatas, para além dos fatores contextuais, acerca da tendência para se envolver em comparações sociais.

Sendo assim, uma maior frequência de OCS pode estar relacionado a baixa autoestima, baixo autoconceito, autopercepção distorcida, estresse, ansiedade e instabilidade emocional (Arigo & Butryn, 2018; Jansem et al., 2022; Miao et al., 2018; Pereira et al., 2023). Pesquisas sugerem que esses padrões disfuncionais de autopercepção estão relacionados ao fenômeno do impostor (FI). O FI é uma experiência psicológica de falsidade, em que o indivíduo se percebe

como uma fraude, sentindo que não tem capacidade suficiente para realizar determinadas atividades e assumir funções, mesmo em seu cotidiano demonstrando resultados positivos frente às suas ações (Bezerra et al., 2021; Clance & Lawry, 2024; Silva et al., 2023).

Isto posto, tais correlações também podem ser encontradas em indivíduos que experimentam o impostorismo, visto que os sintomas de FI surgem acompanhado de estresse, medo do fracasso, instabilidade emocional (Bobe et al., 2022; Cunha et al., 2023; Hailikari et al., 2021; Oliveira et al., 2022; Silva et al., 2023). Por consequência, sugere-se que um maior índice de OCS quanto a recorrência de sintomas de FI pode motivar o surgimento da procrastinação, considerando a existência de autoavaliações negativas em relação ao contexto e o medo de fracassar em seus deveres (Fassl et al., 2020; Flett et al., 1995).

Outro fator relevante identificado por Fassl et al. (2020) é a tipificação de gênero, supondo que mulheres apresentem maiores níveis de OCS e FI do que homens. Levant et al. (2020) ao avaliarem a relação entre CS e FI em estudantes universitários, verificaram que as mulheres se preocupam mais com as opiniões dos pares do que os homens, que por sua vez buscam alcançar bom desempenho acadêmico.

Em síntese, a procrastinação é um comportamento complexo que envolve fatores cognitivos e emocionais, incluindo a autopercepção do indivíduo (Moura et al., 2021). Embora seja inerente à condição humana (Steel, 2007), tem-se mostrado um comportamento frequente no ambiente universitário (Geara et al., 2017). Por isso, é fundamental compreender quais variáveis auxiliam na compreensão da PA, tal como o fenômeno do impostor e a comparação social (Bezerra et al., 2021; Fassl et al., 2020).

Tendo em conta que a procrastinação acadêmica pode estar interligada a percepção de como as pessoas veem o fruto de seu trabalho, destaca-se a relevância em explorar a relação entre as variáveis referenciadas anteriormente, bem como a incidência na comunidade universitária. Assim, será possível fomentar uma compreensão mais ampla que favoreça a

identificação de aspectos relacionados aos comportamentos e afetos neste contexto (Bezerra, 2021; Cunha et al., 2023; Fassl et al., 2021; Thai & Lockwood, 2022; Silva et al., 2023).

Portanto, a presente tese propõe explicar as características psicossociais da procrastinação acadêmica à luz do fenômeno do impostor e da orientação para comparação social. O fenômeno do impostor exerce o papel mediador psicológico, ajustando a força da relação entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica. Isto significa que, uma maior frequência da orientação para comparação social (principalmente avaliações negativa de si), pode elevar a intensidade dos efeitos das experiências impostoras e assim, potencializar o surgimento e manutenção da procrastinação acadêmica.

Neste âmbito, há necessidade de complementar com evidências empíricas essa relação no contexto brasileiro, assim, justifica-se a tese. Dessarte, o fenômeno do impostor, a orientação para comparação social e a procrastinação acadêmica, conjuntamente, são pertinentes no campo da psicologia social, em razão de que podem proporcionar a elaboração de pesquisas que visam entender a maneira como os estudantes se percebem no ambiente universitário.

Contudo, destaca-se que compreensão desses fatores pode abranger fatores mais amplos, a exemplo dos processos individuais, cognitivos, atitudinais e comportamentais, além de como os aspectos culturais e contextuais moldam o posicionamento dos indivíduos frente às questões acadêmicas. Para tanto, considera-se na tese, a importância dos fatores psicossociais para a compreensão do bem-estar, adaptação e desempenho dos universitários.

A partir dessa compreensão, será possível orientar teórica e metodologicamente práticas aprofundadas que auxiliem estudantes, profissionais e instituições de ensino superior. Tais práticas podem estar relacionadas a intervenções eficazes para redução da procrastinação acadêmica, experiências impostoras e comparações sociais negativas; promoção de ambiente de estudo e trabalho favorável ao bem-estar da comunidade acadêmica e, apoio social aos

grupos que se mostram vulneráveis às consequências negativas relacionadas aos construtos supracitados.

Posto isto, percebe-se o efeito explicativo do fenômeno do impostor e da orientação para comparação social sob a procrastinação acadêmica em universitários. Para tanto, vê-se a relevância em examinar esta relação no contexto brasileiro, dada a escassez de estudos que apontem a significância das variáveis psicossociais.

Em resumo, a presente tese está centrada em torno das seguintes questões de pesquisa:

- 1) De que modo a literatura científica tem estudado conceitualmente e empiricamente a relação entre o fenômeno do impostor, orientação para comparação social e a procrastinação acadêmica?
- 2) Como a orientação para comparação social está associada a procrastinação acadêmica?
- 3) Qual a influência do fenômeno do impostor na relação entre orientação para comparação social e procrastinação acadêmica?
- 4) Existe diferença entre os gêneros acerca dos níveis de procrastinação acadêmica?

Dado o exposto, com o intuito de responder tais problemáticas, a tese tem como objetivo geral analisar em que medida a orientação para comparação social e o fenômeno do impostor explicam a procrastinação acadêmica em universitários. Especificamente:

- 1) Realizar uma revisão teórica sobre as contribuições conceituais e empíricas da orientação para comparação social e do fenômeno do impostor na explicação da procrastinação acadêmica;
- 2) Reunir evidências de validade e precisão para o contexto brasileiro da *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS), além de atestar a validade baseada em medidas externas;
- 3) Identificar a relação entre orientação para comparação social, fenômeno do impostor e a procrastinação acadêmica;

- 4) Averiguar o poder preditivo da orientação para comparação social e fenômeno do impostor sob a procrastinação acadêmica;
- 5) Testar um modelo explicativo da procrastinação acadêmica verificando o papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica;
- 6) Verificar se existe diferença entre os gêneros acerca dos níveis de procrastinação acadêmica.

Posto isto, a partir das questões que norteiam a tese, levantam-se as seguintes hipóteses:

*Hipótese 1)* A orientação para comparação social (opinião e aptidão) apresentará relação positiva e significativa com a procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo). Pois, pessoas que se envolvem mais ativamente em comparação social tendem a apresentar comportamentos e emoções desadaptativas, pois afeta a autopercepção e o comportamento acadêmico (Flett et al., 1995; Pereira & Fonseca, 2024);

*Hipótese 2)* A orientação para comparação social (opinião e aptidão) apresentará relação positiva e significativa com fenômeno do imposto. Pessoas que apresentam padrão disfuncional de autopercepção se mostram mais inseguras quanto às suas capacidades, isto faz com que busquem mais ativamente referências sociais por meio da comparação social para se autovalidarem (Fassl et al., 2020);

*Hipótese 3)* Fenômeno do impostor apresentará relação positiva e significativa com a procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo). Isto porque a procrastinação é uma estratégia utilizada em pessoas com níveis elevados de FI, como forma de evitarem avaliações negativas de si (Cokley, 2024);

*Hipótese 4)* A orientação para comparação social (aptidão e opinião) e fenômeno do impostor irá predizer significativamente a procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo). A orientação para comparação social pode elevar a intensidade das experiências

impostoras, que por sua vez, em conjunto, potencializam o surgimento da procrastinação acadêmica (Fassl et al., 2020; Meurer & Costa, 2024).

*Hipótese 5)* O modelo de mediação do fenômeno do impostor entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica será significativo. Pessoas que apresentam tendência para se envolver em comparações sociais negativas e se sentem impostoras, consequentemente poderão se engajar em procrastinação acadêmica (Clance & Lawry, 2024; Cokley, 2024; Fassl et al., 2020).

*Hipótese 6)* Existe diferença entre os gêneros no que diz respeito aos índices de procrastinação acadêmica. Homens apresentam maiores níveis de comportamento de procrastinação acadêmica do que mulheres. Entretanto, mulheres podem apresentar maiores níveis desconfortos emocionais relacionados à procrastinação acadêmica (Lu et al., 2022).

Assim, esta tese busca preencher lacunas significativas na produção científica e na prática profissional na área da Psicologia Social, destacando a considerável contribuição dos resultados empíricos que serão apresentados a seguir. Em razão disto, será composta por três artigos.

O Artigo 1, **Um estudo teórico da relação entre procrastinação acadêmica, fenômeno do impostor e a comparação social em universitários**, trata-se de uma revisão teórica que analisa as contribuições conceituas e empíricas do fenômeno do impostor e comparação social na explicação da procrastinação acadêmica.

O Artigo 2, ***Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (BEAPS): adaptação e parâmetros psicométricos em universitários brasileiros***, tem por objetivo reunir evidências de validade e precisão para o contexto brasileiro da *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (BEAPS)*, além de atestar a validade baseada em medidas externas, por meio de dois estudos: o primeiro, de cunho exploratório para fornecer

evidências psicométricas de validade fatorial e de consistência interna. E o segundo estudo confirmatório, para comprovação da estrutura do instrumento.

E por fim, o Artigo 3, **O papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre orientação para comparação social e a procrastinação acadêmica em universitários**, propõe testar um modelo explicativo da procrastinação acadêmica verificando o papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre orientação para comparação social e a procrastinação acadêmica.

## ARTIGO TEÓRICO

---

**ARTIGO 1**

---

**UM ESTUDO TEÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE PROCRASTINAÇÃO  
ACADÊMICA, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A COMPARAÇÃO SOCIAL EM  
UNIVERSITÁRIOS**

**A THEORETICAL STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC  
PROCRASTINATION, THE IMPOSTOR PHENOMENON AND SOCIAL  
COMPARISON IN UNIVERSITY STUDENTS**

**UN ESTUDIO TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE LA PROCRASTINACIÓN  
ACADÉMICA, EL FENÓMENO DEL IMPOSTOR Y LA COMPARACIÓN SOCIAL  
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Rayssa Soares Pereira  
*Universidade Federal da Paraíba*

Patrícia Nunes da Fonseca  
*Universidade Federal da Paraíba*

---

Artigo publicado como capítulo de livro na Editora Bagai, intitulado "Um estudo teórico da relação entre procrastinação acadêmica, fenômeno do impostor e a comparação social em universitários", na obra "Pesquisas e estudos em Psicologia: Ciência, Profissão e Ensino – Vol. 4"

## Resumo

Os desafios presentes no contexto acadêmico podem desencadear comportamentos e experiências emocionais desadaptativas, a exemplo da procrastinação acadêmica (PA), responsável por afetar a produtividade dos estudantes. A tendência de evitar tarefas, pode estar relacionada às expectativas de exigências acadêmicas, pois levam os universitários a buscar e validar suas capacidades recorrendo a uma avaliação externa de comparação social (CS). De tal forma que uma maior orientação para comparação social (OCS) pode desencadear crenças de incapacidades e fraude, aspectos presentes no fenômeno do impostor (FI) e, conseqüentemente a adoção de comportamentos de PA. O presente artigo objetivou realizar uma revisão teórica sobre as contribuições conceituais e empíricas da OCS e do FI na explicação da PA. Evidências sugerem que os construtos abordados são variáveis significativas para entender o surgimento e a manutenção da PA. Neste cenário, se faz necessário o desenvolvimento de estudos que evidenciem empiricamente a relação entre as variáveis, entretanto, ainda escassas no contexto brasileiro. Tais achados podem contribuir para impulsionar novas pesquisas e intervenções que beneficiem os estudantes universitários frente aos efeitos prejudiciais da PA originados pela elevada tendência a expenciarem pensamentos impostores e a se compararem socialmente.

**Palavras-chave:** Procrastinação acadêmica. Fenômeno do impostor. Comparação social.

## Abstract

The challenges present in the academic context can trigger maladaptive behaviors and emotional experiences, such as academic procrastination (AP), which is responsible for affecting students' productivity. The tendency to avoid tasks may be related to the expectations of academic demands, as they lead university students to seek and validate their abilities by resorting to an external evaluation of social comparison (SC). In such a way that a greater orientation towards social comparison (OCS) can trigger beliefs of incapacity and fraud, an aspect present in the impostor phenomenon (FI) and, consequently, the adoption of PA behaviors. The aim of this article was to carry out a theoretical review of the conceptual and empirical contributions of OCS and IF in explaining PA. Evidence suggests that the constructs addressed are significant variables for understanding the emergence and maintenance of PA. In this scenario, it is necessary to develop studies that empirically demonstrate the relationship between the variables, which, however, are still scarce in the Brazilian context. These findings could contribute to new research and interventions that benefit university students in the face of the harmful effects of PA caused by their high tendency to exaggerate impostor thoughts and compare themselves socially.

**Keywords:** Academic procrastination. Impostor phenomenon. Social comparison.

## Resumen

Los retos presentes en el contexto académico pueden desencadenar comportamientos y experiencias emocionales desadaptativas, como la procrastinación académica (PA), responsable de afectar a la productividad de los estudiantes. La tendencia a evitar tareas puede estar relacionada con las expectativas de exigencia académica, ya que llevan a los universitarios a buscar y validar sus capacidades recurriendo a una evaluación externa de comparación social (CS). De este modo, una mayor orientación hacia la comparación social (OCS) puede desencadenar creencias de incapacidad y fraude, aspecto presente en el fenómeno del impostor

(FI) y, en consecuencia, la adopción de conductas de AF. El objetivo de este artículo fue realizar una revisión teórica de las contribuciones conceptuales y empíricas de la OCS y el FI en la explicación de la AF. La evidencia sugiere que estos constructos son variables significativas para comprender el surgimiento y mantenimiento de la AF. En este escenario, es necesario desarrollar estudios que demuestren empíricamente la relación entre las variables, que, sin embargo, aún son escasos en el contexto brasileño. Estos hallazgos podrían contribuir a nuevas investigaciones e intervenciones que beneficien a los estudiantes universitarios frente a los efectos nocivos de la AF causados por su alta tendencia a exagerar pensamientos impostores y a compararse socialmente.

**Palabras clave:** Procrastinación académica. Fenómeno impostor. Comparación social.

## Introdução

As experiências acadêmicas na universidade comumente trazem novos desafios de ordem social, acadêmica e institucional. Isso ocorre porque o estudante passa a estar inserido em um novo arranjo de vida que resulta em transformações relevantes, uma vez que é nesse ambiente que o desempenho é avaliado, gerando pressão para alcançar o sucesso acadêmico e uma formação de qualidade (Oliveira et al., 2023; Pereira et al., 2023; Vieira-Santos & Malaquias, 2022).

Contudo, tais vivências têm o potencial de afetar a produtividade dos estudantes e acarretar o surgimento de algum grau de sofrimento psíquico, como ansiedade, estresse e comportamentos desadaptativos, a exemplo da procrastinação acadêmica (PA) (Araya-Castillo et al., 2022; Bobe et al., 2022). A PA refere-se ao adiamento planejado ou voluntário de tarefas e compromissos relacionado aos estudos, mesmo com a expectativa de consequências negativas, seguida de desconforto psicológico (Behnagh & Ferrari, 2022; Couto et al., 2020; Hailikari et al., 2021).

Sendo assim, têm-se observado no contexto universitário padrões disfuncionais de sentimentos, pensamentos e comportamentos relacionados ao ambiente acadêmico, por isso, pesquisadores buscam compreender quais fatores estão interligados a PA. Alguns estudos recentes identificaram que o modo como o estudante se autoavalia em relação ao contexto pode refletir na maneira como ele lida com suas tarefas e até mesmo na decisão de não as fazer, ou seja, em procrastiná-las (Araya-Castillo et al., 2023; Behnagh & Ferrari, 2022).

Neste sentido, as informações de comparação social (CS) surgem como um possível explicador da PA, pois, a necessidade de observar-se com base no entorno, pode gerar pressão advinda da expectativa de ter um bom desempenho, principalmente quando os estudantes se sentem incapazes para realizá-las (Meurer & Costa, 2024; Fassel et al., 2020). Este mecanismo psicológico de autoavaliação e autoaprimoramento é responsável por fornecer informações do

entorno, influenciando seus julgamentos, crenças, comportamentos e afetos (Pereira & Fonseca, 2024; Suls & Wheeler, 2020; Torres & Neiva, 2011).

Por este motivo, sugere-se que, quando os indivíduos realizam comparações sociais desfavoráveis, pode levar à procrastinação acadêmica, redução de seu desempenho e ao desenvolvimento de afetividade negativa. Isto ocorre devido ao medo do fracasso e de avaliações sociais negativas, presentes nas experiências de fenômeno do impostor (FI). A demanda para captar informações sociais relevantes entre os pares (e.g., opiniões e habilidades) visando diminuir a incerteza sobre si e preparar uma imagem social positiva pode potencializar o processo de experienciar pensamentos impostores (Araya-Castillo et al., 2022; Bezerra et al., 2021; Cokley, 2024; Fassl et al., 2020).

O FI se caracteriza por padrões de pensamentos disfuncionais, em que são atribuídos sentimentos de falta de capacidade e crenças de falsidade, tal qual um impostor. Apresentam dificuldades para internalizar conquistas, atribuindo-as a fatores externos como sorte ou esforço excessivo, mesmo diante de evidências de competência (Clance & Imes, 1978; Diniz et al., 2023; Fassl, 2020). Esse fenômeno está associado a contextos de competitividade que requerem padrões de alta qualidade de tarefas, a exemplo do contexto acadêmico ou de trabalho (Ménard et al., 2023; Pereira et al., 2023).

Nesta conjuntura, tendo em vista a perspectiva psicológica, social e educacional dos construtos mencionados acima, especificamente o fenômeno do impostor e a comparação social, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que identifiquem fatores atrelados ao surgimento e manutenção da procrastinação acadêmica. Isso possibilita a elaboração de novas compreensões teóricas e metodológicas as quais auxiliam a comunidade acadêmica a produzirem intervenções eficazes, como estratégias de redução da PA, melhoria da produtividade e bem-estar psicológico (Behnagh & Ferrari, 2022; Fassl et al., 2020; Gomez-Moralez, 2021; Pereira et al., 2023).

Para tanto, justifica-se o desenvolvimento deste estudo, que tem por objetivo realizar uma revisão teórica sobre as contribuições conceituais e empíricas do fenômeno do impostor e da comparação social na explicação da procrastinação acadêmica em universitários, os quais serão descritos nos tópicos a seguir:

- 1) Procrastinação acadêmica: um desafio comum entre estudantes universitários;
- 2) A comparação social como mecanismo de autoavaliação;
- 3) Fenômeno do impostor: implicações na autopercepção e desempenho acadêmico;
- 4) Integração teórica entre fenômeno do impostor, orientação para comparação social e procrastinação acadêmica;
- 5) Evidências e reflexões sobre os desafios psicossociais de universitários.

Finalmente, serão descritas as pesquisas que têm sido realizadas com o objetivo de conduzir futuros estudos. Esses construtos são considerados elementares para avaliar os efeitos sociais e emocionais na vida cotidiana dos estudantes universitários, os quais comumente levam à procrastinação.

## **Referencial Teórico**

### **Procrastinação Acadêmica: um Desafio Comum entre Estudantes Universitários**

#### ***Conceito e Características da Procrastinação Acadêmica***

Etimologicamente a palavra procrastinação deriva do latim *procrastinatus*, *procrastinare*, que significa “adiante”, “à frente”, “amanhã” (Paz, 2022; Sampaio & Bariani, 2011). Atualmente, existem diversos sinônimos para descrevê-la, a exemplo do que se encontra no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004) o qual define a procrastinação como o ato de transferir algo para outro dia; adiar; delongar; demorar; espaçar compromissos.

Logo, procrastinar significa deixar para depois algo que poderia ser realizado neste instante. Apesar de não existir consenso quanto à definição, estudos corroboram sobre a

centralidade do atraso de compromissos em detrimento da realização de outros menos importantes (Behnagh & Ferrari, 2022; Hailikari et al., 2021; Silva et al., 2023). Além disso, é tido como inerente à condição humana, pois todas as pessoas procrastinam em algum domínio de suas vidas (Steel, 2007).

O interesse e desenvolvimento de pesquisas sistemáticas sobre a temática se deu a partir da década de 1980, as quais buscaram identificar as características sobre a natureza da procrastinação a partir de diversas perspectivas e definições. Dada a sua complexidade é organizada em quatro eixos de estudo e pesquisas: 1) *perspectiva psicológica diferencial*, que compreende como um traço de personalidade (e.g., explicada pelos cinco grandes traços de personalidade; *Big Five Inventory*, Rammstedt & John, 2005); 2) *perspectiva motivacional e volitiva*, que interpreta como uma falha na motivação e/ou volição, ou seja, dificuldade de fazer escolhas e administrá-las (e.g., motivação extrínseca ou intrínseca, autoeficácia e locus de controle); 3) *perspectiva clínica*, que estuda a ligação com sintomas clínicos (e.g., ansiedade, depressão, estresse) e, por último, 4) *perspectiva situacional*, atualmente uma das mais estudadas, em que analisa os aspectos e influência do contexto e situação (e.g., acadêmica, trabalho) (Araya-Castillo et al., 2022; Behnagh & Ferrari, 2022; Couto et al., 2020; Paz, 2022).

De modo geral, conceitua-se a procrastinação como adiamento voluntário ou irracional de compromissos e decisões significativas para o indivíduo, em que se atrasa o início ou a finalização das atividades planejadas. Há uma lacuna entre a intenção e a realização efetiva da tarefa e vem frequentemente acompanhada de desconfortos psicológicos como a preocupação e sentimento de culpa (Behnagh & Ferrari, 2022; Bobe et al., 2022; Pereira et al., 2021).

Não obstante, se faz necessário diferenciar as características do atraso da procrastinação de outras formas de atraso em geral. Reitera-se que o atraso habitual pode ser motivado por razões externas e até mesmo ser planejado (e.g., atrasar a entrega de um relatório tendo em vista a urgência de outra tarefa ou ter um longo prazo até a finalização de determinada

atividade). Por outro lado, o atraso da procrastinação ocorre involuntariamente, sem a influência de ações externas e com expectativa de consequências negativas (Araya-Castillo et al., 2022).

Sendo assim, trata-se de um fenômeno frequentemente evidenciado no contexto acadêmico, denominada de procrastinação acadêmica (PA). Estudos revelam que entre 80% e 95% dos estudantes se envolvem em procrastinação e sofrem continuamente com os efeitos da PA em sua jornada de formação (Kim, 2015; Steel et al., 2018). São características da PA: o tardamento para iniciar ou concluir as tarefas relacionadas ao estudo, a exemplo de leitura de texto, preparação para exames, elaboração de trabalhos e seminários, falta de participação, e atraso em aulas e eventos acadêmicos (Rodrigues et al., 2023; Vieira-Santos & Malaquias, 2022).

### ***Correlatos e Consequências da Procrastinação Acadêmica***

A PA é uma resposta desadaptativa frente aos compromissos, visto que, tem um efeito prejudicial na vida dos estudantes, principalmente se vivenciada com recorrência. Está relacionada ao desenvolvimento de quadros clínicos, a exemplo de desregulação emocional, depressão, medo do fracasso, e pode até mesmo afetar negativamente o processo de formação, levando a baixos índices acadêmicos, falta de motivação, baixo desempenho, má qualidade das tarefas e o não alcance de metas (Behnagh & Ferrari, 2022; Cunha et al., 2024; Rozental et al., 2022; Silva et al., 2023; Pereira et al., 2024).

Uma revisão sistemática realizada por Behnagh e Ferrari (2022) analisou os últimos 40 anos de estudos no campo da procrastinação, buscando identificar as principais emoções relacionadas e as consequências causadas. As emoções destacadas foram ansiedade frente a execução de tarefas, aversão aos estudos, medo de falhar e de avaliações negativas e a vergonha pelo julgamento social.

### ***Antecedentes Individuais e Contextuais da Procrastinação Acadêmica***

A literatura busca constatar as variáveis que colaboram para o surgimento da procrastinação, as quais perpassam características individuais e contextuais, tendo em vista que é uma resposta desadaptativa psicossocial. Portanto, a procrastinação pode ser crônica, em que o indivíduo procrastina de modo generalizado em várias áreas da vida e tipos de compromissos, e a procrastinação esporádica, que ocorre somente em situações e contextos específicos (Araya-Castillo et al., 2023; Hailikari et al., 2021).

Os *fatores individuais* estão associados aos traços de personalidade, a exemplo do neuroticismo, que leva ao desenvolvimento de crenças irracionais e distorcidas (e.g., medo de rejeição e de julgamentos) (Silva et al., 2023). Também a baixa autorregulação, isto é, a dificuldade para gerir comportamentos, sentimentos e pensamentos (Bandura, 1991). Além disso, a falta de autoconfiança e motivação para alcançar sucesso, bem como, o perfeccionismo, induzindo a padrões irrealistas e exigentes (Akbag, 2024; Ocansey et al., 2020).

Quanto aos *fatores contextuais*, estão a qualidade do ambiente de trabalho e estudo, pois, um ambiente desorganizado pode levar a distrações e adiamentos. A disponibilidade de recursos, uma vez que a falta de suporte e de instrumentos afetam a realização de tarefas. O prazo de execução e o grau de dificuldade da tarefa, porquanto, se houver maior flexibilidade e um longo prazo, pode acarretar o atraso e a não priorização da tarefa, além da fuga, levando ao envolvimento em atividades concorrentes. Também, as pressões sociais, pois a forma como as relações são estabelecidas impactam nos comportamentos e afetos frente às atividades, porque estas podem se basear em relação de incentivo e motivação ou a falta desses (Grunschel et al., 2018; Pereira et al., 2021; Svartdal et al., 2018).

A *tipificação de gênero* na explicação também é identificada como um fator relevante para PA, entretanto, os estudos apontam resultados variados, necessitando de mais pesquisas (Kassim et al., 2022; Silva et al., 2023; Lu et al., 2022). Contudo, alguns estudos constata-

que homens procrastinam mais do que as mulheres (Lu et al., 2022; Mocan, 2022), todavia, no estudo de Silva et al. (2023) não foi encontrado diferença, pois ambos os gêneros procrastinaram.

Antes o exposto, o ambiente acadêmico como um todo, especialmente a sala de aula, concede ao estudante informação relevante que permitirá ter uma noção acerca de sua performance e competência de habilidades relacionadas ao estudo, por meio de um sistema de avaliação institucional e por seus pares. Posto isto, poderão aderir a um padrão procrastinador como forma de evitar tais avaliações externas provenientes da comparação social (Cokley, 2024; Meurer & Costa, 2024).

## **A Comparação Social como Mecanismo de Autoavaliação**

### ***Conceito e Características da Comparação Social***

A comparação social é um atributo essencial e onipresente nas relações humanas, responsável por orientar julgamentos, comportamentos e experiências de diversas formas (Buunk & Gibbons, 2007; Gilbert et al., 1995; Guibbons & Buunk, 1999). É definida como um mecanismo psicológico de autoavaliação e autoaprimoramento por meio de referências sociais, com o objetivo de manter uma imagem socialmente estável e positiva (Álvaro & Garrido, 2017; Buunk et al., 2020a).

A teoria clássica da comparação social, elaborada por Festinger (1954), sugere que as pessoas costumam comparar suas *opiniões* e *aptidões*. A comparação de opiniões refere-se à avaliação das crenças e valores, em razão de que há uma preocupação de estar em concordância com os pares. Enquanto a comparação de aptidões envolve a avaliação do desempenho em relação a uma atividade, e se são executadas de maneira adequada.

O mecanismo da CS pode ser ainda utilizado em duas direções: *ascendente* e *descendente*. Na comparação ascendente, são escolhidos alvos que apresentam características

superiores e favoráveis de competência, servindo como fonte de inspiração. Contudo, tal direção pode despertar sentimentos como frustração e inveja, em razão de ser um padrão inalcançável. Por outro lado, na comparação descendente, o alvo é alguém em posição inferior, julgada como menos competente. Porquanto, pessoas que utilizam essa estratégia são inseguras, passando a ter emoções como orgulho e autoconfiança, porém, emoções negativas também podem surgir, a exemplo preocupação (Buunk et al., 2020; Lee et al., 2019; Pereira & Fonseca, 2024; Suls & Wheeler, 2020).

É postulado que algumas pessoas possuem uma tendência para realizar comparações sociais, principalmente em situações que têm incerteza sobre o que fazem ou pensam (Festinger, 1954). Essa inclinação para se envolver em CS passou a ser denominada de orientação para comparação social (OCS), em que se atribui características de fator individual para aqueles indivíduos com maior necessidade de buscar referências sociais para se autoavaliarem (Gibbons & Buunk, 1999; Pereira & Fonseca, 2024).

Alguns princípios relevantes para compreender este mecanismo se baseia em: a) *autoincerteza e a necessidade de validação externa*, considerando que há uma visão distorcida sobre as capacidades, é provável o envolvimento em comparação com alvos supostamente mais competentes e inteligentes, o que pode causar a sensação de discrepância, por isso, aumentando a necessidade de validação externa; b) *autoavaliação negativa*, utiliza-se um viés cognitivo de valorização sobre as ações de outras pessoas e depreciação da própria capacidade, e por fim, c) *medo de exposição*, há uma necessidade de monitoramento das próprias capacidades com o intuito de manter uma imagem positiva, e assim, evitar exposições negativas de si (Buunk et al., 2020; Pereira & Fonseca, 2024; Suls & Wheeler, 2020).

Embora seja mecanismo necessário na busca de informações sociais, visando a manutenção de uma imagem favorável, pode se tornar um mecanismo desadaptativo, uma vez que a ativação do processo, seja positivo ou negativo, provém em parte da autoavaliação que o

indivíduo faz de si e do contexto em que está inserido. Quando positiva, descreve autoaprovação, e quando negativa, a autodepreciação (Buunk & Gibbons, 2006; Buunk et al., 2020; Jansen et al., 2022).

### ***Correlatos e Consequências da Comparação Social***

Neste panorama, a CS é um construto que colabora para o surgimento de alguns fenômenos psicológicos e sociais, havendo implicações na vida das pessoas. Assim, deve-se considerar as características individuais de autoavaliação do *self* e as sociais, visto que, não ocorre no vácuo, mas em um determinado contexto, o qual é responsável por modular a frequência em que a comparação ocorre, a escolha dos alvos e as consequências cognitivas, afetivas e comportamentais (Buunk et al., 2020; Jansen et al., 2022; Gerber et al., 2018; Pereira & Fonseca, 2024).

Pesquisas identificam a relação da OCS com autoestima, devido a um *self* ameaçado, pessoas com tendência para comparar opiniões e aptidões se envolvem mais em comparações negativas, o que pode acarretar baixa a autoestima (Pereira et al., 2024). Ansiedade e estresse, pois se comparar constantemente, principalmente em contextos competitivos (e.g., universidade, trabalho), demanda de esforços cognitivos e emocionais, levando a pensamentos de inadequação (Hong et al., 2022; Vogel et al., 2015). Satisfação e motivação, a busca de referências sociais positivas pode servir de inspiração e autoaprimoramento, porém, ao fazerem comparações negativas, emergem baixas expectativas, gerando insatisfação e falta de motivação devido à autocrítica (Jansen et al., 2022).

Para além disso, também são encontradas evidências com a depressão, quando as pessoas são mais inseguras e pessimistas frente suas capacidades, apresentam um padrão negativo de avaliação e sentimento de inferioridade aos demais (Arigo et al., 2024; Pereira, 2024; Suls & Wheeler, 2020). A desempenho e autoconceito acadêmico, ao indivíduo sentir

que não pode alcançar as exigências e expectativas externas, por causa falha no autoconceito (Trautwein et al., 2009).

### ***Relação entre Orientação para Comparação Social e a Procrastinação Acadêmica***

A OCS de opiniões e aptidões pode afetar significativamente os estudantes e resultar na PA, isto porque desencadeiam processos cognitivos e emocionais de autossabotagem e conduta evitativa. Assim, enquanto se aumenta a frequência de comparações sociais no contexto acadêmico, especialmente as desfavoráveis, aumenta os índices de ansiedade, o medo do fracasso e de avaliações sociais, o comportamento perfeccionista, e diminui a autoeficácia e desempenho nos estudos (Dijkstra et al., 2008; Jansen et al., 2022; Hong et al., 2022; Trautwein et al., 2009).

Steel (2007) e Pychyl e Flett (2012) argumentam que os estudantes hesitam em elaborar e participar de atividades acadêmicas, seja individual ou em grupo, também costumam atrasar entrega de trabalhos para não serem expostos ou criticados. Entretanto, quando se engajam nas tarefas, alguns estudantes se tornam exigentes consigo mesmo, pois acreditam que seus pares possuem uma alta expectativa sobre eles.

### ***Antecedentes Individuais e Contextuais da Comparação Social***

Conforme observado na literatura, tanto os fatores individuais quanto os contextuais exercem uma atribuição importante no desenvolvimento da CS e como afetam os indivíduos. Portanto, estudos identificam que embora as pessoas sejam motivadas universalmente para se compararem, podem diferir na maneira e frequência que fazem (Álvaro & Garrido, 2017; Festinger, 1954; Gibbons & Buunk, 1999; Jung & Kim, 2020).

São identificados na literatura *fatores individuais* como: a) orientação para comparação social, evidenciando que algumas pessoas têm maior propensão a se compararem do que outras. Tal necessidade pode ser uma característica da personalidade, a exemplo do traço neuroticismo, por gerar uma visão distorcida de si e ruminação de sentimentos negativos; b) incerteza do *self*

e autoestima instável, pode direcionar a uma busca frequente de referências sociais para diminuir o sentimento de insegurança, e, c) padrão perfeccionista, também reconhecido como traço de personalidade, afeta o nível de exigência e criticidade com o desempenho na tentativa de alcançar um alto padrão (Barabadi & Khajavy, 2020; Pereira et al., 2024; Pereira & Fonseca, 2024; Silva et al., 2023; Soares et al., 2020).

O *gênero* pode ser outro fator importante para compreender a frequência e consequências da CS. Há indicação que as mulheres tendem a apresentar maior necessidade de comparação de opiniões e os homens costumam comparar suas habilidades (Fassl et al., 2020), corroborando com Lins et al. (2016) que encontraram resultados semelhantes em uma amostra de estudantes portugueses. Um estudo realizado por Levant et al. (2020) com graduandos em medicina, verificaram que as mulheres mostraram maior identificação com a necessidade de comparar-se e a preocupação com o sucesso, sendo o fator opinião mais relevante. Também, ao avaliarem quais estratégias utilizadas pelos alunos para alcançarem suas metas, enquanto os homens evitavam o fracasso, as mulheres concentravam-se na comparação das normas do contexto.

Quanto aos *fatores contextuais*, estão os: a) ambientes competitivos, a exemplo de organizações de trabalho e instituições acadêmicas que possuem práticas de exigência e cobranças das atividades por meio de julgamento do desempenho entre os pares, o que pode desencadear comportamento de competição e monitoramento entre eles; b) sistema de avaliação por meio de colocações, em que as condutas institucionais de avaliação ocorrem por meio de classificações de desempenho que acabam por desencadear e intensificar o surgimento de comparação e, por fim, c) uso de redes sociais *online*, sendo um contexto em que as conquistas e desempenhos são comumente compartilhadas, principalmente acontecimentos positivos, que por sua vez, pode incitar um ambiente de comparações distorcidas e inalcançáveis (Dijkstra, et al., 2008; Pereira et al., 2024; Pereira & Fonseca, 2024; Vries et al., 2018).

Portanto, contextos acadêmicos que possuem características competitivas e de exigências de alto rendimento, a demanda pela tendência para comparação social aumentará. Dado que, principalmente em indivíduos inseguros e com alto grau de incerteza sobre si, haverá uma preocupação com o desempenho e a conformidade social, levando-os a necessidade de provar-se como competente, o que acabará gerando sentimentos de fraude e incapacidade, atributos do fenômeno do impostor (Cokley *et al.*, 2024; Fassl *et al.*, 2020; Meurer & Costa, 2024).

### **Fenômeno do Impostor: implicações na autopercepção e desempenho acadêmico**

#### ***Conceito e Características do Fenômeno do Impostor***

O fenômeno do impostor é entendido como uma experiência psicológica de falsidade intelectual e profissional, em que o indivíduo se percebe como uma fraude, mesmo que tenha evidências de competência. Tal pensamento o leva a duvidar de suas próprias capacidades e atribuir o sucesso de suas ações a fatores externos (e.g., a sorte, dependência de boas relações sociais, oportunidades) em vez de reconhecer suas próprias habilidades e esforços (Bezerra et al., 2021; Clance & Lawry, 2024; Ménard & Chittle, 2023).

A revisão de literatura realizada por Gomez-Moralez (2021) reuniu as principais características conceituais em comum encontradas em pessoas que sofrem com o FI, sendo essas: a) sentimento de fraude, b) sentimento de não merecimento diante das realizações, e, c) insegurança. Isto ocorre devido ao medo de falhar e de ser avaliado negativamente, levando-o a exposição social (Bhama et al., 2021; Ménard et al., 2023).

Identificado inicialmente por Clance e Imes (1978), esse fenômeno foi observado em um grupo de mulheres bem-sucedidas profissional e intelectualmente, mas que apresentavam instabilidade emocional e dúvidas sobre suas capacidades. As participantes relataram atribuir o sucesso de sua carreira à sorte, ao surgimento de uma boa oportunidade de trabalho ou por

serem carismáticas, além disso, que precisavam se esforçar mais que as outras pessoas e, caso alcançassem sucesso, seriam incapazes de repetir a conquista.

Para além disso, Bravata et al. (2020), a partir de uma revisão sistemática que avaliou 62 estudos na área, verificou que cerca de 9% a 82% dos participantes dessas pesquisas já experienciaram sintomas impostores em algum momento de suas vidas. E, dada a popularidade do tema na sociedade ao longo dos anos, um crescente número de estudos fora sendo desenvolvidos, alguns, denominando o “fenômeno do impostor” como “síndrome do impostor”. Entretanto, críticas foram dadas ao uso da terminologia, visto que as autoras pioneiras no tema (Clance & Imes, 1978) descreveram inicialmente essas experiências como fenômeno ao invés de síndrome, o qual remete a patologização dos sintomas, distorcendo a ideia original e a complexidade e influência psicossocial do construto.

### ***Correlatos e Consequências do Fenômeno do Impostor***

Neste contexto, o FI pode reverberar de diferentes maneiras e acarretar respostas físicas, emocionais e comportamentais (Gomez-Moralez, 2021; Ménard & Chittle, 2023). Diversos estudos identificaram relação com ansiedade (Silva et al., 2023), depressão (Steel & Klingsieck, 2016), esgotamento (Campos et al., 2023; Edwards-Maddox, 2022), medo do fracasso (Noskeu et al., 2021), incredulidade sobre as próprias capacidades e falta de autoconfiança (Neureiter et al., 2016) e a utilização da procrastinação como estratégia de enfrentamento (Cokley, 2024).

#### ***Consequências do FI na vida acadêmica: relação com a procrastinação acadêmica***

Posto isto, indivíduos com tendências impostoras podem ver suas carreiras prejudicadas por barreiras internas que criam devido ao medo de serem descobertos e julgados como inadequados ou não inteligentes o suficiente para assumir determinadas funções. Esse padrão de pensamento se mantém como um ciclo, começando quando o indivíduo se depara com um novo desafio (Bezerra et al., 2021; Duncan et al., 2023; Fassel et al., 2020).

Clance (1985) descreveu pela primeira vez a existência de um ciclo que revela como se origina o FI e como este mantém padrões negativos de pensamento. A conduta de um indivíduo com autoconceito ameaçado diante de uma nova tarefa pode seguir por duas estratégias: 1) realizá-la imediatamente com grande precisão, demonstrando um padrão perfeccionista de comportamento; ou 2) procrastiná-la, adotando uma conduta evitativa e autossabotadora. Contudo, mesmo que tenha sucesso na atividade proposta (seja através do comportamento perfeccionista ou procrastinador), o indivíduo tende a acreditar que o resultado não foi tão adequado quanto deveria, especialmente ao se comparar com outras pessoas (Clance et al., 1995; Clance & Lawry, 2024). Assim, uma das estratégias mencionada, a procrastinação, pode ser vista como um efeito recorrente do fenômeno do impostor (FI) (Fassl et al., 2020).

### ***Antecedentes Contextuais e Individuais do Fenômeno do Impostor***

Nessa conjuntura, pesquisadores levantam questões para compreender a natureza deste fenômeno, tais como: “é um traço de personalidade?”, “é uma experiência que surge a partir das circunstâncias contextuais de avaliação?”. Essas perguntas são importantes para guiar o direcionamento de futuros estudos acerca dos preditores que levam a manifestação do FI. Desse modo, afirmam que se deve considerar o contexto sociocultural, pois a experiência de FI tem diferentes implicações e impactos a depender das características individuais, contextuais, de grupo e sociais o qual se insere (Clance & Lawry, 2024; Cokley, 2024; Feenstra et al., 2023).

Acerca dos *fatores individuais*, a personalidade emerge como um importante explicador, tendo em consideração que é um construto responsável por afetar padrões de comportamentos, afetos e cognições (Feenstra et al., 2020; Silva et al., 2023). Silva et al. (2023) observaram especificamente que o traço neuroticismo é positivamente relacionado ao FI devido às características de insegurança que aumentam pensamentos impostores. Enquanto o traço conscienciosidade é negativamente associado, uma vez que configura em postura de disciplina

e organização, demonstrando autocontrole e servindo de fator de proteção para surgimento de comportamentos desadaptativos.

Outros estudos focaram no papel do *gênero* no surgimento do FI, indicando que as mulheres podem ser mais afetadas, como identificado por Clance e Imes (1978) em seus primeiros estudos, e por Levant et al. (2020), que encontraram dados mostrando que as mulheres apresentam maiores preocupações impostoras do que os homens. Em contrapartida, Bechtoldt e Leonhardt (2016) afirmaram que tanto homens quanto mulheres podem ser suscetíveis ao FI, e que, portanto, as implicações relacionadas às questões de gênero ainda precisam ser investigadas.

Ademais, apesar do FI se manifestar a nível individual, Clance e Imes (1978) assumem também uma perspectiva que sentimentos impostores se estruturam em *contextos interpessoais*. E, partindo da perspectiva psicossocial, compreende-se como relevante a interferência dos contextos históricos, a exemplo do reforçamento dos estereótipos de gênero, a qualidade das relações familiares e dos ambientes profissionais para moldar as experiências do FI. Todas essas podem desempenhar papel protetor de valorização ou de reforçamento de experiências negativas a partir do sistema de competitividade (Bravata et al., 2020; Clance & Lawry, 2024; Cokley, 2024).

Considerando a cultura de avaliação e os desafios constantes nas instituições de ensino superior, o ambiente universitário com recorrência pode gerar experiências que provocam pensamentos e sentimentos negativos acerca de si (e.g., baixa autoeficácia, autocrítica, medo de avaliações) resultantes da experiência do fenômeno do impostor (Fassl et al., 2020; Ogeda et al., 2022; Silva et al., 2023). Por isso, indivíduos com padrões disfuncionais de autopercepção tendem a se sentir inferiores aos outros e, buscarem validação de suas habilidades comparando-se socialmente com seus pares. Portanto, entende-se que pessoas que

sofrem com sentimentos impostores se envolvem mais ativamente em CS (Fassl et al., 2020; Meurer & Costa, 2024; Levant et al., 2020; Miao et al., 2018).

### **Integração Teórica entre Fenômeno do Impostor, Orientação para Comparação Social e Procrastinação Acadêmica**

Em síntese, a literatura traz apontamentos sobre a interconexão entre os construtos mencionados. Isto pode levar à compreensão que pessoas que são mais suscetíveis a buscarem referências sociais por meio da comparação social, sobretudo negativas, e essa prática pode reforçar pensamentos de inadequação, o que pode levar ao desenvolvimento de experiências impostoras e ao comportamento de procrastinação (Clance & Lawry, 2024; Cokley, 2024; Fassl et al., 2020).

Tal realidade é corroborada no estudo realizado por Molina et al. (2023) evidenciou que a falta de autoconfiança, conhecimento e habilidades durante a execução de tarefas acadêmicas é responsável por favorecer o surgimento de sentimentos impostores. Os estudantes, principalmente os que estão nas fases iniciais do curso de graduação, podem apresentar um padrão comportamental e crenças de medo diante dos desafios acadêmicos, a exemplo da preferência por realizar atividades individuais ao invés de grupais, devido ao receio de avaliações sociais. Já Pigart et al. (2024) ao avaliarem estudantes universitários, verificaram que quando estes se sentem ameaçados ou inferiores aos pares, devido aos padrões sociais impostos, são mais propensos a comparar-se negativamente.

Nesta direção, devido ao aumento da tendência para realizar comparações a fim de diminuir o grau de incerteza e aumentar a possibilidade de desenvolver uma imagem social estável. Pois, por temerem críticas e avaliações sociais passam a usar estratégias evitativas, que servem como forma de proteção contra avaliações e sentimentos de impostorismo (Behnagh & Ferrai, 2022; Cokley, 2024; Feenstra et al., 2023; Meurer & Costa, 2024).

O sentimento impostor, acrescido da ansiedade e medo de ser descoberto como uma fraude pode desencadear declínios psicológicos e comportamentais (Bhama et al., 2021). Assim, sugere-se que o fenômeno do impostor pode ser um fator relevante para compreender a relação entre a orientação para comparação social e a procrastinação acadêmica (Fassl et al., 2020).

### **Evidências e Reflexões Sobre os Desafios Psicossociais de Universitários**

Como descrito anteriormente, a inserção no contexto universitário resulta em desafios diversos, tanto positivos quanto negativos, de natureza pessoal, social e institucional. Neste caso, quando vivenciados negativamente, comportamentos e afetividades desadaptativas podem vir à tona, tal como a PA, o qual tem sido relacionada, segundo a literatura às experiências impostoras e comparações sociais negativas, o que dificultará o processo de formação acadêmica (Hailikari et al., 2021; Oliveira et al., 2023; Rozental et al., 2022).

Diante dessa realidade, Oliveira et al. (2023) trazem apontamentos acerca da necessidade e urgência de as instituições de ensino superior atentarem-se às vivências dos estudantes universitários durante suas trajetórias acadêmicas. Isto porque, este período desafiador, poderá requerer da instituição o desenvolvimento de práticas de apoio estudantil, sejam por meio de políticas públicas quanto ações internas institucionais, que contribuam para a permanência dos alunos e promovam o bem-estar. Ações voltadas para a comunidade acadêmica aumentam a possibilidade de mitigar o número de evasão, trancamentos de cursos, reprovações e até mesmo o sentimento de insatisfação acadêmica.

Uma pesquisa interna realizada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2024, por meio da Gerência de Inteligência Institucional, analisou os Dados Básicos da Graduação, utilizando indicadores relacionados aos níveis de ingressantes, matriculados, trancamentos, cancelamentos e concluintes. Os resultados revelaram que, no ano de 2024, 1.110 universitárias trancaram seus cursos. Paralelamente, outra pesquisa interna, divulgada pelo Sistema de

Avaliação do Relacionamento do Aluno com o Curso, apresentou dados relevantes sobre a satisfação dos estudantes em relação às suas experiências acadêmicas. Foi identificado que cerca de 6.099 universitários demonstraram falta de interesse em permanecer no curso em que estão matriculados, enquanto 5.956 relataram baixo comprometimento e motivação nas disciplinas.

Esses dados destacam a importância de discutir a necessidade de cuidado e atenção psicossocial voltada aos estudantes universitários, considerando as demandas acadêmicas, emocionais, interpessoais e, inclusive, os aspectos de assistência estudantil relacionados à permanência. Assim, conclui-se que o desenvolvimento de estudos nessa área contribui para o aprimoramento teórico e metodológico, com o objetivo de reduzir comportamentos desadaptativos e promover ações voltadas para a saúde mental (Abreu & Ximenes, 2021; Oliveira et al., 2023; De Paula et al., 2022).

### **Considerações Finais**

A procrastinação acadêmica é um fenômeno social recorrente, presente em grande parte da jornada acadêmica dos universitários, sendo responsável por afetar o bem-estar e desempenho nos estudos (Behnagh & Ferrai, 2022; Rozental et al., 2022). Para tanto, a revisão teórica apresentada indicou observações acerca da possível relação conceitual e empírica entre o fenômeno do impostor e da comparação social, o qual desempenham um importante papel no surgimento e manutenção da procrastinação (Araya-Castillo et al., 2023; Bobe et al., 2022; Campos et al., 2022; Fassl et al., 2020; Pereira et al., 2024; Silva et al., 2023).

A PA, por ser um construto complexo que abarca fatores cognitivos, emocionais e comportamentais de autopercepção, é imprescindível conhecer como as variáveis psicossociais a exemplo do FI e a OCS para esclarecer a natureza do construto. Pois, apesar da literatura em procrastinação ter evoluído nos últimos anos, ainda é necessário estudos empíricos que

aprimorem o desenvolvimento teórico e metodológico, principalmente no Brasil, no qual são limitados a poucas áreas de aplicação, como áreas da saúde (Bhama et al., 2021; Feenstra et al., 2023; Moura et al., 2021).

A discussão de tais achados pode fomentar implicações práticas para futuras pesquisas na área da psicologia social, dando direcionamentos para os pesquisadores do tema, educadores, psicólogos, bem como, instituições de ensino superior, os quais podem empregar as evidências científicas para mitigar as consequências advindas da procrastinação, fenômeno do impostor e da comparação social (Clance & Lawry, 2024; Ménard & Chittle, 2023). Sugere-se futuramente, a realização de estudos que explorem as principais questões que se encontram em lacuna, tais como as limitações amostrais, os dados sociodemográficos, a exemplo da influência do gênero e características acadêmicas, além de propor a testagem de modelos explicativos entre as variáveis.

### Referências

- Abreu, M. K. A., & Ximenes, V. M. (2021). Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: Uma análise psicossocial. *Psicologia USP*, 2(3), 1-11. <https://doi.org/10.1590/0103--6564e200067>.
- Akbağ, M. (2024). How adaptive and maladaptive perfectionism affect psychological well-being among university students: The mediating role of procrastination. *Research on Education and Psychology*, 8(1), 226-252. <http://doi.org/10.54535/rep.1478695>.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2017). *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. (Ed. Rev). AMGH.
- Araya-Castillo, L.; Burgos, M.; González, P.; Rivera, Y.; Barrientos, N.; Yáñez Jara, V.; Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behav. Sci.*, 13, 128. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>.

- Arigo, D., Bercovitz, I., Lapitan, E. *et al.* Social Comparison and Mental Health. *Curr Treat Options Psych* 11, 17–33 (2024). <https://doi.org/10.1007/s40501-024-00313-0>
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation, Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Volume 50, Issue 2, 248-287, ISSN 0749-5978, [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L).
- Bhama A.R, Ritz E.M., Anand R.J., Auyang E.D., Lipman J., Greenberg J.A., Kapadia M.R. (2021). Imposter Syndrome in Surgical Trainees: Clance Imposter Phenomenon Scale Assessment in General Surgery Residents. *J Am Coll Surg*. Nov; 233(5):633-638. <https://doi.org/10.1016/j.jamcollsurg.2021.07.681>. Epub 2021 Aug 9. PMID: 34384871
- Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100874. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100874>.
- Behnagh, F., R., & Ferrari, J.R. (2022). Exploring 40 years on affective correlates to procrastination: a literature review of situational and dispositional types. *Curr Psychol* 41, 1097–1111. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02653-z>.
- Bezerra, T. C. G., Barbosa, L. H. G. de M., Vione, K. C., Athayde, R. A. A., & Gouveia, V. V.. (2021). Escala Clance do Fenômeno do Impostor: Adaptação Brasileira. *Psico-USF*, 26(2), 333–343. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260211>.
- Bobe, J., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., Bäumke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Leutner, D., Wirth, J., Klingsieck, K. B., & Grunschel, C. (2022). Delaying Academic Tasks and Feeling Bad About It: Development and Validation of a Six-Item Scale Measuring Academic Procrastination. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000728>.

- Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., & Hagg, H. K. (2019). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*. 35(4): 1252–1275. <http://dx.doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>.
- Buunk, A.P., Gibbons, F.X., Dijkstra, P., & Zlatan, K. (2020). Individual differences in social comparison: The complex effects of social comparison orientation. In: J.Sulls, & R.L. Collins (Eds.), *Social comparison, judgement and behavior* (pp. 77-104). Oxford University Press.
- Campos, I. F. S., Camara, G. F., Carneiro, A. G., Kubrusly, M., Peixoto, R. A. C., & Peixoto Junior, A. A. (2022). Impostor Syndrome and its association with depression and burnout among medical students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46(2), e068. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20200491.ING>
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree.
- Clance, P.& Lawry, S. (2024). Impostor Phenomenon: Origins and Treatment. In Cokley K. *The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association.
- Clance, P., R., & Imes, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 15(3), 1-8., <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Cokley, K. (2024). *Introduction: The Importance of Empirical Research on the Impostor Phenomenon*. In Cokley K. *The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association.

- Couto, R. N., Fonseca, P. N., Silva, P. G. N., Medeiros, E. D., & Carvalho, T. A. (2020). Versão brasileira da Tuckman Procrastination Scale: Adaptação e evidências psicométricas. *Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), 863. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.863>
- Cunha, L. R., Araujo, G., Silva, P., Santos, L., Santos, L. & Araújo, G. (2024). Traços de personalidade como preditores da procrastinação acadêmica. *Revista COOPEX*. <https://doi.org/15.5870-5884.10.61223/coopex.v15i3.568>.
- De Paula, Y.A, Padovani, RC, & Batista, S.H.S.S (2023). O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: Conhecendo e intervindo. *Educação em Revista*, 39. <https://doi.org/10.1590/0102-469826629>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social Comparison in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Diniz, M. & Bezerra, T. & Sousa, M. (2023). Nível de Síndrome do Impostor em estudantes de medicina. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*. 23. e11735. <https://doi.org/10.25248/reas.e11735.2023>.
- Duncan L, T. G, Vaudreuil, A., Kota J.S., & Sneha, S. (2023). An Evaluation of Impostor Phenomenon in Data Science Students. *Int J Environ Res Public Health*. 20(5):4115. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054115>.
- Edwards-Maddox, S. (2022). Burnout and impostor phenomenon in nursing and newly licensed registered nurses: A scoping review. *Journal of clinical nursing*. 32(5-6):653-665. <https://doi.org/10.1111/jocn.16475>.
- Fassl, F., Y. T., Yanagida, T., & Kollmayer, M. (2020). Impostors Dare to Compare: Associations Between the Impostor Phenomenon, Gender Typing, and Social Comparison

- Orientation in University Students. *Front. Psychol.* 11:1225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01225>
- Fentaw, Y., Moges, B., Tadesse, I., & Sayed M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students, *Education Research International*, 2022 (5)1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Feenstra S, Begeny C.T, Ryan MK, Rink FA, Stoker JI, Jordan J. Contextualizing the Impostor "Syndrome". *Front Psychol.* 2020 Nov 13; 11:575024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575024>. PMID: 33312149; PMCID: PMC7703426.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Gerber, J. P., Wheeler, L., & Suls, J. (2018). A social comparison theory meta-analysis 60+ years on. *Psychological Bulletin*, 144(2), 177–197. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000127>
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of an orientation scale for social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129>
- Gomez-Morales, A. (2021). Impostor Phenomenon: A Concept Analysis. *Nursing science quarterly*. 34. 309-315. <https://doi.org/10.1177/08943184211010462>.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2018). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 33(3), 649–667. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>.
- Hailikari, T., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Soc Psychol Educ.*, 24, 589–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>

- Harvey, A. J., & Keyes, H. (2019). How do I compare thee? An evidence-based approach to the presentation of class comparison information to students using dashboard. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1593213>
- Jansen, M., Zsófia, B., &, Lorenz, G. (2022). Social Comparison Effects on Academic Self-Concepts—Which Peers Matter Most?. *Developmental Psychology*, 58 (8)1541–1556—<https://doi.org/10.1037/dev0001368>
- Kilic, D. (2022). Change of Academic Procrastination by Demographic Characteristics: A Research on University Students. *Journal of Research in Higher Education*. 6. 109-129. <https://doi.org/10.24193/JRHE.2022.1.5>.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The Relationship Between Procrastination and Academic Performance: A Meta-analysis. *Personality & Individual Differences*, 82,26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Lee, B., Suh, T., & Sierra, J. J. (2019). Understanding the effects of physical images on viewers in social comparison contexts: a multi-study approach. *Journal of Promotion Management*, 26(5),1-18. <http://doi.org/10.1080/10496491.2019.1612496>
- Lewis, N., & Weaver, A. (2015). Emotional Responses to Social Comparisons in Reality Television Programming. *Journal of Media Psychology Theories Methods and Applications*. 28. <http://dx.doi.org/10.1027/1864-1105/a000151>
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, Socioeconomic Status, Cultural Differences, Education, Family Size and Procrastination: A Sociodemographic Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>.

- Meurer, M., A., & Costa, F. (2024). Fenômeno Impostor, Comparação Social e Cyberloafing em Redes Sociais de Graduandos em Ciências Contábeis. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 18(3). <https://doi.org/10.17524/repec.v18i3.3410>
- Ménard, A. D., & Chittle, L. (2023). The impostor phenomenon in post-secondary students: A review of the literature. *Review of Education*, 11, e3399. <https://doi.org/10.1002/rev3.3399>
- Miao, H., Li, Z., Yang, Y., & Guo, C. (2018). Social Comparison Orientation and Social Adaptation Among Young Chinese Adolescents: The Mediating Role of Academic Self-Concept. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01067>
- Mocan, M. K. (2022). Change of Academic Procrastination by Demographic Characteristics: A Research on University Students. *Journal of Research in Higher Education*. 6(1). <http://dx.doi.org/10.24193/JRHE.2022.1.5>
- Molina, S. de A., Moraes, M. L. B., Bordin, R., & Nagem, R. de C. (2023). Síndrome do Impostor: Desafios e Prevenções. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5797>
- Moura, P. G. B., Tomaz, T., & Dominguez-Lara, S. (2021). Validação da estrutura fatorial da Escala de Procrastinação em estudantes universitários brasileiros. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(2), 40-54. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n2.3>
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2016). An Inner Barrier to Career Development: Preconditions of the Impostor Phenomenon and Consequences for Career Development. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00048>.
- Noskeau, R., Santos, A., & Wang, W. (2021). Connecting the Dots Between Mindset and Impostor Phenomenon, via Fear of Failure and Goal Orientation, in Working Adults. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.588438>.

- Ocansey, G., Addo, C., Onyeaka, H., Andoh-Arthur, J. & Oppong A., K. (2020). The Influence of Personality Types on Academic Procrastination Among Undergraduate Students. *International Journal of School & Educational Psychology*. 10(3), 360–367. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841051>
- Oliveira, T. de, Santana, F. A. L., Belei-Martins, G., & Bolsoni-Silva, A. T. (2023). Cultura do cuidado no ensino superior: A universidade, as políticas públicas e o Promove-Universitários. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 208–227. <https://doi.org/10.18761/vecc0100123>
- Paz, G. B. (2022). *Procrastinação, prevalência, causa e intervenção*. [Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Porto Alegre.
- Pereira, L.C., & Ramos, F. P. (2021). Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 223504. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Pereira, L. M. O., Silva D. R. G., Silva, H. A., Barros, L. G. de C., & Nunes F. J. D. (2024). Impacto da Síndrome do Impostor no âmbito acadêmico e profissional. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 24(3), e15278. <https://doi.org/10.25248/reas.e15278.2024>
- Pereira, R. S., & Fonseca, P. N. (2024). *Interpretando a realidade social à luz da comparação social*. Em Alberto, M.de F. P., Zambroni-de-Souza, P. C., Maciel, S. C., Pimentel, C. E. Psicologia Social, Desenvolvimento, Valores, Desigualdades, Saúde e Trabalho. Editora UFPB
- Pigart, C.J., MacKinnon, D.P. & Cooper, K.M. (2024) Academic social comparison: a promising new target to reduce fear of negative evaluation in large-enrollment college science courses. *IJ STEM Ed* 11, 42. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00501-7>

- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulation failure: An overview of the theoretical models. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 25–46). American Psychological Association.
- Rahimi, S., Hall, N. C., & Sticca, F. (2023). Understanding academic procrastination: A longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students. *Motivation and Emotion*, 47, 554-574. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10010-9>
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K) [Short version of the Big Five Inventory (BFI-K)]. *Diagnostica*, 51(4), 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Rodrigues, I. S., Soares, A. B., & Monteiro, M., C. (2023). O Que pensa os Estudantes Universitários sobre a Procrastinação Acadêmica? *Educação, Ciência e Cultura*. 28 (3). <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v28i3.10818>
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2,2, 242-262. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v2n2/a08.pdf>
- Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A. &, Klingsieck K., B. (2022). Procrastination Among University Students: Differentiating Severe Cases in Need of Support From Less Severe Cases. *Front Psychol*. 15 (13), 783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>.
- Silva, P. G. N, S., Araújo, P. F., Cunha, G. R., Neres, L.R.L., Oliveira, M.I., Medeiros, L., Araújo, P. C. B., Silva, G. O., & Medeiros, A. C. M. M. (2023). Ansiedade cognitiva sobre provas acadêmicas e procrastinação: um estudo com universidades brasileiras. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (21), 415–439. <https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28783>

- Silva, P. G. N., Araújo, G. R., Lopes da Cunha, L. R., Bezerra, P. C. M, Martins, A. C., M., S., de Sousa., M. C. S, Silva, R. A., & Medeiros, E. D. (2023). Fenômeno do impostor em universitários: Contribuições de variáveis demográficas e da personalidade. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 9(2), 1–20. <https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.2.306>
- Soares, A. K. S., Nascimento, E. F. do, & Cavalcanti, T. M. (2021). Fenômeno do Impostor e Perfeccionismo: Avaliando o Papel Mediador da Autoestima. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(1), 116-135. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.59373>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 3646. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Suls, J. R., & Wheeler, L. (2020). Looking up and ahead: the social comparison of abilities, personal attributes, and opinions. In Suls, J. R., Collins, L. & Wheeler, L. *Social comparison, judgment, and behavior* (pp. 53-104). Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship>
- Svartdal, F., Granmo, S., & Færevag, F. S. (2018). On the behavioral side of procrastination: Exploring behavioral delay in real-life settings. *Sec. Personality and Social Psychology*, 67(3), 419–442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00746>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., & Nagy, G. (2009). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853–866. <https://doi.org/10.1037/a0016306>
- Torres, C. & Neiva, R. E. (2011). *Psicologia Social: Principais temas e vertentes*. Artmed

- Vieira-Santos, J., & Malaquias, V. (2022). Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. *Educação em Foco*. 25. <https://doi.org/10.36704/eef.v25i47.5816>.
- Vries, D. A. de, A., Möller, M., Wieringa, M., Anniek, S., Eigenraam, W., & Hamelink, K. (2018) Social Comparison as the Thief of Joy: Emotional Consequences of Viewing Strangers' Instagram Posts, *Media Psychology*, 21:2, 222-245. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1267647>

## ARTIGOS EMPÍRICOS

---

## ARTIGO 2

---

***BEHAVIORAL AND EMOTIONAL ACADEMIC PROCRASTINATION SCALE (BEAPS):  
ADAPTAÇÃO E PARÂMETROS PSICOMÉTRICOS EM UNIVERSITÁRIOS  
BRASILEIROS***

**BEHAVIORAL AND EMOTIONAL ACADEMIC PROCRASTINATION SCALE  
(BEAPS): ADAPTATION AND PSYCHOMETRIC PARAMETERS IN BRAZILIAN  
UNIVERSITY STUDENTS**

**ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA CONDUCTUAL Y EMOCIONAL  
(BEAPS): ADAPTACIÓN Y PARÁMETROS PSICOMÉTRICOS EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS BRASILEÑOS**

Rayssa Soares Pereira  
*Universidade Federal da Paraíba*

Patrícia Nunes da Fonseca  
*Universidade Federal da Paraíba*

## Resumo

O estudo reuniu evidências de validade e precisão da *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS) para o contexto brasileiro. Realizaram-se dois estudos: 1) exploratório, com 238 participantes ( $M_{idade} = 24,65$ ), 53,7% mulheres, de instituições públicas de ensino superior (52,1%) da Paraíba. Foi sugerida uma estrutura bifatorial com índices de confiabilidade adequados (Atraso ( $\alpha = 0,83$ ; Desconforto Subjetivo ( $\alpha = 0,86$ ). O 2) com 218 participantes ( $M_{idade} = 24,17$ ), 63% mulheres, de instituições públicas (72,9%) da Paraíba. As Análises confirmatórias (AFCs) apontam indicadores satisfatórios no modelo bifatorial: (CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA (IC90%) = 0,07), com índices de confiabilidade adequados: Desconforto Subjetivo:  $\alpha$  e  $\omega = 0,91$  e Atraso:  $\alpha$  e  $\omega = 0,86$ . Também reuniu-se evidências de validade externa com a BEAPS, que apresentou relações positivas e significativas ( $p > 0,001$ ) com as medidas de Procrastinação de *Tuckman* (Desconforto subjetivo:  $r = 0,27$ ; Atraso:  $r = 0,76$ ) e a Clance Fenômeno do Impostor (Desconforto subjetivo:  $r = 0,44$ ,  $p > 0,001$ ; Atraso:  $r = 0,45$ ,  $p > 0,001$ ). Estes resultados indicam que alunos que sofrem mais intensamente com sintomas do impostor tendem a utilizar a procrastinação como estratégia, além de terem crenças distorcidas acerca das capacidades, relacionadas aos desajustes emocionais. Em síntese, encontra-se evidências satisfatórias de validade fatorial e consistência interna da BEAPS para o contexto brasileiro que pode auxiliar na avaliação da procrastinação acadêmica e seus correlatos.

**Palavras-chave:** Procrastinação Acadêmica. Atraso. Desconforto Subjetivo. Validade.

## Abstract

The study gathered evidence of validity and accuracy of the Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (BEAPS) for the Brazilian context. Two studies were carried out: 1) exploratory, with 238 participants (age = 24.65), 53.7% women, from public institutions higher education (52.1%) in Paraíba. A structure was suggested with adequate reliability indices (Delay ( $\alpha = 0.83$ ; Subjective Discomfort ( $\alpha = 0.86$ ). The 2) with 218 participants (Age = 24.17), 63% women, from public institutions (72.9%) in Paraíba. The confirmatory analyses (CFAs) indicate in the bifactor model: (CFI = 0.99, TLI = 0.98, RMSEA (90%CI) = 0.07), with adequate reliability indices (Discomfort = 0.99, TLI = 0.98, RMSEA (90%CI) = 0.07). (Subjective Subjective Discomfort:  $\alpha$  and  $\omega = 0.91$ ; Delay:  $\alpha$  and  $\omega = 0.86$ ). Evidence of evidence of external validity was also gathered with the BEAPS, which showed positive and significant relationships significant ( $p > 0.001$ ) with Tuckman's Procrastination measures (Subjective discomfort:  $r = 0.27$ ; Delay:  $r = 0.76$ ) and the Clance Impostor Phenomenon (Subjective Discomfort:  $r = 0.44$ ,  $p > 0.001$ ; Delay:  $r = 0.45$ ,  $p > 0.001$ ). These results indicate that students who suffer more intensely from imposter symptoms tend to use procrastination as a procrastination as a strategy, as well as having distorted beliefs about their abilities, related to related to emotional emotional maladjustments. In summary, there is satisfactory evidence of validity and internal consistency for the Brazilian context, which can help to assess academic procrastination and its correlates.

**Keywords:** Academic procrastination. Delay. Subjective Discomfort. Validity.

## Resumen

El estudio reunió evidencias de la validez y precisión de la Escala de Procrastinación Académica Comportamental y Emocional (BEAPS) para el contexto brasileño. Se realizaron dos estudios: 1) exploratorio, con 238 participantes (edad = 24,65), 53,7% mujeres, de

instituciones públicas (52,1%) de Paraíba. Se sugirió una estructura bifactorial con índices de fiabilidad adecuados (Retraso ( $\alpha = 0,83$ ; Malestar Subjetivo ( $\alpha = 0,86$ ). O 2) con 218 participantes (edad = 24,17), 63% mujeres, de instituciones públicas enseñanza superior (72,9%) de Paraíba. Los análisis confirmatorios (CFAs) indican indicadores satisfactorios en el modelo bifactorial: (CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA (90%CI) = 0,07), con índices de fiabilidad adecuados: Malestar Subjetivo:  $\alpha$  y  $\omega = 0,91$ ; Retraso:  $\alpha$  y  $\omega = 0,86$ . También se recogieron evidencias de validez externa con la BEAPS, que mostró relaciones positivas y significativas ( $p > 0,001$ ) con las medidas de Procrastinación de Tuckman (Malestar Subjetivo:  $r = 0,27$ ; Retraso:  $r = 0,76$ ) y el Fenómeno del Impostor de Clance (Malestar Subjetivo:  $r = 0,44$ ,  $p > 0,001$ ; Retraso:  $r = 0,45$ ,  $p > 0,001$ ). Estos resultados indican que los estudiantes que sufren más intensamente los síntomas de la impostura tienden a utilizar la dilación como estrategia, además de tener creencias distorsionadas sobre sus capacidades, relacionadas con la inadaptación emocional. En resumen, hay evidencia satisfactoria de validez factorial y consistencia interna para el contexto brasileño, lo que puede ayudar en la evaluación de la procrastinación académica y sus correlatos.

**Palabras clave:** Procrastinación académica. Retraso. Malestar subjetivo. Validez.

## **Introdução**

A procrastinação é um fenômeno presente na vida das pessoas (Behnagh & Ferrari, 2022). O construto pode ser definido como uma propensão para atrasar voluntariamente tarefas e compromissos, muitas vezes associado ao desconforto subjetivo e aos impactos adversos. Devido a isto, sabe-se que a conduta de procrastinar pode afetar a vida pessoal, acadêmica e profissional dos envolvidos (Araya-Castillo et al., 2022; Behnagh & Ferrari, 2022; Bobe et al., 2022; Gadosey et al., 2024).

Considerando que procrastinação é vista como um construto multifacetado, estudiosos apontam características que ajudam a definir melhor o conceito: 1) o adiamento deve ser voluntário, sem a interferência de fatores externos; 2) deve existir uma lacuna entre a intenção e a ação de realizar a tarefa e, 3) pode haver uma antecipação psicológica das consequências prejudiciais ligadas ao desconforto subjetivo, que geram emoções negativas, tais como, a culpa ou a preocupação. As características supracitas podem surgir de forma isolada ou simultânea (Araya-Castillo et al., 2022; Bobe et al., 2022; Milgran et al., 1992).

Pesquisas sobre o tema estudam a procrastinação a partir de diversas perspectivas, por exemplo, como falta de motivação, associado aos transtornos de personalidade, estresse, ansiedade, depressão, perfeccionismo e, aspectos situacionais (Cunha et al., 2024; Kuftyak, 2022; Ocansey et al., 2022; Pinheiro et al., 2024; Silva et al., 2023). Na presente pesquisa, adota-se a procrastinação situacional, que é compreendida como a propensão para adiar tarefas em áreas específicas da vida, a exemplo do domínio acadêmico (Behnagh & Ferrari, 2022; Couto et al., 2020; Silva et al., 2023).

Na academia, especificamente no ensino superior, o estudante pode vivenciar mais intensamente diversos comportamentos desadaptativos, sobretudo em virtude de novas responsabilidades, como, por exemplo, a necessidade de uma tomada de decisão acerca da futura profissão e de buscar constituir novos relacionamentos (Ocansey et al., 2022; Oliveira

et al., 2023). Portanto, considerando os desafios acadêmicos, pessoais e sociais no contexto universitário, Fentaw et al. (2022) identificaram em uma amostra de 323 universitários, que 80% dos participantes procrastinavam em diferentes níveis, enquanto metade desse percentual procrastinava por causa da falta de gerenciamento de tempo, a outra parte por apresentar níveis elevados de estresse.

Além disso, pesquisadores identificaram a relação com o fenômeno do impostor, pois a procrastinação pode ser utilizada como estratégia evitativa para lidar com sentimentos e situações consideradas difíceis para os estudantes. O fenômeno do impostor é conceituado como uma experiência psicológica de falsidade intelectual, e pode surgir devido as dificuldades em internalizar capacidades e conquistas acadêmicas (Cokley, 2024; Fassl et al., 2020).

A Procrastinação Acadêmica (PA) está associada a comportamentos de evitação de atividades acadêmicas, como atrasar-se para aulas, não começar ou terminar tarefas, não planejar e/ou atrasar a entrega de trabalhos, além de poder sentir desconforto psicológico, relacionados a preocupação e ansiedade frente às avaliações e os resultados acadêmicos (Shi, 2023). Isso pode ser resultante das experiências psicológicas negativas, a exemplo do estresse, ansiedade, medo do fracasso, baixa autoeficácia e autopercepção distorcida (Cunha et al., 2024; Fassl & Kollmayer, 2020; Kuftyak, 2021; Silva et al., 2023; Surdiman et al., 2023).

Destaca-se que a procrastinação de compromissos pode ser ainda uma estratégia comportamental e emocional que busca aliviar a tensão em realizar tarefas desconfortáveis. Isto porque, a ansiedade frente aos desafios e às exigências acadêmicas, o medo de falhar e de ser visto como incapaz de realizar as atividades contribuem para a evitação das tarefas (Araya-Castillo et al., 2022; Surdiman et al., 2023). Posto isso, percebe-se que tal comportamento pode afetar a longo prazo o desempenho acadêmico dos estudantes, o progresso nos estudos e o bem-estar (Rahimi et al., 2023; Shi, 2023).

Considerando as implicações do construto nos domínios da vida das pessoas, alguns

instrumentos foram desenvolvidos ao longo do tempo para medi-la a partir de múltiplas perspectivas. Uma revisão de literatura realizada por Moura et al. (2021) identificou principais instrumentos utilizados no contexto brasileiro que mensuravam a procrastinação, detalhados a seguir.

A *Tuckman Procrastination Scale* (TPS; Tuckman, 1991) foi adaptada para o Brasil por Couto et al. (2020), é um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a procrastinação e apresenta as versões em inglês, espanhol e português. A medida tem por objetivo avaliar a tendência geral para procrastinação situacional e é constituída por 15 itens, reunidos em um único fator, respondidos numa escala *Likert* de 5 pontos (1= nunca a 5= sempre). Na versão original, a TPS apresentou índices psicométricos adequados ( $\alpha = 0,90$ ) e na adaptação para o contexto brasileiro, o instrumento ficou constituído por 14 itens, unifatorial e com índices de precisão satisfatórios ( $\alpha = 0,86$ ;  $\omega = 0,70$ ).

A Escala de Motivos da Procrastinação Acadêmica (EMPA) elaborada por Geara et al. (2017), tem por objetivo avaliar os motivos que levam os estudantes a procrastinarem. É constituída por 9 itens divididos em 2 fatores: 1) Procrastinação-Desmotivação ( $\alpha = 0,61$ ) que foca nos aspectos relacionados à preguiça e à dificuldade para realizar tarefas e, 2) Procrastinação-Ansiedade ( $\alpha = 0,76$ ) diz respeito ao sentimento de incapacidade para realizar a tarefa, medo e altas expectativas em conseguir fazê-lo, pontuados numa escala *Likert* de 5 pontos (1= nunca a 5= sempre).

A Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA), desenvolvida por Busko (1998) e adaptada para o Brasil por Moura et al. (2021), tem por objetivo avaliar os aspectos gerais da procrastinação. O instrumento é constituído por 25 itens, sendo invertidos os itens 1, 8, 12, 14 e 25, em uma estrutura unidimensional, respondidos numa escala *Likert* de 5 pontos (1= nunca a 5= sempre), com índices de confiabilidade de  $\alpha = 0,90$ .

Com base na descrição da literatura, percebe-se a existência de medidas sobre esse

fenômeno, bem como os diversos aspectos avaliados por elas. Entretanto, se concentram nos elementos comportamentais mais amplos, algumas com estrutura unidimensional, sem dar a devida atenção aos aspectos afetivos e cognitivos, como o desconforto subjetivo que os alunos experimentam ao adiarem suas tarefas acadêmicas. Esse elemento é fundamental para definir a procrastinação acadêmica, revelando assim limitações na construção e validade dos instrumentos disponíveis no Brasil que verificam a faceta emocional (Bobe et al., 2022). Portanto, é essencial o uso de escalas válidas que abranjam esses aspectos do construto, incluindo medidas parcimoniosas que possam ampliar as pesquisas sobre o tema no contexto brasileiro (Moura et al., 2021).

Diante disso, com o objetivo de contribuir para investigações sobre o fenômeno, Bobe et al. (2022) elaboraram a Escala de Procrastinação Acadêmica Comportamental e Emocional (BEAPS). Tem por objetivo avaliar a tendência geral para a procrastinação (o comportamento de atraso, a intenção de ação não realizada e o desconforto subjetivo), considerando um fenômeno habitual que pode ser medido independentemente do período de estudos, seja em relação à periodicidade dos semestres ou especificamente durante a realização de tarefas importantes, a exemplo dos exames ou trabalhos acadêmicos.

A BEAPS abrange todos os aspectos importantes da definição da procrastinação. A formulação dos itens consideram três condições teóricas: 1) o atraso voluntário; 2) a intenção de ação não realizada e, 3) o desconforto subjetivo, o qual se refere ao mal-estar emocional durante o atraso. O segundo aspecto é apreendido de forma indireta (Bobe et al., 2022).

Durante a construção do instrumento, contou-se com a participação de 1.914 universitários alemães, divididos em três estudos longitudinais e de multigrupos. O objetivo dos autores era criar uma escala econômica, mas estatisticamente significativa. Em sua primeira versão apresentou 18 itens compondo o componente comportamental e emocional. Posteriormente, passou-se pelo processo de redução, selecionando os itens que melhor

representaram o construto teoricamente. Ao final, foram desenvolvidas duas versões, uma na língua alemã e outra em inglês, sendo a última a ser validada no presente estudo.

Em sua versão final, o instrumento apresentou uma estrutura curta e parcimoniosa de 6 itens, bifatorial (nomeados de atraso e desconforto subjetivo), com índices psicométricos confiáveis. Eles eram respondidos numa escala *Likert* de 5 pontos (variando de 1 = nunca a 5 = sempre), que indicam a frequência com que os estudantes costumavam procrastinar as tarefas acadêmicas em geral e como se sentiam durante o tempo de procrastinação. O fator Atraso mensura o aspecto comportamental ( $\Omega = 0,86$ ; variância explicada de 45,22%) e o fator Desconforto Subjetivo, o aspecto emocional ( $\Omega = 0,87$ ; variância explicada de 41,95%).

O fator Atraso apresentou uma correlação positiva e significativa com outra medida de autorrelato de procrastinação, a exemplo da Tuckman (TPS) (Tuckman, 1991). Enquanto o fator Desconforto Subjetivo apresentou correlações positivas e significativas com as medidas de medo do fracasso (Patzelt & Opitz, 2014) e neuroticismo (Big Five Inventory; Rammstedt & John, 2005), e relação negativa e significativa com autoeficácia acadêmica (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Portanto, ressalta-se a importância do uso de medidas que abarquem os aspectos teóricos da procrastinação acadêmica, a saber, o comportamental e o emocional. O presente estudo tem por objetivo adaptar para o contexto brasileiro a medida *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS) (Bobe et al., 2022) reunindo evidências de validade e precisão e atestar a validade baseada em medidas externas. Dividido em dois estudos: o primeiro, de cunho exploratório para fornecer evidências psicométricas de validade fatorial e de consistência interna, e o segundo estudo confirmatório para comprovação da estrutura do instrumento.

## Método

### **Estudo 1. Adaptação da medida: *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS) para o contexto brasileiro**

#### **Participantes**

Contou-se com uma amostra não-probabilística (por conveniência) de 238 universitários de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (52,1%) e privadas (47%), de um estado do nordeste brasileiro ( $M_{idade} = 24,65$ ;  $DP = 7,74$ ; variando de 18 a 67 anos), de períodos de estudo variados. A maioria do gênero feminino (53,7%), solteiras (82%) que cursavam os cursos de Psicologia (17,9%), Medicina (9,2%), Sistema de Informação (8,3%), Educação Física (5%), Design de Interiores, Direito e Engenharia Mecânica (4,6) entre outros.

#### **Instrumentos**

*Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS). Instrumento elaborado por Bobe et al. (2022). É composto por 6 itens, que avaliam a procrastinação acadêmica por meio de 2 fatores, distribuídos equitativamente, a saber: Desconforto Subjetivo (emocional) (Item 5. “*Sinto-me culpado(a) quando, sem motivos, adio minhas atividades acadêmicas.*”) e Atraso (comportamental) (Item 2. “*Ao invés de começar minhas atividades acadêmicas, faço outras coisas.*”). Os itens são respondidos por uma escala de resposta de *Likert* de 5 pontos, que variam de 1 (Nunca) a 5 (Sempre), com índices de confiabilidade adequados (Fator Atraso  $\Omega = 0,86$ ; Fator Desconforto Subjetivo  $\Omega = 0,87$ ).

*Questionário sociodemográfico.* Os participantes responderam um conjunto de perguntas sociodemográficas com o objetivo de caracterizar a amostra, a saber: gênero, idade, estado civil, tipo de instituição e tipo de curso.

#### **Procedimento**

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de uma Universidade Federal (CAAE: 70379623.1.0000.5188 e Parecer: 6.207.071) e seguiu as normas e

recomendações das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Com a autorização do CEP, teve início o processo de adaptação do instrumento.

Inicialmente, por meio do método do *Back-Translation*, a BEAPS foi traduzida para o português brasileiro. Assim, seguindo os procedimentos recomendados por Borsa et al. (2012), a medida foi traduzida do inglês (versão original) por dois tradutores independentes e, em seguida, retraduzida para o inglês com a colaboração de dois professores bilíngues de língua inglesa, que não conheciam o instrumento (tradução às cegas). Esse método foi realizado para verificar se os itens das duas versões (português e inglês) eram equivalentes, os tradutores estavam atentos as diferenças culturais de cada idioma, fazendo, quando necessário, as devidas adequações e correções nos itens.

Posteriormente, a medida passou pelo processo de validação semântica, sendo realizado com estudantes universitários de períodos variados de uma instituição pública do nordeste do Brasil. O processo de validação semântica, seguiu os procedimentos estabelecidos por Pasquali (2016). Dessa forma, contou-se com uma amostra de 10 participantes, verificaram-se possíveis dificuldades de leitura e interpretação dos itens dos instrumentos utilizados. Passada essa etapa, prosseguiu com o uso do instrumento para o estudo empírico.

Na fase de coleta de dados, foi utilizada a técnica de amostragem bola de neve, com o *link* da pesquisa compartilhado em redes sociais *online* e aplicativos de mensagens (e.g., *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e *Telegram*), bem como, presencialmente nas instituições de ensino superior, mediante a aprovação da Carta de Anuência. Aos que optaram por participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual informava o objetivo da pesquisa e o caráter voluntário da participação. Também assegurava o anonimato das respostas ressaltando que a participação não traria nenhum prejuízo aos participantes, e de informar que seria possível desistir da pesquisa a qualquer momento, sem ônus ou bônus. Ademais, ainda foi garantido que as análises seriam tomadas em conjunto e que só os

pesquisadores diretamente envolvidos na pesquisa teriam acesso aos dados.

### Análise dos dados

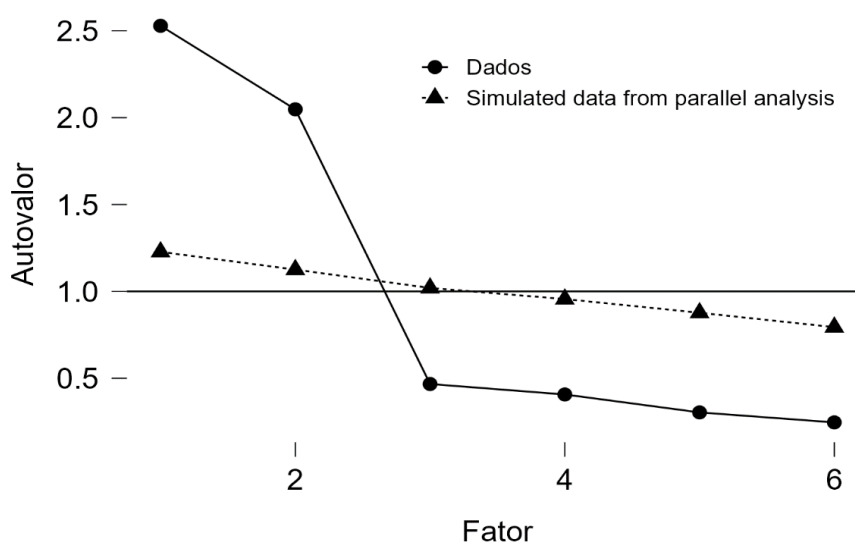
Os dados foram analisados pelo *software* SPSS (versão 23), sendo realizadas estatísticas descritivas (medidas de tendência central e dispersão), além de verificar o índice KMO e do Teste de esfericidade de *Bartlett*. Ademais, realizou-se o método de fatoraço dos eixos principais (*principal axis factoring, PAF*), com o objetivo de verificar a estrutura fatorial da medida, em seguida, foram calculados os índices de consistência interna (precisão; alfa de *Cronbach* e homogeneidade; correlação média inter-itens/  $r_{i.i}$ ).

### Resultados

Inicialmente, através das estatísticas do índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) = 0,71 e o Teste de Esfericidade de *Bartlett*  $\chi^2(15) = 561,712$ ;  $p < 0,001$ ), foi comprovada a fatorabilidade dos dados, que possibilitou a realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE), sem fixar o número de fatores a serem extraídos e rotação. Foi identificado a extração de dois fatores, ou seja, com valores próprios (*autovalor*) superior a 1 (Critério de *Kaiser*). A representação gráfica dos valores próprios (Critério de *Cattell*) observou que era mais adequada a retenção de dois fatores, como pode ser observado na Figura 1.

**Figura 1**

*Representação Gráfica do Valores Próprios (Critério de Cattell).*



É possível observar na distribuição gráfica dos valores próprios (Critério de *Cattell*) na Figura 1, uma discrepância entre os fatores, ficando evidenciado pelas linhas traçadas. Pode-se perceber que os demais valores próprios quase não se diferem uns dos outros, demonstrando assim, uma estrutura bifatorial.

Posteriormente, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), utilizando o método de Fatoração dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*, PAF) e a rotação Promax. Nesse processo, foi assumido como critério de saturação das cargas fatoriais valores mínimos iguais ou superiores a 0,40. Dessa forma, a medida ficou composta por dois fatores, explicando 64,9% da variância total do construto. Os resultados podem ser observados de forma detalhada na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Estrutura fatorial da Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (BEAPS).*

| Itens                                                                                                | Fatores                    |                                         | h <sup>2</sup> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------|----------------|
|                                                                                                      | Atraso<br>(Comportamental) | Desconforto<br>Subjetivo<br>(Emocional) |                |
| 02. Ao invés de começar minhas atividades acadêmicas, faço outras coisas.                            | 0,91*                      | -0,00                                   | 0,82           |
| 01. Antes de começar minhas atividades acadêmicas, perco muito tempo sem necessidade.                | 0,80*                      | 0,01                                    | 0,64           |
| 03. Mesmo quando tenho oportunidade de começar outras atividades acadêmicas, não faço imediatamente. | 0,75*                      | -0,01                                   | 0,56           |
| 05. Sinto-me culpado(a) quando, sem motivos, adio minhas atividades acadêmicas.                      | 0,02                       | 0,85*                                   | 0,72           |
| 04. No momento que adio minhas atividades acadêmicas, sinto-me mal.                                  | -0,04                      | 0,81*                                   | 0,65           |
| 06. Fico preocupado(a) quando atraso, sem necessidade, minhas atividades acadêmicas.                 | 0,02                       | 0,69*                                   | 0,48           |
| Número de itens                                                                                      | 03                         | 03                                      |                |
| Valor próprio                                                                                        | 2,05                       | 2,35                                    |                |

|                                |      |      |
|--------------------------------|------|------|
| Variância explicada (%)        | 28,3 | 36,6 |
| Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )  | 0,83 | 0,86 |
| Ômega de McDonald ( $\omega$ ) | 0,83 | 0,86 |
| Homogeneidade ( $r_{i.i}$ )    | 0,67 | 0,61 |

Nota: Método de rotação Promax; Carga fatorial considerada satisfatória, isto é,  $> |0,40|$ ;  $h^2$  = comunalidade.

O fator I, nomeado de Atraso (aspecto comportamental) ficou composto por três itens (1, 2 e 3), apresentando um valor próprio de 2,05 e sua variância explicada foi de 28,3%, com cargas fatoriais variando entre 0,75 (item 3. *Mesmo quando tenho oportunidade de começar outras atividades acadêmicas, não faço imediatamente*) a 0,91 (item 2. *Ao invés de começar minhas atividades acadêmicas, faço outras coisas*). Os índices de consistência interna foram considerados meritórios ( $\alpha$  e  $\omega$ ), atingindo valores iguais a 0,83. E, para assegurar mais evidências de consistência interna, verificou-se o índice de homogeneidade (correlação média inter-itens/  $r_{i.i}$ ), que apresentou uma média de 0,67, variando de 0,60 (Itens 1 e 3) a 0,74 (Itens 1 e 2).

O fator II, denominado de Desconforto Subjetivo (aspecto emocional), também ficou composto por três itens (4, 5 e 6), apresentando um valor próprio de 2,05 e variância explicada de 36,6%, com cargas fatoriais variando entre 0,69 (item 6. *Fico preocupado(a) quando atraso, sem necessidade, minhas atividades acadêmicas*) a 0,85 (item 5. *Sinto-me culpado(a) quando, sem motivos, adio minhas atividades acadêmicas*). Os índices de consistência interna foram considerados meritórios ( $\alpha$  e  $\omega$ ), atingindo valores iguais a 0,86. Além disso, averiguou-se o índice de homogeneidade (correlação média inter-itens/  $r_{i.i}$ ), apresentando uma média de 0,61, variando de 0,51 (Itens 4 e 6) a 0,69 (Itens 4 e 5).

Com base nos resultados da AFE, que indicaram evidências satisfatórias de validade e precisão da BEAPS, foram reunidas evidências complementares para a medida. Em seguida, foi realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), considerada uma etapa mais robusta no processo de validação.

## **Estudo 2. Evidências complementares de validade da BEAPS: Confirmação da estrutura e Validade Baseada em Medidas Externas**

### **Participantes**

Participaram 218 universitários de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (72,9%) e privadas (27,9%) de diferentes estados brasileiros ( $M_{idade} = 24,17$ ;  $DP = 7,85$ ), maior parte de um estado do nordeste brasileiro (87,6%), Maioria do gênero feminino (63%), solteiras (74%), cursando Ciências Contábeis (25,6%), Psicologia (25%), Direito (20,5%) e Psicopedagogia (5,9), entre outros.

### **Procedimento**

Realizou-se procedimento similar ao do Estudo 1, segundo as orientações previstas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

### **Instrumentos**

Além da BEAPS, na versão adaptada para o Brasil e do questionário sociodemográfico, aplicados no Estudo 1, os participantes responderam os seguintes instrumentos:

*Escala de Procrastinação de Tuckman (TPS).* Foi adaptada para o Brasil por Couto et al. (2020), propõe-se medir a procrastinação de maneira global, por exemplo, a tendência de perder tempo, procrastinar e deixar de fazer as tarefas que deveriam ser feitas. O instrumento reúne 14 itens (Item 2. “*Adio o início das coisas que não gosto de fazer.*”), sendo 4 (itens 5, 7, 11 e 14) codificados inversamente (Item 5. “*Começo a trabalhar imediatamente, mesmo em atividades que eu acho desagradável.*”). Esses são respondidos em escala *Likert* de 5 pontos tipo variando de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). Com alfa de *Cronbach* de .88.

*Escala Clance do Fenômeno do Impostor (ECFI).* Instrumento elaborado por Clance (1985) foi adaptado para o Brasil por Bezerra et al. (2021). A medida é unifatorial e reúne 20 itens, que visam avaliar o grau em que indivíduos experienciam sentimentos associados ao fenômeno do impostor, tais como: inadequação, autodúvida e a crença de que seus sucessos

são imerecidos, atribuídos à sorte ou ao engano (Item 4. “*Quando as pessoas me elogiam por algo que realizei, temo não ser capaz de corresponder às expectativas criadas sobre mim.*”).

Os itens são respondidos em escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (não me descreve) e 5 (me descreve totalmente). Com alfa de *Cronbrach* acima de .80.

### **Análise de dados**

Por meio do *software JASP* versão .18.2, foram realizadas análises descritivas e análise fatorial confirmatória, com o estimador Máxima verossimilhança (ML). O modelo proposto foi avaliado de acordo com os seguintes indicadores (Hair, 2009; Tabachnick & Fidell, 2013): (1) *Comparative Fit Index* (CFI) – um índice comparativo, cujos valores a partir de 0,90 são referências de ajuste; (2) *Tucker-Lewis Index* (TLI) – medida de parcimônia entre os índices do modelo proposto e nulo, que varia de zero a um, com valores aceitáveis acima de 0,90; (3) *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA) e seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), recomendando-se valores entre 0,05 e 0,08, indo até 0,10.

Além disso, a confiabilidade (precisão) da BEAPS foi calculada por meio do alfa de *Cronbach* e Ômega de *McDonald*, também a confiabilidade composta (CC), sendo necessário que os indicadores atinjam valores de, no mínimo, 0,70 (Cohen, 2014; Marôco, 2021). Por fim, buscando reunir evidências adicionais de validade externa da BEAPS baseado na sua relação com variáveis externas, realizou-se uma correlação de *Pearson*, para tanto, foi considerada a *Escala de Procrastinação de Tuckman* (Couto et al., 2020) e *Escala Clance de Fenômeno do Impostor* (Bezera et al., 2021). Relações de magnitudes entre 0,20 a 0,50, sugerem evidências de validade externa com construtos relacionados (Nunes & Primi, 2010).

### **Resultados**

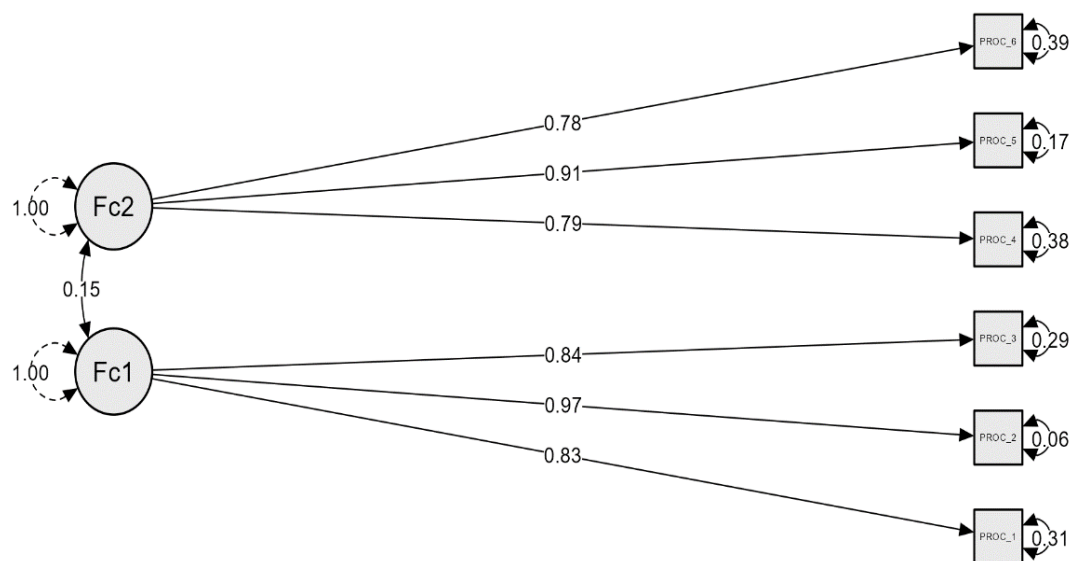
Com base nos resultados da AFE, que indicaram evidências satisfatórias de validade e precisão da BEAPS, foram reunidas evidências complementares para a medida. Em seguida,

foi realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), considerada uma etapa mais robusta no processo de validação.

A estrutura bifatorial da *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS) apresentou indicadores de ajuste adequados [CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA (IC90%) = 0,07 (0,01- 0,012),  $P_{close} > 0,05$ ]. Todas as cargas fatoriais ( $\lambda$ ) foram estatisticamente diferentes de zero ( $0; t > 1,96, p < 0,05$ ). A confiabilidade para os dois fatores foi considerada adequada, a saber: Desconforto Subjetivo ( $\alpha$  e  $\omega = 0,91$ ), com Confiabilidade Composta (CC) = 0,87; Atraso ( $\alpha$  e  $\omega = 0,86$ ) e (CC) = 0,86. Ademais, os fatores são correlacionados fracamente, o que corrobora com a versão original. Na Figura 2 é possível ver mais detalhes.

**Figura 2**

*Estrutura Fatorial da Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale (BEAPS).*



Por fim, foram reunidas evidências de validade com base nas relações com medidas externas, verificou-se por meio da correlação de *Pearson* que os fatores da BEAPS se relacionaram de forma positiva e significativa com a pontuação total da Escala de Procrastinação de *Tuckman*, a saber: Desconforto subjetivo ( $r = 0,27; p > 0,001$ ) e Atraso ( $r = 0,76; p > 0,001$ ). Os fatores BEAPS apresentaram uma relação positiva e significativa com a

medida Clance de Fenômeno do Impostor: Desconforto subjetivo ( $r = 0,44$ ;  $p > 0,001$ ) e Atraso ( $r = 0,45$ ;  $p > 0,001$ ), à vista disso, os resultados evidenciam validade com base nas relações com medidas externas.

### Discussão

A procrastinação é um fenômeno onipresente na vida das pessoas e tem sido amplamente identificado entre estudantes universitários, que frequentemente relatam adiar atividades em algum momento de suas jornadas acadêmicas (Behnagh & Ferrari, 2022; Fetaw et al., 2022). Além disso, por sua natureza multifacetada, a procrastinação acadêmica acarreta implicações tanto comportamentais quanto emocionais, logo, torna-se um tema preocupante devido às suas consequências negativas, como o

baixo desempenho acadêmico e a redução do bem-estar geral (Gadosey et al., 2024; Oliveira et al., 2023; Silva et al., 2023). Por essas razões, destaca-se a relevância de dispor de instrumentos válidos e estatisticamente significativos que ampliem as possibilidades de pesquisas no contexto brasileiro (Bobe et al., 2022; Moura et al., 2021).

Diante disso, o presente estudo teve por objetivo adaptar e validar a *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS) para o contexto brasileiro. Visando alcançá-lo, foram realizados dois estudos, o Estudo 1, de natureza exploratória, e o Estudo 2, confirmatória, com uso de análises robustas. Nessa perspectiva, os estudos atestaram precisão satisfatórias de validade fatorial, comprovando sua adequação para o contexto brasileiro.

As evidências de validade relacionadas a estrutura interna do instrumento, especificamente, no Estudo 1, a análise fatorial exploratória reuniu evidências psicométricas da BEAPS, por meio de uma análise dos eixos principais, identificando uma estrutura de dois fatores (Atraso e Desconforto Subjetivo), tal como teoricamente proposto na versão original (Bobe et al., 2022). Ademais, essa estrutura bifatorial foi confirmada por meio da Análise Fatorial Confirmatória, no Estudo 2, com índices de ajuste superiores a 0,95 (Marôco, 2021)

Em relação aos indicadores de consistência interna (precisão), esses foram considerados adequados nos dois estudos. Nesse âmbito, sabe-se que a literatura indica que os valores nos diferentes indicadores devem ser iguais ou superiores a 0,70 (Cohen et al., 2014; Hair et al., 2019). Assim, nos diferentes índices: alfa de *Cronbach*, ômega de *McDonald* e confiabilidade composta, apresentaram valores considerados adequados, ou seja, iguais ou superiores a 0,70 (Marôco, 2014). Também foi verificado que as correlações inter-itens, foram superiores a 0,20, sendo consideradas adequadas (Clark & Watson, 1995). Esses resultados corroboram que o instrumento é válido e preciso.

Posteriormente foram reunidas evidências complementares de validade com medidas externas. Para tanto, considerou-se os fatores da BEAPS (Atraso e Desconforto Subjetivo), a Escala de Procrastinação de *Tuckman* (Couto et al., 2020) e Escala Clance de Fenômeno do Impostor (Bezerra et al., 2021). Os resultados indicaram que todas as relações entre os fatores do BEAPS foram positivas e estatisticamente significativas, reforçando a consistência da estrutura teórica e a adequação da medida.

Em relação ao aspecto comportamental da procrastinação acadêmica (fator Atraso), foram encontradas correlações positivas e significativas com a medida de Procrastinação de *Tuckman* e Clance de fenômeno do impostor. Isso comprova a mensuração do comportamento de atraso e a lacuna entre intenção e ação não realizada. Nesse contexto, considerando os desafios presentes no ensino superior, a literatura indica que alunos que sofrem mais intensamente com sintomas do fenômeno impostor tendem a utilizar a procrastinação como estratégia diante de novos desafios. Essa conduta evitativa ocorre porque estes alunos se percebem como inadequados ou acreditam que não terão a capacidade de realizar a tarefa tão bem quanto deveriam, por isso, costumam evitar tarefas (Bezerra et al., 2021; Fassl & Kollmayer, 2020; Pinheiro et al., 2024 Silva et al., 2023, Shi, 2023).

Quanto ao aspecto emocional (fator Desconforto Subjetivo), houve uma forte relação

com o fenômeno do impostor, visto que ambos possuem um componente emocional negativo marcante, tal resultado também foi encontrado no fator comportamental. Pesquisas sugerem que os altos níveis de impostorismo ocorrem em virtude da existência das crenças distorcidas acerca das capacidades, pois o componente cognitivo pode estar relacionado aos desajustes emocionais e desadaptativos, a exemplo do medo do fracasso, ansiedade e baixa autoestima. Por este motivo, observa-se que alunos que experienciam frequentemente o impostorismo tendem a apresentar um padrão de reprovação de si, marcado pela crença de incapacidade, o que os leva a adiar seus compromissos (Bezerra et al., 2021; Cunha et al., 2024; Fassl & Kollmayer, 2020; Silva et al., 2023; Surdiman et al., 2023). Ambos os resultados corroboram com os dados encontrados no estudo original (Bobe et al., 2022).

Evidencia-se também, conforme apontado no estudo original, que os fatores da BEAPS (Atraso e Desconforto Subjetivo) são pouco correlacionados entre si. Isso pode ser justificado teoricamente, pois pessoas que frequentemente atrasam suas tarefas acadêmicas (pontuam alto na subescala de Atraso) não necessariamente sofrem emocionalmente (pontuam baixo na subescala de Desconforto Subjetivo) ou se sentem desconfortáveis, embora apresentem um padrão procrastinador (Bobe et al., 2022).

Milgran et al. (1992), ao investigarem a procrastinação e os efeitos emocionais causados durante e após episódios de atraso, identificaram que as pessoas podem dividir-se em três grupos: a) aqueles que procrastinam com frequência e sentem desconfortos emocionais, sendo mais ansiosos e antecipando consequências negativas; b) aqueles que costumam atrasar, mas não sentem aborrecimentos, são pessimistas e acreditam que não vale a pena se esforçar ou se preocupar, considerando que o resultado das atividades não será positivo; e, c) aqueles que procrastinam ocasionalmente e experienciam aborrecimentos emocionais. Estes resultados podem aumentar a compreensão das possíveis causas da procrastinação e fomentar intervenções eficazes e específicas de acordo com a natureza do fenômeno.

Para mais, os autores (Bobe et al., 2022) objetivaram construir um instrumento parcimonioso e estatisticamente significativo, uma vez que medidas curtas e de fácil aplicação podem contribuir para uma melhor explicação do fenômeno. Isso permite abranger sua mensuração e compreender aspectos teóricos, seus antecedentes e consequentes (Medeiros et al., 2023). Por isso, considerando a relevância do tema para o contexto acadêmico e social, a BEAPS pode colaborar para a ampliação de estudos sobre o tema.

Além do mais, destaca-se a importância de instrumentos que incluam não apenas os aspectos comportamentais, mas também os emocionais da procrastinação, sendo este último imprescindível para definir e compreender o construto de maneira ampla. Nesta direção, há uma necessidade de operacionalizar o construto multifacetado considerando as facetas emocionais e comportamentais existentes (Bobe et al., 2022).

Estudos como o de Gadosey et al. (2024) apontam que a faceta emocional pode contribuir para a existência da procrastinação, uma vez que emoções negativas prejudicam o engajamento em tarefas, isto porque, os alunos durante episódios de atraso, costumam lidar com a ansiedade, desesperança, preocupação, e assim, são levados a manterem o comportamento procrastinador. Já Rahim et al. (2023) encontraram evidências que indivíduos que apresentam baixos níveis de ansiedade, mas, alta esperança nos resultados positivos de suas tarefas tendem a se engajar mais e procrastinarem com menor frequência.

Dado o exposto, apesar dos achados relevantes, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Primeiro, a amostra foi recrutada de maneira não probabilística (por conveniência), abrangendo apenas algumas regiões brasileiras. Isso limita a representatividade da população brasileira como um todo e impede a generalização dos resultados. Além disso, não houve grande variação nas áreas dos cursos de graduação dos participantes. Outra limitação é que as medidas utilizadas são de autorrelato, o que pode resultar em vieses de desejabilidade social, uma característica comum em pesquisas psicossociais (Pechorro et al., 2011).

Para estudos futuros, seria relevante explorar a relação da PA com outras variáveis externas de natureza comportamental (e.g., gerenciamento de tempo), cognitiva e afetiva (e.g., medo do fracasso, ansiedade) a fim de compreendê-la melhor. Também seria útil especificar o tempo em que o instrumento é aplicado, considerando o período do curso em que o aluno se encontra, por exemplo, grau de concordância das afirmações nas últimas semanas, visando controlar o efeito de reflexão de reposta dos itens.

Diante do exposto, os resultados asseguram evidências de validade e precisão da BEAPS. Assim, confia-se que o estudo contribuiu para o campo de estudos sobre procrastinação acadêmica ao fornecer uma medida curta e de fácil aplicação para pesquisadores e profissionais interessados em compreender esse fenômeno no contexto acadêmico. Isso pode fomentar discussões sobre os principais efeitos da procrastinação no desempenho acadêmico e auxiliar na elaboração de intervenções educativas eficazes para amenizar os efeitos negativos da procrastinação acadêmica.

### Referências

- Araya-Castillo, L.; Burgos, M.; González, P.; Rivera, Y.; Barrientos, N.; Yáñez Jara, V.; Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behav. Sci.*, 13, 128. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Behnagh, F., R., & Ferrari, J.R. (2022). Exploring 40 years on affective correlates to procrastination: a literature review of situational and dispositional types. *Curr Psychol*, 41, 1097–1111. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02653-z>
- Bezerra, T. C. G., Barbosa, L. H. G. D. M., Vione, K. C., Athayde, R. A. A., & Gouveia, V. V. (2021). Escala Clance do Fenômeno do Impostor: Adaptação brasileira. *Psico-USF*, 26, 333–343. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712021260211>

- Bobbe, J., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., Bülke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Leutner, D., Wirth, J., Klingsieck, K. B., & Grunschel, C. (2022). Delaying Academic Tasks and Feeling Bad About It: Development and Validation of a Six-Item Scale Measuring Academic Procrastination. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000728>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Sturman, E. D. (2014). *Testagem e avaliação psicológica: Introdução a testes e medidas* (8th ed.). AMGH.
- Couto, R. N., Fonseca, P. N., Silva, P. G. N., Medeiros, E. D., & Carvalho, T. A., (2020). Versão brasileira da Tuckman Procrastination Scale: Adaptação e evidências psicométricas. *Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), 863. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.863>
- Cunha, L. R., Araujo, G., Silva, P., Santos, L., Santos, L., & Araújo, G. (2024). Traços de personalidade como preditores da procrastinação acadêmica. *Revista COOPEX*. <https://doi.org/15.5870-5884.10.61223/coopex.v15i3.568>.
- Fassl, F., Y. T., Yanagida, T., & Kollmayer, M. (2020). Impostors Dare to Compare: Associations Between the Impostor Phenomenon, Gender Typing, and Social Comparison Orientation in University Students. *Front. Psychol.* 11:1225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01225>
- Fentaw, Y., Moges, B. Tadesse, I., & Sayed M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students, *Education Research International*, 1277866, 8. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6th ed.) Porto Alegre, RS: Bookman.

- Kuftyak, E. (2022). Procrastination, stress and academic performance in students. *Arpha Proceedings*, 5, 965–974. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e0965>
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull Method for Selecting the Number of Common Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.564527>
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações* (2.ed.). Pêro Pinheiro, Report Number.
- Medeiros, E. D., Monteiro, R. P., Silva, P. G. N., & Gouveia, V. (2023). Psychometric properties of the fear of COVID-19 scale in Brazil: A reply to Lin et al. (2022) comments. *Current Psychology*, 42, 19006-19008. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03081-3>
- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1307–1313. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90173-m](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90173-m)
- Moura, P. G. B, Tomaz, T., & Dominguez-Lara, S. (2021). Validação da estrutura fatorial da Escala de Procrastinação em estudantes universitários brasileiros. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(2), 40-54. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n2.3>
- Nunes, C. H. S. S., & Primi, R. (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. Em Conselho Federal de Psicologia - CFP (Org.), *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (pp. 101-128). Brasília: CFP.
- Ocansey, G., Addo, C., Onyeaka, H. K., Andoh-Arthur, J., & Asante, K. O. (2022). The Influence of Personality Types on Academic Procrastination Among Undergraduate Students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(3), 360-367. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841051>
- Pasquali, L. (2016). *TEP – Técnicas de Exame Psicológico: os Fundamentos*. (2 ed). Vetor editora.

- Patzelt, J., & Opitz, I. (2014). Deutsche Version der Aitken Procrastination Scale (APS-d). [German version of the Aitken Procrastination Scale (APS-d)]. In *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. GESIS. <https://doi.org/10.6102/zis111>
- Rahimi, S., Hall, N. C., & Sticca, F. (2023). Understanding academic procrastination: A longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students. *Motivation and Emotion*, 47, 554-574. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10010-9>
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K) [Short version of the Big Five Inventory (BFI-K)]. *Diagnostica*, 51(4), 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Silva, P. G. N., S., Araújo, P. F., Cunha, G. R., Neres, L.R.L., Oliveira, M.I., Medeiros, L., Araújo, P. C. B., Silva, G. O., & Medeiros, A. C. M. M. (2023). Ansiedade cognitiva sobre provas acadêmicas e procrastinação: um estudo com universidades brasileiras. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (21), 415–439. <https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28783>
- Silva, P. G. N., Araújo, G. R., Lopes da Cunha, L. R., Bezerra, P. C. M., Martins, A. C., M., S., de Sousa, M. C. S., Silva, R. A., & Medeiros, E. D. (2023). Fenômeno do impostor em universitários: Contribuições de variáveis demográficas e da personalidade. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 9(2), 1–20. <https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.2.306>
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurements, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance. Theory, research and treatment* (pp. 71–96). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4)

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-Nelson.
- Shi, X. (2023). College Students Academic Procrastination Behavior and Its Impact on Academic Performance. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 12(1), 234-244. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/12/20230816>.
- Sudirman, S., Reza, F., Yusri, & Rina, R. (2023). Putting Off Until Tomorrow: Academic Procrastination, Perfectionism, and Fear of Failure. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.17576>.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2012). *Using Multivariate Statistics*. [https://www.researchgate.net/publication/262260619\\_Using\\_Multivariate\\_Statistics](https://www.researchgate.net/publication/262260619_Using_Multivariate_Statistics)
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>

**ARTIGO 3**

---

**O PAPEL MEDIADOR DO FENÔMENO DO IMPOSTOR NA RELAÇÃO  
ENTRE ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL E A PROCRASTINAÇÃO  
ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS**

**THE MEDIATING ROLE OF THE IMPOSTOR PHENOMENON IN THE  
RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL COMPARISON ORIENTATION AND  
ACADEMIC PROCRASTINATION IN UNIVERSITY STUDENTS**

**EL PAPEL MEDIADOR DEL FENÓMENO IMPOSTOR EN LA RELACIÓN  
ENTRE ORIENTACIÓN A LA COMPARACIÓN SOCIAL Y PROCRASTINACIÓN  
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Rayssa Soares Pereira  
*Universidade Federal da Paraíba*

Patrícia Nunes da Fonseca  
*Universidade Federal da Paraíba*

## Resumo

A procrastinação acadêmica é uma manifestação recorrente entre universitários e pode ser uma resposta desadaptativa ao contexto de estudos, funcionando como uma estratégia para lidar com situações adversas diante das expectativas e exigências de bom desempenho acadêmico. Essa realidade pode ser intensificada pela tendência de comparações sociais, cujas informações levam ao desenvolvimento de crenças de incapacidade, características do fenômeno do impostor. O presente estudo objetivou testar um modelo explicativo da procrastinação acadêmica verificando o papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica. Participaram 362 universitários, sendo a maioria mulheres (53,5%) da Paraíba (91,8%) de instituição pública (68,7%) e privada (31,3%). Responderam as Escalas *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* – BEAPS (versão validada para o Brasil), Clance de Fenômeno do Impostor, Orientação para Comparação Social e questionário sociodemográfico. As correlações e regressões foram positivas e significativas ( $p < 0,001$ ), o que possibilitou testar dois modelos de mediação: 1) o fenômeno do impostor como mediador (parcial) da relação entre os orientação para comparação social (aptidão) e procrastinação acadêmica (modelo atraso) [ $b = 0,26$  (95% BCa IC = 0,17 / 0,36)]; 2) o fenômeno do impostor como mediador (total) da relação entre os orientação para comparação social (aptidão) e procrastinação acadêmica (modelo desconforto subjetivo) [ $b = 0,25$  (95% BCa IC = 0,16 / 0,34)]. Além disso, o teste-*t* de *Student*, para amostras independentes, evidenciou diferença entre os níveis de procrastinação acadêmica, em que gênero feminino pode sofrer mais desconfortos subjetivos durante a procrastinação do que o masculino. Estima-se que esses dados direcionem pesquisadores, profissionais e demais interessados a investigarem as implicações da relação entre as variáveis, ampliando a discussão teórico-prática para fomentar intervenções educacionais e psicológicas efetivas na mitigação dos efeitos negativos da procrastinação acadêmica.

**Palavras-chave:** Procrastinação acadêmica. Fenômeno do impostor. Comparação social. Modelo explicativo.

## Abstract

Academic procrastination is a recurrent manifestation among university students and may be a maladaptive response to the study context, functioning as a way of dealing with adverse situations in the face of expectations and demands for good academic performance. This reality can be intensified by the tendency towards negative social comparisons, whose information leads to the development of beliefs of incapacity, characteristic of the impostor phenomenon. This study aimed to verify the mediating role of the impostor phenomenon in the relationship between social comparison orientation and academic procrastination. A total of 362 university students took part, most of them women (53.5%) from Paraíba (91.8%) from public (68.7%) and private (31.3%) institutions. They answered the Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale - BEAPS (version validated for Brazil), the Impostor Phenomenon Cluster, the Social Comparison Orientation and a sociodemographic questionnaire. The correlations and regressions were positive and significant ( $p < 0.001$ ), which made it possible to test two mediation models: 1) the impostor phenomenon as a (partial) mediator of the relationship between social comparison orientation (aptitude) and academic procrastination (delay model) [ $b = 0.26$  (95% BCa CI = 0.17 / 0.36)]; 2) the impostor phenomenon as a (total) mediator of the relationship between social comparison orientation (aptitude) and academic

procrastination (subjective discomfort model) [ $b = 0.25$  (95% BCa CI = 0.16 / 0.34)]. In addition, the Student's t-test for independent samples showed a difference between the levels of academic procrastination, in which females may suffer more subjective discomfort during procrastination than males. It is hoped that these data will lead researchers, professionals and other interested parties to investigate the implications of the relationship between the variables, broadening the theoretical-practical discussion to encourage effective educational and psychological interventions to mitigate the negative effects of academic procrastination.

**Keywords:** Academic procrastination. Impostor phenomenon. Social comparison. Explanatory model.

### Resumen

La procrastinación académica es una manifestación recurrente entre los estudiantes universitarios y puede ser una respuesta desadaptativa al contexto de estudio, funcionando como una forma de afrontar situaciones adversas frente a las expectativas y exigencias de un buen rendimiento académico. Esta realidad puede verse intensificada por la tendencia a realizar comparaciones sociales negativas, cuya información conduce al desarrollo de creencias de incapacidad, características del fenómeno impostor. Este estudio tuvo como objetivo verificar el papel mediador del fenómeno del impostor en la relación entre la orientación a la comparación social y la procrastinación académica. Participaron 362 estudiantes universitarios, en su mayoría mujeres (53,5%) de Paraíba (91,8%) de instituciones públicas (68,7%) y privadas (31,3%). Respondieron a la Escala de Procrastinación Académica Comportamental y Emocional - BEAPS (versión validada para Brasil), al Cluster del Fenómeno Impostor, a la Orientación a la Comparación Social y a un cuestionario sociodemográfico. Las correlaciones y regresiones fueron positivas y significativas ( $p < 0,001$ ), lo que permitió probar dos modelos de mediación: 1) el fenómeno del impostor como mediador (parcial) de la relación entre la orientación a la comparación social (aptitud) y la procrastinación académica (modelo del retraso) [ $b = 0,26$  (IC 95% BCa = 0,17 / 0,36)]; 2) el fenómeno del impostor como mediador (total) de la relación entre la orientación a la comparación social (aptitud) y la procrastinación académica (modelo del malestar subjetivo) [ $b = 0,25$  (IC 95% BCa = 0,16 / 0,34)]. Además, la prueba t de Student para muestras independientes mostró una diferencia entre los niveles de procrastinación académica, en la que las mujeres pueden sufrir más malestar subjetivo durante la procrastinación que los hombres. Se espera que estos datos lleven a investigadores, profesionales y otras partes interesadas a investigar las implicaciones de la relación entre las variables, ampliando la discusión teórico-práctica para fomentar intervenciones educativas y psicológicas eficaces para mitigar los efectos negativos de la procrastinación académica.

**Palabras clave:** Procrastinación académica. Fenómeno del impostor. Comparación social. Modelo explicativo.

## Introdução

A Procrastinação Acadêmica (PA) tem sido identificada como um fenômeno recorrente entre os universitários (Behnagh et al., 2022). Estudantes relataram que é algo frequente terem dificuldades para cumprirem prazos, deixarem para a última hora a execução e entrega de tarefas, a leitura de assuntos relevantes ou até se prepararem para provas, mesmo que tais comportamentos possam trazer consequências emocionais negativas e afetar o processo de formação (Behnagh et al., 2022; Fentaw et al., 2022).

Apesar de não haver consenso quanto à definição da procrastinação, devido a sua natureza multifacetada, a literatura a descreve amplamente como o adiamento desnecessário e voluntário de tarefas, caracterizado por uma discrepância entre a intenção e a execução do comportamento. Essa lacuna é considerada irracional, ou seja, não ocorre devido a fatores externos, como, por exemplo, imprevistos. Além disso, durante e após os episódios de adiamento, podem surgir desconfortos subjetivos associados a emoções negativas, como preocupação, mal-estar e culpa (Bobe et al., 2022; Costa Júnior et al., 2023; Grunschel et al., 2024).

Nas últimas décadas, pesquisadores buscam identificar os principais fatores que explicam a PA e as consequências relacionadas, como forma de compreender a natureza e complexidade desse construto, tendo em vista que abrange aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais na vida dos estudantes (Araya-Castillo et al., 2023). Com isso, têm-se evidenciado relação do construto com baixos índices de desempenho acadêmico, de autoeficácia, de autorregulação, baixa motivação, medo de fracassar e perfeccionismo (Bandura, 1991; Costa Júnior et al., 2023), bem como ansiedade, depressão e estresse (Akbag, 2024; Silva et al., 2023) e, traços de personalidade, como o neuroticismo (Cunha et al., 2024).

Outra variável que se tem mostrado relevante, mas ainda apresentam dados inconsistentes na explicação da PA é o gênero. Estudo como Lu et al. (2022) identificou que

os homens costumam se envolverem mais ativamente em comportamento de procrastinação do que as mulheres. Por outro lado, uma pesquisa feita por Silva et al. (2023) não evidenciou diferenças, o que indica que tanto homens quanto mulheres podem procrastinar de igual modo. Esses resultados, ressaltam a importância de continuar investigando a existência de diferenças entre os gêneros.

Além disso, neste cenário de jornada acadêmica os universitários precisam lidar com diversas situações e demandas referentes a avaliação de suas habilidades (Silva et al., 2023). Tal qual afirma Németh e Bernáth (2023), a pressão gerada pela expectativa de bom desempenho e performance acadêmica pode levá-los a desenvolverem preocupações sobre suas qualificações e a autocrítica negativa, bem como o surgimento de comportamentos desadaptativos como a evitação de tarefas relacionadas ao estudo.

Pesquisas recentes identificaram que esses padrões disfuncionais de comportamentos e afetos podem estar interligados também a maneira como os indivíduos se autoavaliam e lidam com as referências e pressões sociais, ou seja, como usam as informações de Comparação Social (CS). Isto porque, estar incluso em sala de aula permite ao estudante perceber mais suas competências e compará-las, visto ser um contexto social repleto de informações relevantes acerca do desempenho (Dijkstra et al., 2008; Jansen et al., 2022).

A CS é compreendida como um mecanismo psicológico de captação de informações sociais por meio do qual os indivíduos avaliam a si mesmos e a realidade ao seu redor. Festinger (1954), postulou em sua Teoria da Comparação Social que este é um fenômeno universal e onipresente em todas as relações sociais, sendo responsável por moldar atitudes, comportamentos e afetos (Pereira & Fonseca, 2024; Suls & Wheeler, 2020).

Dessa forma, é utilizada para reduzir a incerteza e as dúvidas internas, funcionando como uma estratégia de autoavaliação e autoaprimoramento com objetivo de manter uma imagem social positiva. Nesse contexto, os indivíduos avaliam suas *aptidões*, ou seja, a

capacidade de realizar uma tarefa de maneira eficiente, além de analisarem se seu desempenho é semelhante ou melhor que os pares. Da mesma forma, também avaliam as *opiniões*, que se referem às opiniões e valores compartilhados socialmente, buscando estar em conformidade como outros interpretam o mundo a sua volta (Buunk et al., 2020; Suls & Wheeler, 2020).

As avaliações das aptidões e opiniões podem ocorrer em direções *ascendente* e *descendente*. As comparações ascendentes são feitas com indivíduos que ocupam uma posição superior em determinadas habilidades, o que pode gerar emoções desagradáveis, como sentimento de incapacidade, inveja e ressentimento. Por outro lado, nas comparações descendentes, os alvos escolhidos estão em uma posição inferior, apresentando um desempenho menor, o que pode provocar sentimentos positivos, como orgulho e autoconfiança (Buunk et al., 2020; Pigart et al., 2024; Suls & Wheeler, 2020).

Posto isso, os indivíduos variam na forma e frequência com que se comparam. Como afirma Festinger (1954), embora a CS seja uma motivação universal, algumas pessoas têm maior tendência a se comparar do que outras. Gibbons e Buunk (1999) foram pioneiros no reconhecimento da CS como uma diferença individual associada à personalidade, com características inatas para se autoavaliar, denominando esse processo de Orientação para Comparação Social (OCS), e não somente associado a fatores contextuais. Outros estudos comprovam que pessoas mais incertas, inseguras e com baixa autoestima se comparam com maior frequência (Arigo et al., 2024; Buunk et al., 2020a; Jansem et al., 2022; Pereira & Fonseca, 2024).

Caso a percepção decorrente da OCS seja de inadequação, acompanhada de dúvidas sobre si mesmo, sentimentos e pensamentos de fracasso, os indivíduos podem vivenciar sintomas relacionados ao Fenômeno do Impostor (FI). O FI é uma experiência psicológica de falsidade intelectual, levando à crença interna de fraude e à sensação de ser um impostor, mesmo diante de evidências de competência. Pessoas que vivenciam essas experiências têm

dificuldades para internalizar suas conquistas, atribuindo-as a fatores externos, como a sorte ou oportunidades eventuais (Clance & Imes, 1978; Fassl et al., 2020; Garba et al., 2024; Maji et al., 2014; Pereira et al., 2024).

Embora seja comumente denominado de Síndrome do Impostor, o FI não é classificado como um transtorno psicológico pelo DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Suas características assemelham-se à insegurança cognitiva e podem levar à ansiedade, medo do fracasso e receio da exposição social (Cokley, 2024; Maji et al., 2024; Meurer & Costa, 2024).

No contexto educacional universitário, os desafios acadêmicos podem emergir diante da necessidade de desenvolver autonomia e qualificação profissional. Além disso, as exigências institucionais e o contato com as aptidões dos colegas podem gerar pressão para manter um bom desempenho, e assim, levá-los a desenvolverem sentimentos impostores, afetando negativamente sua saúde mental e o progresso de competências (Meurer & Costa, 2024; Pereira et al., 2024; Silva et al., 2023).

Por essa razão, uma das estratégias utilizadas para enfrentar a insegurança cognitiva e avaliações sociais negativas do FI é esquivar-se das tarefas propostas, logo, podem recorrer à PA. Sendo assim, algumas das razões para o envolvimento na PA decorrem das dificuldades em realizar tarefas difíceis relacionadas ao estudo, bem como de pensamentos e percepções de incapacidade (Cokley, 2024; Jansen et al., 2022; Vieira-Santos & Malaquias, 2022).

Isso se confirma em uma revisão de literatura realizada por Vieira-Santos e Malaquias (2022), na qual foi identificado que estudos recentes avaliaram a PA a partir da perspectiva cognitivo-comportamental. Essa pesquisa evidenciou a presença de crenças irracionais e distorções cognitivas e de emoções disfuncionais, como ansiedade e medo do fracasso diante das exigências, avaliações acadêmicas e da própria procrastinação acadêmica.

Finalmente, evidências na literatura mostram que a orientação para comparação social, o fenômeno do impostor e a procrastinação acadêmica podem estar associadas tanto teórica quanto empiricamente. No entanto, ainda existe uma lacuna significativa em estudos que abordem com clareza a relação entre essas variáveis (Meurer & Costa, 2024; Silva et al., 2023). Com o intuito de ampliar a discussão sobre o tema, a presente pesquisa tem como objetivo testar um modelo explicativo da procrastinação acadêmica verificando o papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica.

Diante disso, inferimos as seguintes hipóteses: *H1*) A orientação comparação social (opinião e aptidão) apresentará relação positiva e significativa com a procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo); *H2*) A orientação comparação social (opinião e aptidão) apresentará relação positiva e significativa com fenômeno do impostor; *H3*) O fenômeno do impostor apresentará relação positiva e significativa com a procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo); *H4*) A orientação para comparação social (aptidão e opinião) e fenômeno do impostor irá predizer a procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo); *H5*) O fenômeno do impostor mediará a relação entre orientação comparação social (opinião e aptidão) e procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo); e, por fim, *H6*) Existe diferença entre diferença entre os gêneros (masculino e feminino) no que diz respeito aos índices de procrastinação acadêmica. Em que o gênero masculino apresenta o comportamento de procrastinação, enquanto o feminino sofre com desconfortos subjetivos relacionados à procrastinação.

## Método

### Delineamento

O presente estudo é do tipo *ex-post-facto* com enfoque psicométrico, objetivando investigar o padrão de relação do Fenômeno do Impostor, Orientação para Comparação Social e Procrastinação Acadêmica.

### Participantes

Contou-se com 362 universitários, com idade média de 24,26 anos ( $DP=7,57$ ), sendo a maioria mulheres (60,2%), solteiras (78,5%), classe média baixa (41,2%), da Paraíba (92%), de instituições de ensino superior públicas (63,8%) e privadas (35,6%), cursando psicologia (21%), contabilidade (14,9%), direito (11,6%), medicina (5,5%), dentre outros.

### Instrumentos

Versão adaptada da *Escala de Procrastinação Acadêmica Comportamental e Emocional* (BEAPS). Instrumento elaborado por Bobe et al. (2022) e adaptado para o Brasil por Pereira et al. (2025, submetido). Tem por objetivo avaliar a tendência geral para a procrastinação (o comportamento de atraso, a intenção de ação não realizada e o desconforto subjetivo), é composta por 6 itens que avaliam a procrastinação acadêmica por meio de dois fatores distribuídos equitativamente, a saber: Desconforto Subjetivo (aspecto emocional) (Item 05. “*Sinto-me culpado(a) quando, sem motivos, adio minhas atividades acadêmicas.*”) e Atraso (aspecto comportamental) (Item 02. “*Ao invés de começar minhas atividades acadêmicas, faço outras coisas.*”). Os itens são respondidos por uma escala de resposta de *Likert* de 5 pontos, que variam de 1 (Nunca) a 5 (Sempre). Com índices de confiabilidade adequados: fator Atraso ( $\alpha$  e  $\omega = 0,86$ ) e fator Desconforto Subjetivo ( $\alpha$  e  $\omega = 0,91$ ).

*Escala Clance de Fenômeno do Impostor*: Elaborada por Clance, 1985 e adaptada para o Brasil por Bezerra et al. (2021). Tem o objetivo de medir as características do fenômeno do impostor. É uma medida unifatorial de 20 itens (e.g., item 15. “*Mesmo quando obtenho alguma*

*conquista e sou reconhecido (a) por isso, tenho dúvidas se sou capaz de repetir o sucesso”;* item 09. “às vezes sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte”; item 17. “Frequentemente comparo minha habilidade com aqueles que me cercam e acho que eles são mais inteligentes do que eu.”), respondidos em escala do tipo *Likert*, de 5 pontos, variando de 1 (Não me descreve) a 5 (Descreve-me totalmente), com alfa de *Cronbrach* de 0,91.

*Escala de Orientação para Comparação Social (INCOM)*: elaborado por Gibbons e Buunk, (1999) e adaptada por Pereira et al. (2023). Tem o objetivo de avaliar a orientação para comparação social (OCS), é composto por 11 itens, distribuídos em dois fatores, denominados Aptidão e Opinião, (e.g., item 5. “Sou uma pessoa que se compara com as outras” e item 8. “Eu tento saber o que os outros pensam quando têm problemas semelhantes aos meus.”). Respondidos em uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (1= discordo totalmente e 5= concordo totalmente). Com alfas de *cronbrach* de 0,90 (aptidão) e 0,82 (opinião).

*Questionário sociodemográfico*. Os participantes responderam um conjunto de perguntas sociodemográficas, a exemplo de gênero, idade, estado civil, classe social, tipo de instituição e tipo de curso, que foram realizadas com o objetivo de caracterizar a amostra.

## **Procedimento**

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Universidade Federal (CAAE: 70379623.1.0000.5188 e Parecer: 6.207.071), seguiu as normas e as recomendações das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os instrumentos foram aplicados em formato eletrônico, a partir das plataformas *Google* Formulários, e no formato presencial, em lugares públicos (praças) e nas instituições de ensino superior, mediante a aprovação da Carta de Anuência. A todos os participantes foi informado que a participação era voluntária e que seria assegurando o anonimato das suas respostas. Ademais, foi informado que a participação não traria nenhum prejuízo aos participantes e que poderia desistir do estudo a

qualquer momento, sem ônus ou bônus. Os participantes levaram em média 20 minutos para a conclusão na pesquisa.

### **Análise de Dados**

Os dados foram tabulados e analisados no *software* SPSS, versão 26. Foram realizadas estatísticas descritivas (média e desvio padrão), visando caracterizar a amostra, a frequência de fenômeno do impostor e correlação de *Pearson*, para verificar as correlações entre as variáveis (orientação para comparação social, fenômeno do impostor e procrastinação acadêmica). Em seguida, foi realizada regressão múltipla hierárquica (método *Stepwise*) para conhecer o poder preditivo da orientação para comparação social, controlado pela variável fenômeno do impostor na procrastinação acadêmica. Com a extensão *Process* (Hayes, 2013), testou-se um modelo de mediação, considerando a orientação comparação social (fatores Aptidão e Opinião) como variável antecedente, o fenômeno do impostor, como variável mediadora e a procrastinação acadêmica (fatores Atraso e Desconforto Subjetivo) como variável de desfecho. Por fim, foi realizado um teste *t* de *Student* para amostras independentes com o objetivo de investigar em que medida os níveis do aspecto comportamental da procrastinação (fator Atraso) e aspecto emocional (fator Desconforto Subjetivo) eram diferentes entre homens e mulheres.

### **Resultados**

#### *Estatísticas descritivas e correlações entre fenômeno do impostor, orientação para comparação social e procrastinação acadêmica*

Inicialmente, foram realizadas análises descritivas para identificar a frequência com que os participantes apresentaram características impostoras por meio da Escala Clance de Fenômeno do Impostor (Bezerra et al., 2021). O instrumento permitiu identificar a presença dos sintomas e classificar as pontuações em quatro categorias: 1) até 40, indicando poucos sintomas; 2) entre 41 e 60, indicando uma pontuação elevada; 3) de 61 a 80, indicando uma pontuação superior; e 4) maior que 80, indicando experiências intensas (Clance, 1985).

Os resultados mostraram que os participantes experimentaram sintomas do fenômeno do impostor de forma frequente (33,70%) e intensamente (22,09%) em suas jornadas acadêmicas. A Tabela 1 apresenta os resultados encontrados.

**Tabela 1**

*Descrição da pontuação dos sintomas de FI.*

| Característica do F.I | Pontuação   | Porcentagem (%) |
|-----------------------|-------------|-----------------|
| Poucas                | Até 40      | 4,14%           |
| Moderadas             | 41- 60      | 18,50%          |
| Frequentes            | 61 – 80     | 33,70%          |
| Intensas Experiências | Acima de 80 | 22,09%          |

Nota. Classificação de frequência elaborado por Clance (1985).

Também buscou-se verificar o padrão de relação entre a orientação para comparação social (aptidão e opinião), fenômeno do impostor e procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo). Para tanto, foram realizadas correlações de *Pearson*. Os resultados estão descritos na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Correlações entre os fatores das variáveis: PA, FI e OCS.*

| Variáveis                | <i>M</i> | <i>DP</i> | 1      | 2      | 3      | 4      | 5 |
|--------------------------|----------|-----------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. Atraso                | 10,3     | 3,52      | -      |        |        |        |   |
| 2. Desconforto Subjetivo | 11,7     | 3,07      | 0,22** | -      |        |        |   |
| 3. Aptidão               | 21,7     | 15,4      | 0,38** | 0,36** | -      |        |   |
| 4. Opinião               | 13,8     | 3,89      | 0,15** | 0,22** | 0,45** | -      |   |
| 5. Fenômeno do Impostor  | 66,1     | 16,4      | 0,48** | 0,46** | 0,36** | 0,35** | - |

Nota: *M* = média; *DP* = desvio padrão;  $p < 0,05$ ;  $p < 0,001^{**}$ ; Fatores da procrastinação acadêmica: atraso e desconforto subjetivo; Fatores da orientação para comparação social: aptidão e opinião.

Os resultados descritos na Tabela 2 indicaram que os dois fatores da procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo) apresentaram relações positivas e estatisticamente significativas com todas as variáveis (OCS e FI) ( $p < 0,001$ ). Especificamente o fator atraso com os fatores da OCS (aptidão:  $r = 0,38$ ; opinião:  $r = 0,15$ ) e com FI ( $r = 0,48$ ). O fator desconforto subjetivo se correlacionou com os fatores da OCS (aptidão:  $r = 0,36$ ; opinião:  $r = 0,22$ ) e FI ( $r = 0,46$ ). Além disso, todos os fatores da OCS apresentaram relações positivas e estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ) com FI, a saber: aptidão ( $r = 0,36$ ) e opinião ( $r = 0,35$ ). Tais resultados apontam que quanto maiores os níveis de orientação para comparação social e fenômeno do impostor maiores serão os níveis de procrastinação acadêmica em estudantes universitários.

#### *Análises de regressão hierárquica entre os fatores da PA, OCS e FI*

Posteriormente, com o objetivo de complementar as análises, buscou-se verificar em que medida a OCS (aptidão e opinião) e o fenômeno do impostor explicam a procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo). Para tanto, realizou-se uma análise de regressão linear múltipla hierárquica introduzindo como variável critério a orientação para comparação social e após, o fenômeno do impostor.

Para explicação do fator *Atraso* (aspecto comportamental), no primeiro passo os resultados atestaram que apenas o fator aptidão foi significativo para explicá-lo ( $p < 0,001$ ), [ $R^2_{ajustado} = 0,15$ ;  $F(1, 345) = 61,13$ ;  $p < 0,001$ ]. Entretanto, no segundo passo, ao inserir o fenômeno do impostor, o modelo foi elevado significativamente ( $p < 0,001$ ). Ressalta-se que o poder explicativo do fenômeno do impostor sob o Atraso foi para 24%, [ $R^2_{ajustado} = 0,24$ ;  $F(3, 344) = 54,78$ ;  $p < 0,001$ ]. Na Tabela 3 são apresentados os resultados.

**Tabela 3**

*Análise de regressão hierárquica dos preditores do fator atraso da PA.*

| Variáveis            | B    | $\beta$ | t    | Modelo                                                            |
|----------------------|------|---------|------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>Passo 1</b>       |      |         |      |                                                                   |
| Aptidão              | 0,16 | 0,39    | 7,81 | F (1, 345) = 61,13; $p < 0,001$<br>R <sup>2</sup> ajustado = 0,15 |
| <b>Passo 2</b>       |      |         |      |                                                                   |
| Aptidão              | 0,05 | 0,12    | 0,03 | F (3, 344) = 54,78; $p < 0,001$                                   |
| Fenômeno do Impostor | 0,08 | 0,40    | 6,42 | R <sup>2</sup> ajustado = 0,24                                    |

Nota. Os valores de B representam os coeficientes não padronizados e os *DP* correspondentes. Os coeficientes  $\beta$  são os padronizados. Os valores de *t* e *p* indicam a significância estatística das variáveis preditoras no modelo. \*\* $p < 0,001$ . \* $p < 0,05$ .

No que se refere ao fator *Desconforto Subjetivo* (aspecto emocional), os resultados apontaram que somente o fator aptidão explicava significativamente ( $p < 0,001$ ) [R<sup>2</sup>ajustado = 0,14; F (1,347) = 57,58;  $p < 0,001$ ]. No segundo passo, ao incluir o fenômeno do impostor no modelo, elevou-se o poder explicativo para 22% [R<sup>2</sup>ajustado = 0,22; F (2,346) = 50,79;  $p < 0,001$ ]. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Análise de regressão hierárquica dos preditores do fator desconforto subjetivo da PA.*

| Variáveis            | B    | $\beta$ | t    | Modelo                                                           |
|----------------------|------|---------|------|------------------------------------------------------------------|
| <b>Passo 1</b>       |      |         |      |                                                                  |
| Aptidão              | 0,15 | 0,38    | 7,59 | F (1,347) = 57,58; $p < 0,001$<br>R <sup>2</sup> ajustado = 0,14 |
| <b>Passo 2</b>       |      |         |      |                                                                  |
| Aptidão              | 0,49 | 0,13    | 1,96 | F (2,346) = 50,79; $p < 0,001$                                   |
| Fenômeno do Impostor | 0,72 | 0,38    | 6,15 | R <sup>2</sup> ajustado = 0,22                                   |

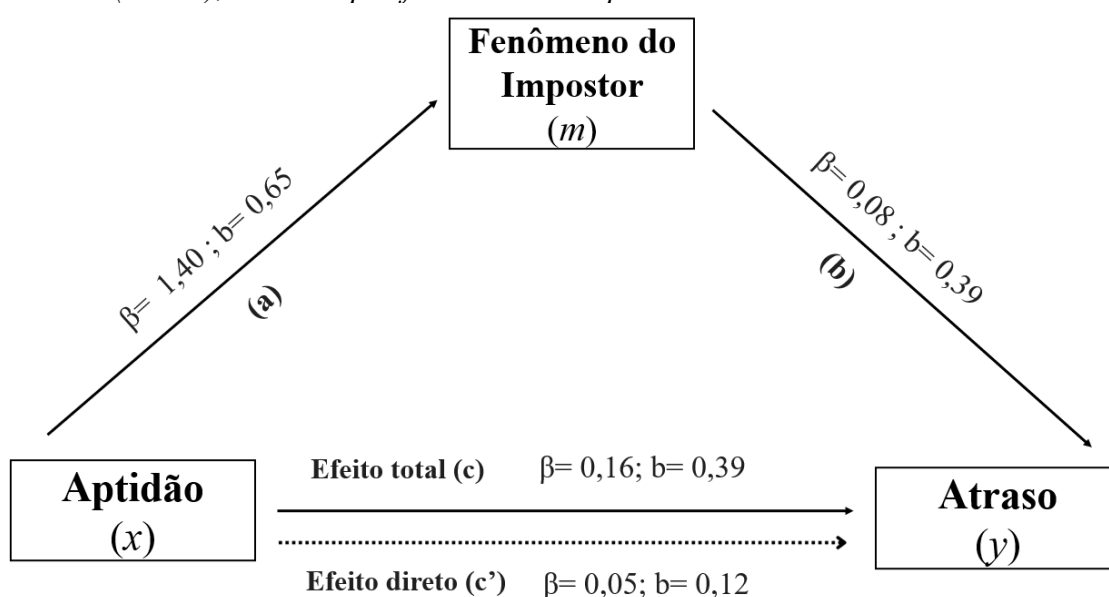
Nota. Os valores de B representam os coeficientes não padronizados e os *DP* correspondentes. Os coeficientes  $\beta$  são os padronizados. Os valores de *t* e *p* indicam a significância estatística das variáveis preditoras no modelo. \*\* $p < 0,001$ . \* $p < 0,05$ .

*Modelo explicativo: o papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre orientação para comparação social e procrastinação acadêmica*

Finalmente, os resultados alcançados e a relação teórica entre as variáveis possibilitaram testar a adequação de dois modelos de mediação, considerando a orientação para comparação social (aptidão) como variável antecedente ( $x$ ) na explicação da procrastinação acadêmica (atraso e desconforto subjetivo) ( $y$ ), sendo o fenômeno do impostor a variável mediadora ( $m$ ). Para esse fim, considerou-se o método de *Bootstrap* com 5.000 re-amostragens, que investigou em que medida o fenômeno do impostor, mediava a relação entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica. Os resultados estão detalhados na Figura 1.

**Figura 1**

*Modelo da orientação para comparação social (aptidão) como preditora da procrastinação acadêmica (atraso), mediado por fenômeno do impostor.*



**Nota.** Intervalo de confiança *Bias-Corrected and Accelerated* (BCa) foi estimado pela técnica do *Bootstrapping* (5.000, re-amostragens). Variáveis ( $x$ ) = Antecedente; ( $y$ ) = desfecho; ( $m$ ) = mediadora.

Avaliando o aspecto comportamental da PA, ou seja, o modelo que explica o fator *Atraso*, foi possível constatar que: 1) o efeito (a) de orientação para comparação social (fator aptidão) no fenômeno do impostor foi significativo [ $\beta = 1,40, b = 0,65, 95\% \text{ IC } (1,23; 1,57), t$

= 7,74,  $p < 0,001$ ]; e, 2) o efeito (b) de fenômeno do impostor na procrastinação acadêmica (fator atraso) [ $\beta = 0,08$ ,  $b = 0,39$ , 95% IC (0,05; 0,10),  $t = 6,36$ ,  $p < 0,001$ ].

Nota-se também: 3) o efeito total (c) do modelo de orientação para comparação social (fator aptidão) (x) impactando em procrastinação acadêmica (fator atraso) (y) sem controlar a variável fenômeno do impostor (m), o qual foi considerado significativo [ $\beta = 0,16$ ;  $b = 0,39$ , 95% IC (0,12 / 0,21),  $t = 7,85$ ,  $p < 0,001$ ;  $R^2 = 0,15$ ], isto indica que a aptidão, sem a presença do fenômeno do impostor, explica 15% do atraso; E, 4) o efeito direto (c') do modelo de orientação para comparação social (fator aptidão) impactou na procrastinação acadêmica (fator atraso) (y), controlado pelo fenômeno do impostor (m) foi estatisticamente significativo, diminuindo o coeficiente de aptidão em atraso [ $\beta = 0,05$ ;  $b = 0,12$ , 95% IC (0,003 / 0,10),  $t = 2,08$ ,  $p < 0,03$ ;  $R^2 = 0,24$ ] e indicando que a aptidão, com a presença do fenômeno do impostor, explica 24% do atraso.

Ademais, observou-se que o efeito de mediação (efeito indireto) foi significativo [ $b = 0,26$  (95% BCa IC = 0,17 / 0,36)]. Assim, os resultados apontaram que a variável fenômeno do impostor mediou de maneira indireta e significativa cerca de 69% da relação entre a comparação social (fator aptidão) e procrastinação acadêmica (fator atraso) dos estudantes universitários.

No que diz respeito ao modelo mediação do fator *Desconforto subjetivo* (y) da procrastinação acadêmica, encontrou-se: 1) o efeito (a) de orientação para comparação social (fator aptidão) em fenômeno do impostor foi significativo [ $\beta = 1,41$ ,  $b = 0,65$ , 95% IC (1,24; 1,58),  $t = 16,40$ ,  $p < 0,001$ ]; 2) o efeito (b) de fenômeno do impostor em procrastinação acadêmica (fator Desconforto subjetivo) [ $\beta = 0,07$ ,  $b = 0,39$ , 95% IC (0,05; 0,09),  $t = 6,23$ ,  $p < 0,001$ ] é significativo.

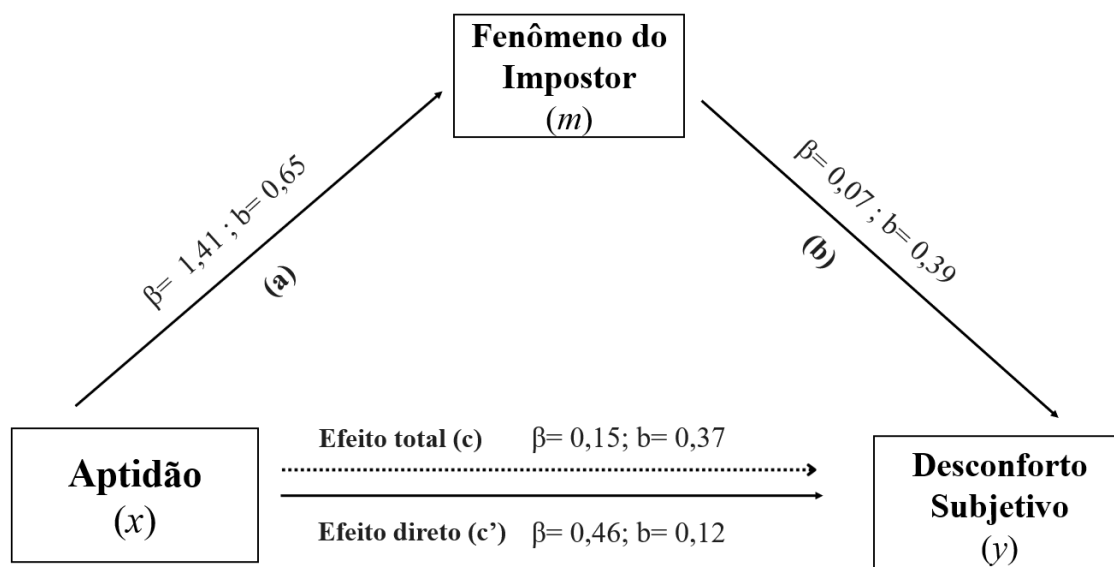
Constatou-se também: 3) o efeito total (c) estatisticamente significativo com a orientação para comparação social (fator aptidão) (x) [ $\beta = 0,015$ ;  $b = 0,37$ , 95% IC (0,11/0,19),

$t = 7,55, p < 0,001; R^2 = 0,13]$ , apontando que a aptidão, sem a presença do fenômeno do impostor, explica 15% do desconforto subjetivo. Por fim, 4) não foi encontrado efeito direto ( $c'$ ) entre as variáveis após a inserção da variável mediadora fenômeno do impostor ( $m$ ) [ $\beta = 0,46; b = 0,12, 95\% \text{ IC } (-0,002/0,09=), t = 6,23, p < 0,06]$ , uma vez que a relação não foi significativa. Isto é, o impacto de aptidão ( $x$ ) em desconforto subjetivo ( $y$ ) ocorre somente por meio do fenômeno do impostor, tornando o efeito direto ( $c'$ ) não significativo.

Constatou-se que o efeito indireto significativo [ $b = 0,25$  (95% BCa IC = 0,16 / 0,34)]. Assim, os resultados apontaram que a variável fenômeno do impostor mediou total e significativamente cerca de 72% da relação entre a orientação para comparação social (fator aptidão) e procrastinação acadêmica (fator desconforto subjetivo) dos estudantes universitários. Os detalhes podem ser visualizados na Figura 2.

**Figura 2**

*Modelo da orientação para comparação social (aptidão) como preditora da procrastinação acadêmica (desconforto subjetivo), mediado por fenômeno do impostor.*



**Nota.** Intervalo de confiança *Bias-Corrected and Accelerated* (BCa) foi estimado pela técnica do *Bootstrapping* (5.000, re-amostragens). Variáveis (x) = Antecedente; (y) = desfecho; (m) = mediadora.

### *Diferenças entre gênero e níveis de procrastinação acadêmica*

Foi realizado um teste *t* de *Student* para amostras independentes com o objetivo de investigar em que medida os níveis do aspecto comportamental da procrastinação (fator atraso) e aspecto emocional (fator desconforto subjetivo) eram diferentes entre homens e mulheres. o pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de *Levene*: atraso ( $F(2,852) = 0,00; p = 0,092$ ) e desconforto subjetivo ( $F(4,066) = 0,00; p = 0,045$ ). Os dados podem ser conferidos na Tabela 5.

**Tabela 5**

*Teste de diferença entre as médias de procrastinação acadêmica e gênero.*

|                              |          | Escore   |           | Estatística do teste <i>t</i> |           |                     |                       |                                   |                    |
|------------------------------|----------|----------|-----------|-------------------------------|-----------|---------------------|-----------------------|-----------------------------------|--------------------|
|                              |          | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>T</i>                      | <i>gl</i> | Valor<br>- <i>p</i> | Diferença<br>de Média | IC da Diferença de<br>Média (95%) |                    |
|                              |          |          |           |                               |           |                     |                       | Limite<br>inferior                | Limite<br>superior |
| <b>Atraso</b>                | Homens   | 10,49    | 3,14      |                               |           |                     |                       |                                   |                    |
|                              | Mulheres | 10,21    | 3,21      | 0,79                          | 356       | 0,429               | 0,279                 | - 0,41                            | 0,97               |
| <b>Desconforto Subjetivo</b> | Homens   | 11,13    | 3,25      |                               |           |                     |                       |                                   |                    |
|                              | Mulheres | 12,12    | 2,90      | - 2,96                        | 277,16    | 0,003               | - 0,997               | - 1,64                            | - 0,35             |

Nota. \*\* $p < 0,001$ . \* $p < 0,05$ .

Os resultados demonstraram que acerca do aspecto comportamental da procrastinação (fator atraso) não houve diferença entre os gêneros. já o aspecto emocional (fator desconforto subjetivo) demonstraram que mulheres tiveram escores estatisticamente maiores ( $M = 12,12$ ;  $DP = 2,90$ ) do que os homens ( $M = 11,13$ ;  $DP = 3,25$ ) ( $t(-2,96) = 277,16, p < 0,003$ ), com tamanho de efeito baixo ( $d$  de Cohen = 0,45; Cohen, 2013).

### **Discussão**

O presente artigo objetivou testar um modelo explicativo da procrastinação acadêmica (PA) à luz do fenômeno do impostor (FI) e da orientação para comparação social (OCS).

Especificamente identificou-se o padrão de relação linear entre as variáveis, testando o papel mediador do fenômeno do impostor na relação entre a orientação para comparação social e procrastinação acadêmica, além de identificar se existe diferença entre os gêneros no que diz respeito aos índices de procrastinação acadêmica em universitários.

Os resultados confirmaram as hipóteses propostas e fornecem evidências empíricas de uma relação teórica. Sendo assim, evidenciou-se que o FI exerce o papel mediador psicológico, ajustando a força da relação entre a OCS (fator aptidão) e o aspecto comportamental da PA (fator atraso). Isto significa que, uma maior frequência de OCS, pode elevar a intensidade dos efeitos das experiências impostoras, e assim, potencializar o surgimento e manutenção do comportamento de PA (Araya-Castillo et al., 2023; Clance & Lawry, 2024; Meurer & Costa, 2024).

Como esperado na *hipótese 1*, a OCS apresentou relações positivas com os fatores da PA. É sabido que o ambiente acadêmico fornece diversas informações sociais acerca das qualificações dos estudantes, tendo em vista que são medidas a partir do sistema de recompensas e o reconhecimento com base no desempenho nas tarefas relacionadas ao estudo. Os resultados advindos dessas avaliações podem evocar a necessidade dos alunos se compararem socialmente como uma forma de se ajustarem e demonstrarem uma imagem social positiva em relação aos seus pares (Djstrika et al., 2008; Meurer & Costa, 2024).

Com base nisso, a PA pode se tornar uma resposta desadaptativa às exigências do contexto acadêmico. Isso ocorre porque, para evitar lidar com experiências de incapacidade, inferioridade e desconforto subjetivo relacionado ao desempenho, os estudantes podem se envolver ativamente em comportamentos de adiamento, ou seja, procrastinar (To et al., 2021). Um estudo realizado por Levant et al. (2020) corrobora essa hipótese ao verificar que estudantes universitários do curso de medicina demonstravam preocupações com seus desempenhos acadêmicos e, por isso, utilizavam informações de CS como forma de se

ajustarem socialmente, evitem fracassos em suas tarefas e minimizem desconfortos emocionais.

No que diz respeito a *hipótese 2*, a OCS apresentou relações positivas com o FI. Tais resultados indicam que uma maior necessidade para se avaliar socialmente pode intensificar experiências impostoras. Além disso, um estudo recente na área do FI, constatou a significância das informações fornecidas por meio da CS e da qualidade das relações sociais na regulação dos níveis de experiências impostoras (Synder et al., 2024).

Essa relação é confirmada em um estudo semelhante ao de Meurer e Costa (2024), que reforçam que pessoas com níveis mais elevados de sentimentos impostores apresentam maior necessidade de aceitação social e, por isso, utilizam mais ativamente o mecanismo da comparação social. Nessa mesma direção, Fassl et al. (2020) identificaram uma associação preditiva entre OCS e FI. O estudo sugere que a CS é um fator relevante para a compreensão do FI entre universitários. Além disso, os autores confirmaram que a tipificação de gênero (ou seja, os papéis sociais de gênero) e o FI são influenciados pela tendência a se envolver em processos de comparação social.

Sendo assim, as comparações sociais de habilidades e de opiniões no contexto acadêmico são realizadas a partir da preocupação da avaliação do desempenho classificatório (e.g., superior, inferior, igualitário), o que pode desencadear insegurança, estresse e medo do fracasso (Meurer & Costa, 2024). Portanto, os dados fornecidos pela CS podem, por vezes, serem dissonantes com a realidade em que o indivíduo está inserido, levando-o a desenvolver crenças que não seja tão boa quanto os seus pares (Ramm, 2019).

Nesta direção, a *hipótese 3* foi confirmada, posto que, o FI se relacionou positivamente com a PA. Um argumento que reforça tal resultado se baseia no fato de que o FI se manifesta como um ciclo, quando as crenças impostoras são reforçadas a cada novo desafio para realizar uma tarefa pessoal, acadêmica ou profissional. Cokley (2024) identificou que durante o ciclo

do FI, as pessoas podem utilizar duas estratégias para enfrentá-lo: *a)* podem trabalhar arduamente, impondo um esforço demasiado na tarefa, ou *b)* podem adiar a execução da tarefa, procrastinando-as. Neste último caso, atribuirá o sucesso e a conclusão à sorte ou a fatores externos, a exemplo de oportunidades fortuitas, e não a sua própria capacidade.

Conforme os resultados das regressões múltiplas hierárquicas e de mediações, a *hipótese 4* e *hipótese 5* foram confirmadas em parte. As análises de regressão indicaram que somente o fator aptidão da orientação para comparação social, juntamente com o fenômeno do impostor explicou a procrastinação acadêmica (fatores atraso e desconforto subjetivo). Nas análises de mediação, foi encontrado um modelo de mediação parcial do aspecto comportamental da PA (modelo de atraso), entretanto, no aspecto emocional (modelo desconforto subjetivo) foi identificado uma mediação total.

Um conjunto robusto de evidências demonstraram relação entre as variáveis mencionadas. Comumente os sistemas educacionais possuem um funcionamento competitivo, em que avaliam as qualificações dos estudantes com base nas avaliações de habilidades. Tal realidade tem o potencial de elevar as características competitivas das relações sociais, por meio da CS, bem como, o desenvolvimento de preocupações e sentimentos de inferioridade (Cokley, 2024; Fassl et al., 2020; Gilbert, 1998).

Essa preocupação excessiva com o desempenho, somada a autoavaliação crítica negativa e a percepção de discrepância social em relação as habilidades, pode induzir o indivíduo a adotar mecanismos evitativos de enfrentamento (Clance & Lawry, 2024). To et al. (2024) identificaram relação positiva entre esforço para evitar sentimentos de inferioridade e a procrastinação entre os universitários. Demonstrando que essas experiências negativas de estar em discrepância com seus pares, além de despertar afetos negativos, pode induzir à procrastinação. Essa descoberta concorda com Gilbert (1998), o qual propõe que o receio de

ser considerado inferior, poderá levar os indivíduos a se empenharem e evitar que tanto eles quanto outras pessoas os percebam negativamente.

Portanto, acerca do modelo de mediação do aspecto comportamental da PA (fator atraso), pode-se afirmar que estudantes que demonstraram tensão diante de avaliações negativas (internas e externas) de suas habilidades e aptidões tendem a se envolver em comportamentos de PA. Qian e Fuqiang (2018) confirmaram a hipótese de que procrastinadores que duvidam de sua capacidade para resolver tarefas e se sentem afetados pelas avaliações dos outros costumam postergar suas atividades. Ou seja, a percepção de incapacidade para realizá-las e de não ser tão bom quanto os demais, além de gerar níveis elevados de estresse, pressão e ansiedade, acaba desencadeando o comportamento de atraso.

No que diz respeito ao modelo de mediação do aspecto emocional da PA (desconforto subjetivo) não foi encontrado o efeito direto. Isto significa que houve uma mediação completa, e que o efeito da redução da aptidão sobre o desconforto subjetivo ocorre somente quando consideramos o impacto das características do fenômeno impostor (Hayes, 2009). A OCS pode desempenhar uma função relevante nas experiências emocionais relacionadas a PA, principalmente quando a necessidade em comparar habilidades está interligada a percepção de incompetência e ao comportamento de evitação. Ademais, não é a OCS por si só, que leva ao desconforto subjetivo da PA, mas o fato de que a OCS pode intensificar os sentimentos do FI, que, por sua vez, elevam desconforto subjetivo durante os episódios de procrastinação (Jansen et al., 2022; Maji & Costa, 2024; Meurer & Costa, 2024).

Pessoas que, com frequência se comparam socialmente podem atribuir para si sentimentos de inadequação, tornando-se mais inseguras, com medo do fracasso e ansiosas frente às avaliações sociais, e assim, desenvolvem o impostorismo. Diante disso, embora o efeito negativo da OCS não aconteça unicamente e diretamente em PA, podem existir processos cognitivos e emocionais em paralelo. Algumas consequências podem ser sentimento

de fraude, dificuldade para atribuir sucesso as próprias competências e habilidades, preocupação e culpa. Apesar da CS ter o potencial de motivar o surgimento de FI, as experiências impostoras, podem antagonicamente diminuir os índices de procrastinação. Isso ocorre porque os indivíduos tendem a amenizar o impacto desses sentimentos, tornando-se perfeccionistas ao executarem suas tarefas, como uma estratégia de mascaramento para lidar com essas crenças e emoções negativas (Akbag, 2024; Benagh et al., 2021; Costa Júnior et al., 2023; Ocansey et al., 2020; Rozental et al., 2022; Silva et al., 2023).

De maneira geral, os sentimentos negativos possuem um papel decisivo antes, durante e após o episódio de procrastinação, contudo, apesar da PA estar frequentemente associada a tais afetos, estudos como Grunschel et al. (2024) e Bobe et al. (2022) reiteram que estudantes podem apresentar o comportamento de atraso de tarefas acadêmicas, sem necessariamente sentir desconforto subjetivo. Em ambas as pesquisas, o desconforto subjetivo mostrou baixas correlações com medidas comportamentais de procrastinação, mas alta relação positiva com o neuroticismo e negativa com autoeficácia acadêmica. Para melhor explicar, Milgran et al. (1992) apresentam três classes de estudantes: 1) aqueles que possuem maiores índices de procrastinação e desconfortos subjetivos; 2) com maiores índices de procrastinação, mas com baixos índices de desconfortos subjetivos e; 3) os que eventualmente procrastinam, mas sentem desconfortos. Sendo assim, dada a complexidade dessas classificações, é necessário expandir as investigações com outras variáveis para apreender com clareza o aspecto emocional da PA.

Por fim, a *hipótese 6*, que sugere a existência de diferenças entre homens e mulheres nos índices de PA, foi parcialmente confirmada. Não foram encontradas evidências de diferenças de gênero no aspecto comportamental (fator atraso), apenas no aspecto emocional (desconforto subjetivo). Esse resultado é consistente com estudos semelhantes de Kassim et al. (2022) e Silva et al. (2023), que também não identificaram diferenças significativas na

comparação entre homens e mulheres, uma vez que ambos os gêneros podem se envolver proporcionalmente em comportamentos de procrastinação.

Por outro lado, a literatura traz indícios de que as mulheres são mais suscetíveis a experienciar afetos negativos. Fassl et al. (2020), ao verificar a tipificação de gênero, encontraram evidências de que as características da feminilidade negativa estavam relacionadas ao traço de personalidade neuroticismo, conseqüentemente, a ansiedade, depressão e vulnerabilidade. Por esta razão, mulheres podem sentir maiores níveis de preocupação e culpa ao procrastinarem suas tarefas. Neste cenário, embora existam um número considerável de estudos sobre o gênero, ainda se faz necessário ampliar estudos no contexto universitário (Lu et al., 2022).

### **Considerações Finais**

Com base no exposto e conforme teoricamente proposto, entende-se que este estudo alcançou seus objetivos e contribuiu para ampliar as informações acerca do papel da orientação para comparação social e do fenômeno do impostor no surgimento e manutenção da procrastinação acadêmica. Os resultados reforçam a relevância da OCS como um fator de risco para o desenvolvimento do FI, e essas variáveis em conjunto, são significativas na explicação dos aspectos comportamentais e emocionais da PA. Além disso, ajudam a compreender quais processos psicológicos induzem os universitários a se envolverem em comportamentos de atraso, por meio da percepção social advinda da OCS e dos sentimentos de inadequação, os quais podem levar a condutas evitativas.

Em suma, destaca-se que esta pesquisa possui limitações, dentre elas, ser uma amostra selecionada por conveniência, o que impede a generalização dos resultados. Ademais, por se tratar de medidas de autorrelato, em que aumenta a possibilidade de que as respostas dos participantes sejam influenciadas, resultando em vieses de desejabilidade social (Pechorro et

al., 2018). Também, não houve uma maior variação quanto aos tipos de cursos de graduação e períodos.

Diante dessas limitações, propõe-se a realização de novas pesquisas que ampliem a amostra considerando as características sociodemográficas (e.g., idade, tipo de instituição, classe social), acadêmicas (e.g., variação de cursos de graduação e períodos), bem como fatores de apoio social e acadêmico (e.g., se recebe assistência social). Além disso, pode-se avaliar a relação com outras variáveis externas de natureza comportamental (e.g., gerenciamento de tempo e qualidade do ambiente de estudos) e cognitiva (e.g., autorregulação, medo do fracasso e ansiedade) para uma melhor mensuração das variáveis. Também seria útil aplicar medidas que reduzam a desejabilidade social, como as medidas implícitas (Gouveia et al., 2012).

De modo geral, tais evidências podem auxiliar pesquisadores interessados no tema, profissionais da área da educação, como professores, pedagogos e psicopedagogos, e da área da saúde, como psicólogos, a desenvolver estratégias focadas na redução dos efeitos prejudiciais da tendência a comparações negativas, das experiências impostoras e da procrastinação acadêmica. Esses achados podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e para a estruturação de novas metodologias de ensino, centradas em intervenções que reforcem a autoeficácia acadêmica e promovam o uso de técnicas de regulação emocional, por meio de terapias cognitivo-comportamentais, mentoria, grupos de apoio e psicoeducação (Li, 2022; Molina et al., 2023; Pereira et al., 2024).

### Referências

Akbağ, M. (2024). How adaptive and maladaptive perfectionism affect psychological well-being among university students: The mediating role of procrastination. *Research on Education and Psychology*, 8(1), 226-252. <http://doi.org/10.54535/rep.1478695>.

- Araya-Castillo, L.; Burgos, M.; González, P.; Rivera, Y.; Barrientos, N.; Yáñez Jara, V.; Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behav. Sci.*, *13*, 128. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>.
- Behnagh, F., R., & Ferrari, J.R. (2022). Exploring 40 years on affective correlates to procrastination: a literature review of situational and dispositional types. *Curr Psychol* *41*, 1097–1111. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02653-z>.
- Bezerra, T. C. G., Barbosa, L. H. G. D. M., Vione, K. C., Athayde, R. A. A., & Gouveia, V. V. (2021). Escala Clance do Fenômeno do Impostor: Adaptação brasileira. *Psico-USF*, *26*, 333–343. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260211>.
- Bobé, J., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., Bülke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Leutner, D., Wirth, J., Klingsieck, K. B., & Grunschel, C. (2022). Delaying Academic Tasks and Feeling Bad About It: Development and Validation of a Six-Item Scale Measuring Academic Procrastination. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000728>.
- Buunk, A.P., Gibbons, F.X., Dijkstra, P., & Zlatan, K. (2020). Individual differences in social comparison: The complex effects of social comparison orientation. In: Sulls, J. & Collins, R.L. (Eds.), *Social comparison, judgement and behavior* (pp.77-104). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190629113.001.0001>
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree.
- Clance, P., & Lawry, S. (2024). Impostor Phenomenon: Origins and Treatment. In Cokley K. *The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association.

- Clance, P. R., & Imes, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 15(3), 1-8., <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
- Cokley, K. (2024). Introduction: The Importance of Empirical Research on the Impostor Phenomenon. In Cokley K. *The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association.
- Costa Júnior, J., Bezerra, D., & Araújo, A., & Ramos, A. (2023). Arquétipos de procrastinação acadêmica: framework baseado nos conceitos de autorregulação, autoeficácia e perfeccionismo. *InterScience Place*. 18. 128. <https://doi.org/10.6020/1679-9844/v18n2a8>
- Cunha, L. R., Araujo, G., Silva, P., Santos, L., Santos, L. & Araújo, G. (2024). Traços de personalidade como preditores da procrastinação acadêmica. *Revista COOPEX*. <https://doi.org/15.5870-5884.10.61223/coopex.v15i3.568>.
- De Paula, Y.A, Padovani, RC, & Batista, S.H.S.S (2023). O olhar de graduandos sobre a procrastinação acadêmica: Conhecendo e intervindo. *Educação em Revista*, 39. <https://doi.org/10.1590/0102-469826629>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social Comparison in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Fassl, F., Y. T., Yanagida, T., & Kollmayer, M. (2020). Impostors Dare to Compare: Associations Between the Impostor Phenomenon, Gender Typing, and Social Comparison Orientation in University Students. *Front. Psychol.* 11:1225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01225>

- Fentaw, Y., Moges, B., Tadesse, I., & Sayed M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students, *Education Research International*, 2022 (5)1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Garba, R., Coleman, C., & Kelley, T. (2024). The Impostor Phenomenon and Mental Health. In Cokley K. *The impostor phenomenon : psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association
- Gilbert, P. (1998). What is shame? Some core issues and controversies. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal behavior, psychopathology, and culture* (pp. 3–38). Oxford University Press.
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of an orientation scale for social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129-142. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129>
- Gouveia, V. V., Athayde, R. A. A., Mendes, L. A., & Freire, S. E. A. (2012). Introdução às Medidas Implícitas: conceitos, técnicas e contribuições. *Diaphora | Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul* 12(1), 80-92. <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/50>
- Grunschel, C., Wloch, L., Kafui, L., Gadosey, M., Bäumke, L., Daumiller, M., & Markus Dresel. (2024). Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 56 (4), 175-185. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000298>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>

- Hayes, A. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression Based Approach*. Guilford Press.
- Kassim, F., Samiun, N., Ahmad, N., Ahmad Zamri, N., & Kamarulzaman, W. (2022). Gender Difference in Procrastination Among University Students. *Asian Journal Of Research In Education And Social Sciences*, 4(3), 11-22. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/19394>
- Levant, B., Villwock, J. A., & Manzardo, A. M. (2020). Impostorism in third-year medical students: an item analysis using the Clance impostor phenomenon scale. *Perspectives on medical education*, 9(2), 83–91. <https://doi.org/10.1007/s40037-020-00562-8>
- Li, C. (2022) Academic Procrastination: Outcomes and Interventions. *Atlantis Press*. [https://doi.org/10.2991/978-2-494069-13-8\\_63](https://doi.org/10.2991/978-2-494069-13-8_63)
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, Socioeconomic Status, Cultural Differences, Education, Family Size and Procrastination: A Sociodemographic Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>.
- Jansen, M., Zsófia, B., &, Lorenz, G. (2022). Social Comparison Effects on Academic Self-Concepts—Which Peers Matter Most?. *Developmental Psychology*, 58 (8)1541–1556—<https://doi.org/10.1037/dev0001368>
- Maji, S., Shivhare, V., & Kumar, Y. (2024). Imposter Phenomenon, Social Comparison Orientation, and Mental Health: A Study of High-Achieving Indian College Students. *Roeper Review*, 47(1), 47–59. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2420356>
- Meurer, M., A., & Costa, F. (2024). Fenômeno Impostor, Comparação Social e Cyberloafing em Redes Sociais de Graduandos em Ciências Contábeis. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 18(3). <https://doi.org/10.17524/repec.v18i3.3410>

- Molina, S. De A.; Moraes, M. L. B.; Bordin, R. & Nagem, R. de C. (2023). Síndrome do Impostor: Desafios e Prevenções. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5797>.
- Németh, L.; & Bernáth, L. (2022). The Nature of Cognitive Test Anxiety: An Investigation of the Factor Structure of the Cognitive Test Anxiety Scale. *Educational Assessment*, vol. 28, n. 1, outubro, <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2022.2130747>
- Ocansey, G., Addo, C., Onyeaka, H., Andoh-Arthur, J. & Oppong A., K. (2020). The Influence of Personality Types on Academic Procrastination Among Undergraduate Students. *International Journal of School & Educational Psychology*. 10(3), 360–367. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841051>
- Pereira, R. S., Fonseca, P. N., Lins, S. L. B. & Silva, P. G. N., (2023). Adaptação da Escala de Orientação para a Comparação Social (INCOM) para o Contexto Brasileiro. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*. 67, 1, 19-33. <https://doi.org/10.21865/RIDEP67.1.02>
- Pigart, C.J., MacKinnon, D.P. & Cooper, K.M. (2024). Academic social comparison: a promising new target to reduce fear of negative evaluation in large-enrollment college science courses. *IJ STEM Ed* 11, 42. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00501-7>
- Qian, L., & Fuqiang, Z. (2018). Academic stress, academic procrastination and academic performance: a moderated dual-mediation model. *Journal on Innovation and Sustainability*. RISUS ISSN 2179-3565, 9(2), 38. <https://doi.org/10.24212/2179-3565.2018v9i2p38-46>
- Ramm, E.R. (2019). *Compare with caution: The impact of social media on predictors of impostor sentiments*. Master of Arts (MA), California State University, Sacramento. <https://scholars.csus.edu/esploro/outputs/graduate/Compare-with-care-the-impact-of/99257831160701671>

- Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A. &, Klingsieck K., B. (2022). Procrastination Among University Students: Differentiating Severe Cases in Need of Support From Less Severe Cases. *Front Psychol.* 15 (13), 783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>.
- Silva, P. G. N, S., Araújo, P. F., Cunha, G. R., Neres, L.R.L., Oliveira, M.I., Medeiros, L., Araújo, P. C. B., Silva, G. O., & Medeiros, A. C. M. M. (2023). Ansiedade cognitiva sobre provas acadêmicas e procrastinação: um estudo com universidades brasileiras. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (21), 415–439. <https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28783>
- Silva, P. G. N., Araújo, G. R., Lopes da Cunha, L. R., Bezerra, P. C. M, Martins, A. C., M., S., de Sousa., M. C. S, Silva, R. A., & Medeiros, E. D. (2023). Fenômeno do impostor em universitários: Contribuições de variáveis demográficas e da personalidade. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 9(2), 1–20. <https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.2.306>
- Snyder, K. E., Bartley, M. I., & Fowler, A. (2024). Context-Dependent Social Comparison and Imposter Phenomenon: An Experimental Vignette Approach. *Gifted Child Quarterly*, 68(4), 264-278. <https://doi.org/10.1177/00169862241265310>
- Suls, J. R., & Wheeler, L. (2020). Looking up and ahead: the social comparison of abilities, personal attributes, and opinions. In Suls, J. R., Collins, L. & Wheeler, L. *Social comparison, judgment, and behavior*. 53-104. Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship>
- To, P.-Y.-L., Lo, B.-C.-Y., Ng, T.-K., Wong, B.-P.-H., & Choi, A.-W.-M. (2021). Striving to Avoid Inferiority and Procrastination among University Students: The Mediating Roles of Stress and Self-Control. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5570. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115570>

## DISCUSSÃO GERAL

---

A presente tese de doutorado teve como objetivo geral analisar em que medida a orientação para comparação social (OCS) e o fenômeno do impostor (FI) explicam a procrastinação acadêmica (PA). Para tanto, foram desenvolvidos três artigos, os quais alcançaram seus principais objetivos. O *Artigo 1*, de natureza teórica, tratou-se de uma revisão teórica acerca das contribuições conceituais e empíricas da OCS e FI no surgimento e manutenção da PA em universitários. Por meio desse estudo foi possível aprofundar a compreensão da PA e de como tem sido desenvolvidas as pesquisas neste campo. As evidências apontaram que a OCS e FI são construtos relevantes que ajudam a explicar os aspectos psicossociais da PA, além de apontar lacunas e direcionamentos para o desenvolvimento de novos estudos (Fassl et al., 2020; Meurer & Costa, 2024; Vieira-Santos; Malaquias, 2022).

Em seguida, realizaram-se dois estudos empíricos. O *Artigo 2*, que reuniu evidências de validade e precisão da *Behavioral and Emotional Academic Procrastination Scale* (BEAPS) para o contexto brasileiro. A escolha por utilizar este instrumento se baseou em fatores teóricos, ou seja, a existência da lacuna no âmbito nacional na disponibilidade de instrumentos que abarquem todos os aspectos da definição do construto (e.g., 1: o atraso ser voluntário; 2: a lacuna entre a intenção de ação e a não realização e, 3: o desconforto subjetivo, o qual se refere ao mal-estar emocional durante o atraso), que consideram as características comportamentais e emocionais. Ademais, por ser uma medida parcimoniosa de seis itens, o qual possibilita a ampliação de estudos na área e o conhecimento dos aspectos teóricos, antecedentes e consequentes da PA (Bobe et al., 2022; Medeiros et al., 2023).

Este artigo foi subdividido em um estudo exploratório, permitindo conhecer e comprovar a estrutura bifatorial da medida (os fatores atraso e desconforto subjetivo) como no estudo original. Já o estudo confirmatório atestou sua estrutura, além de reunir evidências

complementares de validade com medidas externas com as escalas Procrastinação de *Tuckman* – TPS (Couto et al., 2020) e *Clance* do Fenômeno do Impostor – ECFI (Bezerra et al., 2021) demonstrando relações positivas e estatisticamente significativas com a BEAPS, corroborando com adequação da medida.

Por fim, o *Artigo 3*, em que foi testado um modelo explicativo da PA verificando o papel mediador do FI na relação entre OCS e PA. Os resultados corroboraram com as hipóteses propostas, afirmando que há uma relação teórica e empírica entre as variáveis. O FI apresenta-se como mediadora da OCS e PA (atraso e desconforto subjetivo).

Especificamente explicou de modo parcial o aspecto comportamental da PA, indicando que, de modo geral, pessoas com maior tendência para se compararem socialmente podem experienciar sintomas impostores e, conseqüentemente, essas variáveis em conjunto, podem levar ao comportamento de atraso da PA. Também explicou o aspecto emocional com mediação total, isto é, a OCS afeta emoções ligadas à procrastinação, entretanto, somente quando consideramos o impacto dos sintomas impostores. Posteriormente, avaliou-se a diferença entre os gêneros (masculino e feminino) nos níveis de PA, atestando-se que mulheres podem sofrer mais desconfortos subjetivos durante a procrastinação do que homens (Behnagh et al., 2022; Fassl et al., 2020; Meurer & Costa, 2024; Silva et al., 2023).

Frente aos artigos desenvolvidos na tese, os resultados acrescentam evidências científicas ao campo teórico e prático da PA, relacionadas às variáveis psicossociais (OCS e FI). Nesse cenário, a tese traz contribuições para cientistas e profissionais interessados na temática, que podem auxiliá-los na elaboração e no aprimoramento de intervenções político-pedagógicas das instituições de ensino superior, bem como no acompanhamento clínico, individual ou em grupo, capazes de mitigar os efeitos negativos, conselhos das pesquisas científicas e, assim, apoiar estudantes universitários no progresso de suas carreiras acadêmicas (Molina et al., 2023; Oliveira et al., 2023; Pereira et al., 2024).

Entretanto, mesmo diante das contribuições, são encontradas algumas limitações. Se evidencia a caracterização da amostra, o qual não pode ser generalizada, visto que é por conveniência. Outrossim, foram utilizadas medidas de autorrelato, sendo assim, há uma maior probabilidade das respostas dos participantes sejam persuadidas, o que pode gerar vieses de desejabilidade social (Gouveia et al., 2012). Além disso, a mensuração da PA poderia ter sido mais abrangente no que diz respeito ao considerar os aspectos sociais e acadêmicos (e.g., tipo de instituição, cursos e se os estudantes recebem apoio social).

Ante o exposto, estudos futuros podem considerar sanar as limitações apontadas visando diminuir as lacunas presentes na tese e ampliar a compreensão da relação entre as variáveis. Sugere-se diversificar a amostra entre os gêneros e a idade, visto que, mostram-se fatores importantes os indicadores de OCS, FI e PA. A diminuição dos vieses de desejabilidade social ao utilizar medidas implícitas de OCS e FI. E, principalmente, observar variáveis como apoio social, a exemplo do suporte financeiro, acadêmico e psicológico, pois receber ou não suporte institucional pode implicar no comportamento de PA em universitários.

### **Propostas e Direcionamentos Interventivos na área da Procrastinação Acadêmica, Comparação Social e Fenômeno do Impostor**

Nota-se, nas últimas décadas, o crescente interesse pela PA e as variáveis antecedentes e consequentes relacionadas, tendo em vista os inúmeros desafios enfrentados durante a jornada acadêmica. Em vista disso, alguns estudiosos têm-se empenhado em elaborar estratégias interventivas que possibilitem amenizar os efeitos adversos desse fenômeno e seus correlatos (Behnagh & Ferrari, 2022; Fassel et al., 2020; Gomez-Moralez, 2021; Pereira et al., 2023). Por meio das evidências teóricas e empíricas encontradas no decorrer da tese, propomos, com base na literatura científica trazer alguns apontamentos que podem servir de aporte teórico-metodológico para pesquisadores e profissionais e até mesmo estudantes universitários.

Li (2023) em sua revisão de teórica sobre as principais estratégias de intervenção voltada para PA e os resultados advindos, identificou que essas ações podem se enquadrar em três classes principais: 1) *tratamento terapêutico*; 2) *prevenção terapêutica* e; 3) *intervenção docente/institucional*. A primeira categoria pretende auxiliar com uso de estratégias o aluno durante os episódios de procrastinação, enquanto a segunda, em reduzir os efeitos negativos da procrastinação e por fim, a terceira visa ajudar os profissionais da educação a adotarem práticas que orientem os estudantes a desenvolverem hábitos positivos durante os estudos, podendo ocorrer em sala de aula ou por meio de medidas institucionais.

Um estudo piloto voltado para redução da PA, focado na categoria de tratamento terapêutico, realizado por Ozer et al. (2013), ocorreu por meio da elaboração de um programa de reabilitação comportamental e emocional. As atividades tinham o objetivo de trabalhar os aspectos cognitivos e emocionais, a exemplo das crenças, e comportamentais, auxiliando os estudantes a identificarem os pensamentos e emoções relacionadas a procrastinação, de modo a orientarem a desenvolverem estratégias de substituição.

Já outro estudo, como o de Goroshit (2018), focou a estrutura metodológica docente e institucional, o objetivo dessa intervenção era trabalhar com os aspectos situacionais, focado na prática de ensino dos professores em sala de aula. Tendo em vista que a procrastinação pode ocorrer quando há prazos muito longos entre os assuntos e atividades, os docentes eram incentivados a realizarem uma tarefa ou exame a cada novo assunto compartilhado com os alunos. Dessa forma, além de não haver longos intervalos entre os conteúdos, os alunos poderiam adquirir hábitos eficazes de estudos para concluí-los, evitando o comportamento de adiamento e sentimentos negativos como preocupação e culpa.

Clance e Imes (1978) foram uma das primeiras pesquisadoras a estudarem a experiência interna de fraude intelectual com de mulheres estudantes e profissionais bem-sucedidas, para isso, elaboraram dinâmicas e intervenções terapêuticas em grupo. Uma das principais

abordagens era a Psicoeducação através de informações que possibilitassem a compreensão ampla do fenômeno, os pensamentos e sentimentos relacionados. Esta conduta parece eficaz para ajudar os estudantes a melhor compreenderem a si mesmos e desenvolverem estratégias para lidar com sentimentos de incapacidade e inadequação social.

Além disso, intervenções baseadas em Terapias Cognitivas-Comportamentais (TCC) parecem ajudar aos estudantes a reconhecerem a estrutura de seus pensamentos e comportamentos, e a causa para o envolvimento em condutas desadaptativas, a exemplo da comparação social negativa e procrastinação. A TCC pode favorecer na diminuição dos feitos negativos da CS, conseqüentemente das experiências impostoras e comportamento de adiamento, pois assim, seriam capazes de adquirir métodos voltados para o desenvolvimento de autoconfiança, melhoramento de habilidades acadêmicas e produtividade (Molina et al., 2023; Talask & Carvalho, 2017; Tolan, 2023).

Neste panorama as intervenções encontradas na literatura, nota-se a contribuição teórico-prático da tese para o campo da Psicologia Social, tendo em vista que esta área proporciona o entendimento do modo como as cognições, afetos e comportamentos são formados e o impacto na vida dos estudantes universitários (Álvaro & Garrido, 2017). Desse modo, será possível fazer apontamentos e reflexões sobre as práticas acadêmicas em Instituições de Ensino Superior e ampliar a produção científica sobre comportamentos e afetos desadaptativos neste contexto.

Acrescido a isso, esta tese pode ainda contribuir para a atuação dos psicopedagogos, psicólogos e gestores educacionais no âmbito clínico e das Instituições de Ensino Superior. Considerando que a PA pode, em alguns casos, estar relacionado as dificuldades associadas à CS e FI, esses profissionais podem oferecer estratégias metodológicas individualizadas ou em grupo, que visem a organização e autorregulação da aprendizagem, bem como, na construção da autoconfiança. Para além disso, proporcionar um ambiente acadêmico organizado e

acolhedor para atender as necessidades que assegurem a permanência e sucesso dos universitários durante a jornada de formação.

## REFERÊNCIAS GERAIS

- 
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2017). *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. (Ed. Rev). AMGH.
- Araya-Castillo, L.; Burgos, M.; González, P.; Rivera, Y.; Barrientos, N.; Yáñez Jara, V.; Ganga-Contreras, F. & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behav. Sci.*, 13, 128. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Arigo, D., & Butryn, M. L. (2018). Prospective relations between social comparison orientation and weight loss outcomes, *Behavioral Medicine*, 45(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/08964289.2018.148101>
- Behnagh, F., R. & Ferrari, J.R. Exploring 40 years on affective correlates to procrastination: a literature review of situational and dispositional types. *Curr Psychol* 41, 1097–1111 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02653-z>
- Bezerra, T. C. G., Barbosa, L. H. G. de M., Vione, K. C., Athayde, R. A. A., & Gouveia, V. V.. (2021). Escala Clance do Fenômeno do Impostor: Adaptação Brasileira. *Psico-usf*, 26(2), 333–343. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260211>
- Bobe, J., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., Bülke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Leutner, D., Wirth, J., Klingsieck, K. B., & Grunschel, C. (2022). Delaying Academic Tasks and Feeling Bad About It: Development and Validation of a Six-Item Scale Measuring Academic Procrastination. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000728>
- Buunk, A.P., Gibbons, F.X., Dijkstra, P., & Zlatan, K. (2020). Individual differences in social comparison: The complex effects of social comparison orientation. In: Sulls, J. & Collins, R.L. (Eds.), *Social comparison, judgement and behavior* (pp.77-104). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190629113.001.0001>

- Campos, I. F. S., Camara, G. F., Carneiro, A. G., Kubrusly, M., Peixoto, R. A. C., & Peixoto Junior, A. A. (2022). Impostor Syndrome and its association with depression and burnout among medical students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46(2), e068. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20200491.ING>
- Clance, P. & Lawry, S. (2024). Impostor Phenomenon: Origins and Treatment. In Cokley K. *The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association.
- Clance, P., R., & Imes, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 15(3), 1-8. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Cokley, K. (2024). *Introduction: The Importance of Empirical Research on the Impostor Phenomenon*. In Cokley K. *The impostor phenomenon: psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association.
- Couto, R. N., Fonseca, P. N., Silva, P. G. N., Medeiros, E. D., & Carvalho, T. A. (2020). Versão brasileira da Tuckman Procrastination Scale: Adaptação e evidências psicométricas. *Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), 863. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.863>
- Cunha, L. R., Araujo, G., Silva, P., Santos, L., Santos, L. & Araújo, G. (2024). Traços de personalidade como preditores da procrastinação acadêmica. *Revista COOPEX*. <https://doi.org/15.5870-5884.10.61223/coopex.v15i3.568>.
- Fassl, Y., T., & Kollmayer, M. (2020) Impostors Dare to Compare: Associations Between the Impostor Phenomenon, Gender Typing, and Social Comparison Orientation in University Students. *Front. Psychol.* 11:1225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01225>
- Fentaw, Y., Moges, B. Tadesse, I., & Sayed M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students, *Education Research International*, 2022, 1277866, 8, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>

- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). *Procrastination, Social Comparison, and the Self*. In Ferrari, J., Depaul, Johnson, J. L. Mccown, W. G. Procrastination And Task avoidance Theory, research, and Treatment. Villanova University, Pennsylvania.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Garba, R., Coleman, C., & Kelley, T. (2024). The Impostor Phenomenon and Mental Health. In Cokley K. *The impostor phenomenon : psychological research, theory, and interventions*. American Psychological Association.
- Geara, G. B., Hauck Filho, N., & Pereira Teixeira, M. A. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. *Psico*, 48(2), 140–151. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635>
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of an orientation scale for social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129-142. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129>
- Gomez-Morales, A. (2021). Impostor Phenomenon: A Concept Analysis. *Nursing science quarterly*. 34. 309-315. <https://doi.org/10.1177/08943184211010462>.
- Gouveia, V. V., Athayde, R. A. A., Mendes, L. A., & Freire, S. E. A. (2012). Introdução às Medidas Implícitas: conceitos, técnicas e contribuições. *Diaphora | Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul* 12(1), 80-92. <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/50>
- Hailikari, T., Katajavuori, N. & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Soc Psychol Educ* 24, 589–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>

- Jansen, M., Zsófia, B., &, Lorenz, G. (2022). Social Comparison Effects on Academic Self-Concepts—Which Peers Matter Most?. *Developmental Psychology*, 58 (8)1541–1556—<https://doi.org/10.1037/dev0001368>
- Li, C. (2023). Academic Procrastination: Outcomes and Interventions. J. Sun et al. (Eds.): *ASSEHR* 684, pp. 537–544, 2023. [https://doi.org/10.2991/978-2-494069-13-8\\_63](https://doi.org/10.2991/978-2-494069-13-8_63)
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, Socioeconomic Status, Cultural Differences, Education, Family Size and Procrastination: A Sociodemographic Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>.
- Medeiros, E. D., Monteiro, R. P., Silva, P. G. N., & Gouveia, V. (2023). Psychometric properties of the fear of COVID-19 scale in Brazil: A reply to Lin et al. (2022) comments. *Current Psychology*, 42, 19006-19008. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03081-3>
- Meurer, M., A., & Costa, F. (2024). Fenômeno Impostor, Comparação Social e Cyberloafing em Redes Sociais de Graduandos em Ciências Contábeis. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 18(3). <https://doi.org/10.17524/repec.v18i3.3410>
- McCarthy, P., & Morina, N. (2020). Exploring the association of social comparison with depression and anxiety: A systematic review and meta-analysis.. *Clinical psychology & psychotherapy*. <https://doi.org/10.1002/cpp.2452>
- Miao, H., Li, Z., Yang, Y., & Guo, C. (2018). Social Comparison Orientation and Social Adaptation Among Young Chinese Adolescents: The Mediating Role of Academic Self-Concept. *Sec. Developmental Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01067>
- Molina, S. De A.; Moraes, M. L. B.; Bordin, R. & Nagem, R. de C. (2023). Síndrome do Impostor: Desafios e Prevenções. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5797>.
- Oliveira, T. de, Santana, F. A. L., Belei-Martins, G., & Bolsoni-Silva, A. T. (2023). Cultura do cuidado no ensino superior: A universidade, as políticas públicas e o Promove-

- Universitários. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 208–227.  
<https://doi.org/10.18761/vecc0100123>
- Ozer, U., Demir, B., A. & Ferrari, J.R. (2013). Reducing Academic Procrastination Through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* 31, 127–135.  
<https://doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>
- Pereira, R. S. & Fonseca, P. N. (2024). *Interpretando a realidade social à luz da comparação social*. Em Alberto, M.de F. P., Zambroni-de-Souza, P. C., Maciel, S. C., Pimentel, C. E. Psicologia Social, Desenvolvimento, Valores, Desigualdades, Saúde e Trabalho. Editora UFPB.
- Rodrigues, I. S., Soares, A. B., & Monteiro, M., C. (2023). O Que pensa os Estudantes Universitários sobre a Procrastinação Acadêmica? *Educação, Ciência e Cultura*. 28 (3).  
<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v28i3.10818>
- Silva, P. G. N, S., Araújo, P. F., Cunha, G. R., Neres, L.R.L., Oliveira, M.I., Medeiros, L., Araújo, P. C. B., Silva, G. O., & Medeiros, A. C. M. M. (2023). Ansiedade cognitiva sobre provas acadêmicas e procrastinação: um estudo com universidades brasileiras. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (21), 415–439.  
<https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28783>
- Silva, P. G. N., Araújo, G. R., Lopes da Cunha, L. R., Bezerra, P. C. M, Martins, A. C., M., S., de Sousa., M. C. S, Silva, R. A., & Medeiros, E. D. (2023). Fenômeno do impostor em universitários: Contribuições de variáveis demográficas e da personalidade. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 9(2), 1–20.  
<https://doi.org/10.31211/rpics.2023.9.2.306>
- Shi, X. (2023). College Students Academic Procrastination Behavior and Its Impact on Academic Performance. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 12(1), 234-244. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/12/20230816>.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Talask, G. (2017). Cognitive Behavioral Based Treatment for Procrastination. *Psychology and Behavioral Science International Journal*. 8.  
<https://doi.org/10.19080/PBSIJ.2017.08.555727>
- Thai, S., & Lockwood, P. (2022). Social-Judgment Comparisons in Daily Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 50, 38 - 57. <https://doi.org/10.1177/01461672221115558>.
- Tolan, C. (2023). Developing University Students Coping Skills with Academic Procrastination Behavior: A Cognitive Behavioral Theory Based Psychoeducation Practice. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 728-743.  
<https://doi.org/10.18009/jcer.1332329>
- Vieira-Santos, J. & Malaquias, V. (2022). Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. *Educação em Foco*. 25(47).  
<https://doi.org/10.36704/eef.v25i47.5816>.

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE A.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Prezado (a), você está sendo convidado(a) para participar deste estudo intitulado **“O QUE VÃO PENSAR DE MIM?”: RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL, FENÔMENO DO IMPOSTOR E A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS**”, sob a responsabilidade da doutoranda Rayssa Soares Pereira e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Nunes da Fonseca, ambas, do departamento de Psicologia – (Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba).

A pesquisa tem como principal objetivo avaliar a relação entre satisfação com a vida e motivação para a compra compulsiva. Esse estudo se mostra importante, pois contribuirá para o aumento do conhecimento sobre algumas variáveis que influenciam no comportamento de compra compulsiva, bem como, ampliar a discussão sobre o tema. E por consequente, levar mais informação para o meio acadêmico e social, podendo assim, refletir sobre estratégias que venham ajudar os indivíduos compulsivos, minimizando possíveis desdobramentos negativos para a saúde mental e financeira do mesmo.

Este questionário que você responderá de forma anônima, via plataforma online e presencial, apresenta algumas perguntas sobre o seu cotidiano nos tempos atuais. O tempo que você levará para responder ao conjunto de itens será de no máximo 20 minutos. Você poderá interromper e desistir de responder ao questionário a qualquer momento. Reforçamos que todos os preceitos éticos recomendados pelas resoluções n. 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde estão sendo respeitados. A presente pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil e recebeu parecer favorável à sua execução sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE: 70379623.1.0000.5188 e Parecer: 6.207.071). Firmamos a garantia do sigilo absoluto de suas informações prestadas, a sua confidencialidade e o seu anonimato.

Este estudo apresenta riscos mínimos à integridade dos participantes, bem como em relação à sua saúde física e emocional. Entretanto, é possível que algumas pessoas sintam algum desconforto ao responderem algumas perguntas. Caso isso ocorra, ou você deseje algum esclarecimento, nos colocamos à inteira disposição para o contato, favor ligar para a pesquisadora Rayssa Soares Pereira, telefone: (83) 9 88817-6517/E-mail: [rayssasp95@gmail.com](mailto:rayssasp95@gmail.com) ou para a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Nunes da Fonseca, telefone: (83) 9 9633-1899/E-mail: [pnfonseca.ufpb@gmail.com](mailto:pnfonseca.ufpb@gmail.com). Cabe ressaltar, que a presente pesquisa poderá apresentar alguns benefícios para a área estudada, contribuindo para o melhor entendimento sobre o tema e possibilitando o fomento de estratégias que ajudem a diminuir a propensão para o desengajamento moral, consequentemente no comportamento de jeitinho brasileiro.

Este termo de consentimento encontra-se como parte introdutória do Google Forms e do Qualtrics e do questionário coletado presencialmente. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, os(as) Srs.(as) poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFPB (1º andar) Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB Telefone: (83) 3216-7791 / E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br) Work-page: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/> Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, 08h às 12h e das 14h às 17h.

Para prosseguirmos com o estudo, precisamos do seu consentimento para participar da pesquisa. Caso esteja de acordo, dê o seu consentimento clicando na opção concordo e desejo participar. Caso contrário, gentileza desconsiderar este formulário ou clique em não concordo e não desejo participar.

( ) ***Concordo e desejo participar.*** Diante do exposto, concordo em participar do estudo mencionado acima, realizado por Rayssa Soares Pereira. Tenho conhecimento de que este estudo não implica nenhuma obrigatoriedade e tenho como garantias o sigilo e o anonimato, com a possibilidade de desistência em respondê-lo a qualquer momento, sem que isso gere qualquer penalização. Tenho ciência e concordo que os dados apresentados poderão ser utilizados, total ou parcialmente, para eventuais publicações e/ou eventos científicos.

( ) ***Não concordo e não desejo participar.***

---

Rayssa Soares Pereira – Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Campus I - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa - PB, 58033-455 Contato: (83) 9 88817-6517/E-mail: rayssasp95@gmail.com

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Nunes da Fonseca – Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Campus I - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa - PB, 58033-455 Contato: (83) 9 9633-1899. Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFPB (1º andar) Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB Telefone: (83) 3216-7791 / E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br) Work-page: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/> Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, 08h às 12h e das 14h às 17h.

## APÊNDICE B.

### TERMO DE ANUÊNCIA

Prezado (a) Diretor (a),

Estou realizando uma pesquisa nesta instituição com a finalidade de contribuir para o contexto científico acerca do conhecimento sobre o comportamento de procrastinação acadêmica em universitários, aspirando que os resultados encontrados com este estudo possibilitem uma discussão acerca de intervenções mais eficazes na melhoria do desempenho acadêmico e consequentemente à Instituição. O objetivo da pesquisa é explicar o a procrastinação acadêmica a partir do fenômeno do impostor mediado pela para comparação social. Especificamente, busca-se reunir evidências de validade e precisão do instrumento que a procrastinação acadêmica; identificar a relação entre o Fenômeno do Impostor, Orientação para Comparação Social e Procrastinação; verificar a contribuição da Fenômeno do Impostor e Orientação para Comparação Social e das variáveis sociodemográficas (gênero, faixa etária, etc) na explicação da procrastinação; testar o modelo de mediação da procrastinação acadêmica. Neste sentido, para efetivação deste estudo, gostaria de contar com a colaboração da vossa instituição, disponibilizando o acesso aos alunos matriculados. Para tanto, de acordo com o disposto na resolução vigente 466/12 e 510/16 do CNS/MS, faz-se necessário o vosso consentimento. O questionário será disponibilizado presencialmente em algum horário disponível para que os alunos possam participar da pesquisa, o tempo estimado é de 20 minutos. Os dados coletados nesta pesquisa serão considerados em conjunto, garantindo seu caráter anônimo e sigiloso. Por fim, me coloco a inteira disposição de V.S<sup>a</sup>. para, ao final do estudo, apresentar um relatório com os resultados encontrados.

#### **Termo de Consentimento**

Assinando este termo, estou consentindo a participação no projeto de pesquisa: Orientação Para Comparação Social: Relações entre Fenômeno do Impostor e Procrastinação Acadêmica, *vinculado* a Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Nunes da Fonseca, executado pela aluna pesquisadora Rayssa Soares Pereira.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Carimbo e assinatura do Coordenador/Diretor da Instituição.

#### **Contato com o Pesquisador (a) Responsável:**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o(a) pesquisador(a) Rayssa Soares Pereira – Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Campus I - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa - PB, 58033-455 Contato: (83) 9 88817-6517/E-mail: [rayssasp95@gmail.com](mailto:rayssasp95@gmail.com) | Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Campus I - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa - PB, 58033-455 Contato: (83) 9 9633-1899.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### APÊNDICE C.

### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

FINALMENTE, gostaríamos de saber um pouco a seu respeito:

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Gênero:** ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Não binário

Outro: \_\_\_\_\_

**Em qual estado você reside?** \_\_\_\_\_ e cidade? \_\_\_\_\_

**Estado civil:**

( ) Solteiro ( ) Casado(a) / União estável ( ) Separado/Divorciado ( ) Viúvo

**Considerando o critério do IBGE, com qual cor/raça você se identifica?**

Amarela ( ) Parda ( ) Branca ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Sem declaração ( )

**Qual a sua renda familiar mensal?** (em salários-mínimos)

- ( ) Até 1 salário mínimo
- ( ) De 1 a 2 salários mínimos
- ( ) De 2 a 3 salários mínimos
- ( ) De 3 a 5 salários mínimos
- ( ) Mais de 5 salários mínimos

**Em comparação com as pessoas da cidade em que vive, você se considera de qual classe social?**

| 1            | 2                  | 3            | 4                 | 5           |
|--------------|--------------------|--------------|-------------------|-------------|
| Classe baixa | Classe média baixa | Classe média | Classe média alta | Classe alta |

**Estamos quase lá... Nos fale um pouco sobre sua vida acadêmica**

**A Instituição de ensino que você faz parte é:** ( ) Pública ( ) Privada

**Qual a modalidade do curso:**

Presencial ( ) EAD (ensino à distância) ( ) Semi presencial ( )

**Neste semestre em que turno você está estudando?**

Matinal ( ) Vespertino ( ) Noturno ( ) Integral (dois turnos) ( )

**Qual o seu curso?** \_\_\_\_\_

**Em que período você se encontra? (exemplo, 2º período)** \_\_\_\_\_

**AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!**

## ANEXOS

---

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### ANEXO I.

#### ESCALA CLANCE DO FENÔMENO IMPOSTOR

**INSTRUÇÕES.** A seguir, encontra-se uma lista com 20 afirmações. Não existem respostas certas ou erradas, apenas gostaríamos de saber a sua opinião, o quanto você concorda ou discorda com cada afirmação.

| 1                  | 2         | 3        | 4              | 5                         |
|--------------------|-----------|----------|----------------|---------------------------|
| Não me<br>descreve | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Me descreve<br>totalmente |

1. \_\_\_\_ Muitas vezes tive sucesso em um teste ou tarefa mesmo com medo de não me sair bem antes de entendê-la.
2. \_\_\_\_ Posso passar a impressão de que sou mais competente do que realmente sou.
3. \_\_\_\_ Se possível, evito avaliações, pois tenho pavor de ser avaliado(a).
4. \_\_\_\_ Quando as pessoas me elogiam por algo que realizei, temo não ser capaz de corresponder às expectativas criadas sobre mim.
5. \_\_\_\_ Às vezes, acho que alcancei uma posição de sucesso atual porque estava no lugar certo na hora certa ou conhecia as pessoas certas.
6. \_\_\_\_ Eu tenho medo de que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto elas pensam que sou.
7. \_\_\_\_ Geralmente eu me lembro mais das situações em que eu não fiz o meu melhor do que situações em que eu fiz meu melhor.
8. \_\_\_\_ Dificilmente eu faço uma tarefa ou projeto tão bem quanto eu gostaria de fazer.
9. \_\_\_\_ Às vezes eu sinto ou acredito que meu sucesso (na vida pessoal, trabalho ou estudos) é resultado de algum tipo de engano
10. \_\_\_\_ É difícil para mim aceitar elogios sobre minha inteligência ou minhas conquistas.
11. \_\_\_\_ Às vezes sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.

12. \_\_\_\_ Às vezes sinto-me decepcionado (a) com minhas realizações atuais e acho que deveria ter realizado muito mais.
13. \_\_\_\_ Às vezes tenho medo de que os outros descubram o quanto de conhecimento ou habilidade realmente me falta.
14. \_\_\_\_ Geralmente tenho medo de falhar em uma nova tarefa ou projeto, embora eu tente fazer bem-feito.
15. \_\_\_\_ Mesmo quando obtenho alguma conquista e sou reconhecido (a) por isso, tenho dúvidas se sou capaz de repetir o sucesso.
16. \_\_\_\_ Se recebo muitos elogios e reconhecimento por algo que realizei, costumo desconsiderar a importância daquilo que eu fiz.
17. \_\_\_\_ Frequentemente comparo minha habilidade com aqueles que me cercam e acho que eles são mais inteligentes do que eu.
18. \_\_\_\_ Às vezes me preocupo em não conseguir me sair bem em um projeto ou exame/prova, embora pessoas próximas tenham confiança que eu vou me sair bem.
19. \_\_\_\_ Se eu estou para receber uma promoção no trabalho ou ser reconhecido por algo, eu hesito em falar para as outras pessoas até que isso de fato aconteça.
20. \_\_\_\_ Eu me sinto mal e desencorajado(a) se eu não for “o (a) melhor” ou pelo menos “muito especial” em situações que envolvam conquistas.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### ANEXO II.

#### ESCALA DE ORIENTAÇÃO PARA A COMPARAÇÃO SOCIAL PARA O CONTEXTO BRASILEIRO (INCOM)

**INSTRUÇÕES:** A maioria das pessoas se comparam de tempos em tempos com outras. Por exemplo, eles podem comparar a maneira como se sentem, suas opiniões, suas habilidades e / ou sua situação com as de outras pessoas. Não há nada particularmente "bom" ou "ruim" nesse tipo de comparação, e algumas pessoas fazem mais do que outras. Gostaríamos de descobrir com que frequência você compara a si mesmo com outras pessoas. Para fazer isso, gostaríamos de pedir que você indicasse quanto concorda com cada afirmação abaixo.

| 1                  | 2                    | 3                            | 4                    | 5                         |
|--------------------|----------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------|
| Não me<br>descreve | Descreve-me<br>pouco | Descreve-me<br>mais ou menos | Descreve-me<br>muito | Descreve-me<br>totalmente |

1. \_\_\_\_ Eu comparo como as pessoas mais próximas a mim se comportam (Ex. Família, amigos, namorado(a)) com relação à como agem com as outras pessoas.
2. \_\_\_\_ Eu sempre presto muita atenção à forma como eu faço as coisas comparando com a forma como os outros fazem.
3. \_\_\_\_ Se eu quero saber se o que estou fazendo está bem feito, eu comparo o que eu estou fazendo com a forma como os outros fazem.
4. \_\_\_\_ Eu comparo como estou me desenvolvendo socialmente (por exemplo: habilidades sociais, popularidade) em relação às outras pessoas.
5. \_\_\_\_ Sou uma pessoa que se compara com as outras.
6. \_\_\_\_ Eu me comparo com os outros em relação ao que tenho conquistado na vida.
7. \_\_\_\_ Eu gosto de conversar com os outros sobre as opiniões e experiências em comum.
8. \_\_\_\_ Eu tento saber o que os outros pensam quando têm problemas semelhantes aos meus.
9. \_\_\_\_ Sempre gosto de saber o que as pessoas fariam no meu lugar.
10. \_\_\_\_ Se eu quero saber mais sobre algo, tento saber o que os outros pensam sobre isso.
11. \_\_\_\_ Eu comparo a minha condição de vida com a das outras pessoas.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### ANEXO III.

#### ***BEHAVIORAL AND EMOTIONAL ACADEMIC PROCRASTINATION SCALE (BEAPS)***

**INSTRUÇÕES.** A seguir são apresentadas afirmações sobre o contexto acadêmico. Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique com que frequência você com as afirmações durante o último semestre do seu curso.

| 1                       | 2            | 3             | 4            | 5                         |
|-------------------------|--------------|---------------|--------------|---------------------------|
| Nunca ou quase<br>nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre ou quase<br>sempre |

1. \_\_\_\_ Antes de começar minhas atividades acadêmicas, perco muito tempo sem necessidade.
2. \_\_\_\_ Ao invés de começar minhas atividades acadêmicas, faço outras coisas
3. \_\_\_\_ Mesmo quando tenho oportunidade de começar outras atividades acadêmicas, não faço imediatamente.
4. \_\_\_\_ No momento que adio minhas atividades acadêmicas, sinto-me mal
5. \_\_\_\_ Sinto-me culpado(a) quando, sem motivos, adio minhas atividades acadêmicas.
6. \_\_\_\_ Fico preocupado(a) quando atraso, sem necessidade, minhas atividades acadêmicas.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### ANEXO IV.

#### ESCALA DE PROCRASTINAÇÃO DE TUCKMAN

**INSTRUÇÕES:** A seguir, encontra-se uma lista com 15 afirmações. Não existem respostas certas ou erradas, apenas gostaríamos de saber a sua opinião, o quanto isso acontece com você.

| 1     | 2        | 3             | 4     | 5      |
|-------|----------|---------------|-------|--------|
| Nunca | Um pouco | Mais ou menos | Muito | Sempre |

01. \_\_\_\_ Demoro desnecessariamente para terminar o trabalho, mesmo quando eles são importantes.
02. \_\_\_\_ Adio o início das coisas que não gosto de fazer.
03. \_\_\_\_ Quando tenho um prazo, espero até o último minuto para cumpri-lo.
04. \_\_\_\_ Se alguém faz uma tarefa no trabalho/escola melhor que eu, então sinto que fracassei na tarefa inteira.
05. \_\_\_\_ Começo a trabalhar imediatamente, mesmo em atividades que eu acho desagradável.
06. \_\_\_\_ Se eu fracasso no trabalho/escola, eu sou um fracasso como pessoa.
07. \_\_\_\_ Destino o tempo necessário para atividades, apesar de serem chatas
08. \_\_\_\_ Sinto que não posso resolver as atividades, mesmo gastando muito tempo tentando.
09. \_\_\_\_ Quando tem algo que eu acho muito difícil resolver, penso em adiar.
10. \_\_\_\_ Proponho-me conseguir alguma coisa e, em seguida, não começo ou não termino.
11. \_\_\_\_ Sempre que eu faço um plano de ação, eu sigo.
12. \_\_\_\_ Gostaria de encontrar uma maneira fácil de ser ágil.
13. \_\_\_\_ Não busco melhorar, mesmo que me chateei comigo mesmo quando não consigo fazer as coisas.
14. \_\_\_\_ Se eu não fizer o certo o tempo todo, as pessoas não me respeitarão.
15. \_\_\_\_ Embora eu saiba que é importante iniciar uma atividade, demoro começar.

## ANEXO V

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

|                                                                                              |                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA<br/>SAÚDE DA UNIVERSIDADE<br/>FEDERAL DA PARAÍBA -<br/>CCS/UFPA</b> |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ORIENTAÇÃO PARA COMPARAÇÃO SOCIAL: RELAÇÕES ENTRE FENÔMENO DO IMPOSTOR E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

**Pesquisador:** RAYSSA SOARES PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 70379623.1.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal da Paraíba

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.207.071

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma Tese de Doutorado do do departamento de Psicologia – (Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba), cuja pesquisadora pretende avaliar a relação entre satisfação com a vida e motivação para a compra compulsiva de estudantes universitários.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Avaliar a relação entre Fenômeno do Impostor, Orientação para Comparação Social e Procrastinação;

**Objetivo Secundário:**

• Reunir evidências complementares do instrumento Escala de Procrastinação de Tuckman (Couto et al., 2020) e de validação para o contexto brasileiro da Escala de Procrastinação Comportamental Emocional (Bobe et al., 2022);

|                                                                                              |                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA<br/>SAÚDE DA UNIVERSIDADE<br/>FEDERAL DA PARAÍBA -<br/>CCS/UFPA</b> |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|

Continuação do Parecer: 6.207.071

|                                          |                |                     |                       |        |
|------------------------------------------|----------------|---------------------|-----------------------|--------|
| Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf       | 22:28:36            | PEREIRA               | Aceito |
| Orçamento                                | ORCAMENTO.pdf  | 06/06/2023 22:28:24 | RAYSSA SOARES PEREIRA | Aceito |
| Cronograma                               | CRONOGRAMA.pdf | 06/06/2023 22:27:40 | RAYSSA SOARES PEREIRA | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 28 de Julho de 2023

Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))