

Uma intervenção nos hábitos de estudo de estudantes universitários ingressantes

Natália Moraes Góes

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Brasil)

Deivid Alex dos Santos

Universidade Estadual do Paraná (Brasil)

Resumo

Este artigo fundamenta-se na Teoria Social Cognitiva, em especial, no constructo da autorregulação, e objetivou identificar mudanças nos hábitos de estudo de estudantes recém-ingressantes na universidade após participarem de uma intervenção sobre autorregulação da aprendizagem. A pesquisa, de caráter pré-exploratório, foi realizada com 40 estudantes de Pedagogia, que responderam ao protocolo autorreflexivo "Quem é você como estudante" antes e depois de participarem da intervenção. Seguindo os pressupostos da análise de conteúdo, primeiramente os dados foram categorizados. Após a categorização, as respostas foram quantificadas e analisadas no Statistical Package for the Social Sciences. Em síntese, os resultados revelaram que os estudantes modificaram seus hábitos de estudo. Após a intervenção, passaram a refletir mais sobre a aprendizagem, apontaram maior uso de estratégias de aprendizagem e buscaram estabelecer comparação do próprio desempenho nos momentos antes e depois da intervenção. Sugere-se que estudos futuros desenvolvam intervenções com o foco nas estratégias de planejamento e de controle da atenção.

Palavras-chave: Estudantes ingressantes. Pedagogia. Hábitos de estudo. Autorregulação da aprendizagem.

Effects of an intervention on the study habits of incoming university students

Abstract

This article is based on Social Cognitive Theory, especially the construct of self-regulation, and aimed to identify changes in the study habits of newly enrolled

university students after participating in an intervention on self-regulation of learning. The pre-exploratory research was conducted with 40 Pedagogy students, who answered the self-reflective protocol "Who are you as a student?" before and after participating in the intervention. Following the assumptions of content analysis, the data were first categorized. After categorization, the responses were quantified and analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences. In summary, the results revealed that the students modified their study habits. After the intervention, they began to reflect more on learning, indicated greater use of learning strategies, and sought to compare their own performance before and after the intervention. It is suggested that future studies develop interventions focusing on planning and attention control strategies.

Keywords: Freshman students. Pedagogy. Study habits. Self-regulation of learning.

Efectos de una intervención sobre los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso

2

Resumen

Este artículo se basa en la Teoría Cognitiva Social, en particular en el constructo de autorregulación, y tuvo como objetivo identificar cambios en los hábitos de estudio de estudiantes universitarios de nuevo ingreso tras participar en una intervención sobre autorregulación del aprendizaje. La investigación preexploratoria se realizó con 40 estudiantes de Pedagogía, quienes respondieron al protocolo de autorreflexión ¿Quién eres como estudiante?" antes y después de participar en la intervención. Siguiendo los supuestos del análisis de contenido, los datos se categorizaron. Posteriormente, las respuestas se cuantificaron y analizaron mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). En resumen, los resultados revelaron que los estudiantes modificaron sus hábitos de estudio. Tras la intervención, comenzaron a reflexionar más sobre el aprendizaje, indicaron un mayor uso de estrategias de aprendizaje y buscaron comparar su propio desempeño antes y después de la intervención. Se sugiere que futuros estudios desarrollen intervenciones centradas en estrategias de planificación y control de la atención.

Palabras clave: Estudiantes de nuevo ingreso. Pedagogía. Hábitos de estudio, Autorregulación del aprendizaje.

Introdução

O ingresso no Ensino Superior pode ser considerado um momento de grandes expectativas para a construção da carreira, para o desenvolvimento intelectual e, até mesmo, para a consolidação de novas interações sociais e ciclos de amizade. Todavia, para muitos, esse momento também pode ser encarado como desafiador, uma vez que o Ensino Superior pode requerer dos estudantes algumas atitudes que não lhes foram solicitadas na educação básica. Nesse contexto, os estudantes passam a lidar com demandas de aprendizagem cada vez mais complexas, precisam se reorganizar comportamentalmente, afetivamente e cognitivamente para atender a essas novas exigências e devem aprender a lidar com as vivências pedagógicas e institucionais do curso (Martins; Fior, 2024; Paiva; Lages; Moreira; Azevedo; Oliveira, 2024). Todos esses desafios podem deixar os recém-ingressados vulneráveis e gerar desequilíbrio no seu bem-estar e na sua saúde mental (Cruz; Lopes, 2024; Martins; Fior, 2024).

O enfrentamento dos desafios originados pelo ingresso no Ensino Superior nem sempre é bem-sucedido, o que pode ser comprovado pelo número elevado de cancelamentos de matrículas no primeiro ano da graduação (Cruz; Lopes, 2024; Lopes, 2019; Silva; Trindade, 2022). Tais dados revelam a necessidade de que as instituições de Ensino Superior promovam ações de acolhimento, apoio e suporte didático-pedagógico para os estudantes ingressantes nesse nível de escolarização (Martins; Fior, 2024; Silva; Trindade, 2022).

Pesquisas têm mostrado resultados promissores no processo de adaptação dos estudantes no Ensino Superior, quando estes têm contato com o referencial teórico da autorregulação da aprendizagem e desenvolvem as habilidades autorregulatórias (Casale; Bettoli; Santos; Graciola; Pelissoni; Consoni; Marcondes, 2023; Martins; Fior, 2024; Paiva; Lages; Moreira; Azevedo; Oliveira, 2024; Silva; Trindade, 2022). Isso porque a autorregulação possibilita a aquisição de competências socioemocionais e a intensificação do processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a diminuição das dificuldades sentidas pelos estudantes do Ensino Superior no processo de adaptação universitária (Zimmerman, 2000).

A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo autodirigido e de autocontrole das variáveis cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais, tendo em vista atingir uma meta de aprendizagem pré-estabelecida (Zimmerman, 1998, 2013). Estudantes autorregulados geralmente são ativos no seu processo de aprendizagem, estabelecem metas, gerenciam o tempo e o esforço necessários para aprender, identificam os seus pontos fortes e fracos relacionados à aprendizagem, autorregulam suas emoções e motivações, persistem mais na tarefa mesmo diante das dificuldades, utilizam com consciência estratégias de aprendizagem e refletem sobre a própria aprendizagem (Góes; Boruchovitch, 2020; Seli; Dembo, 2020; Zimmerman, 2002).

As habilidades autorregulatórias não são inatas, elas são passíveis de serem fomentadas e desenvolvidas durante as diferentes etapas da educação básica e do Ensino Superior (Boruchovitch, 2014; Seli; Dembo, 2020; Silva; Trindade, 2022; Zimmerman; Schunk, 2011). Tal qual as habilidades autorregulatórias podem ser desenvolvidas, as estratégias de aprendizagem também são passíveis de serem ensinadas nos diferentes contextos educacionais (Alliprandini; Santos; Rufini, 2023; Boruchovitch, 1999; Góes; Boruchovitch, 2020). Considerando a importância do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes recém-ingressados para que possam superar os desafios que a entrada na universidade lhes apresenta – tais como: altos níveis de exigência, grande quantidade de trabalhos e leituras, prazos reduzidos para a realização das atividades –; e, somada a isso, a relevância de que os estudantes se tornem mais ativos, reflexivos, agentes e passem a utilizar e ampliar o seu repertório de estratégias de aprendizagem, o presente estudo foi desenvolvido, com o objetivo de identificar mudanças nos hábitos de estudo de estudantes recém-ingressantes na universidade após participarem de uma intervenção sobre autorregulação da aprendizagem.

4

Metodologia

A pesquisa apresenta delineamento pré-experimental. Esse tipo de estudo compara valores obtidos no pré-teste com os do pós-teste de grupo experimental. Pesquisas dessa natureza não apresentam grupo controle e não requerem amostras grandes (Patten; Newhart, 2018; Thyer, 2012).

Participantes

A amostra foi composta por 40 estudantes de 2 turmas de um curso de Pedagogia. Os estudantes estavam matriculados no primeiro semestre do curso, no período noturno. Destes, 37 (92,5%) eram mulheres e 3 homens (7,5%).

Instrumentos de coleta de dados

Protocolo autorreflexivo “Quem sou eu como estudante”

O protocolo foi desenvolvido por Boruchovitch (2010) e tem por objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem dos estudantes, seus pontos fortes e fracos. É composto por duas questões que interrogaram o que o estudante faz quando tem a tarefa de estudar e aprender algum conteúdo e quais são os pontos fortes e fracos que ele reconhece em si como estudante.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos da instituição em que a pesquisa foi realizada. O projeto foi aprovado e obteve CAAE n.º 77242024.1.0000.5231. Após a aprovação, iniciou-se a coleta de dados, que ocorreu em dois momentos, no primeiro e no último dia de aula da disciplina Metodologia do Trabalho Científico. Cabe mencionar que a intervenção proposta sobre autorregulação da aprendizagem ocorreu como parte da disciplina citada.

Na primeira aplicação do instrumento “Protocolo autorreflexivo ‘Quem sou eu como estudante’” (pré-teste) foi solicitado aos estudantes que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de assinarem o termo, os estudantes foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, do fato de a participação ser voluntária e dos benefícios e riscos de participar da pesquisa. Na sequência, após as assinaturas do TCLE foi entregue aos estudantes o instrumento de coleta de dados. No momento do pós-teste, o “Protocolo autorreflexivo ‘Quem sou eu como estudante’” foi reaplicado. Ademais, para a aplicação do pós-teste, foram adotados os mesmos

procedimentos do pré-teste. O tempo médio de resposta à pesquisa foi de 15 minutos.

A disciplina de Metodologia do Trabalho Científico tem carga horária de 30 horas, é uma disciplina obrigatória para os estudantes do curso de Pedagogia e é ofertada no primeiro semestre do curso. A disciplina apresenta os seguintes objetivos: promover a adaptação do estudante no contexto universitário, desenvolver no estudante a consciência sobre o seu papel na construção do conhecimento acadêmico, identificar e analisar as diferentes modalidades de trabalho científico e conhecer as distintas normas de trabalho científico. Tendo em vista os objetivos a serem atingidos, a disciplina foi estruturada de forma a ensinar as diferentes modalidades de trabalhos acadêmicos, relacionando-as aos pressupostos teóricos da autorregulação da aprendizagem e das estratégias de aprendizagem.

A disciplina foi composta por 17 encontros presenciais com duração de 2 horas. Os conteúdos trabalhados, bem como a proposta seguida nos encontros, podem ser visualizados no Quadro 1.

6

Quadro 1 – Organização pedagógica da disciplina Metodologia do Trabalho Científico

Encontro	Conteúdo	Proposta
01	● Autorreflexão acerca da própria aprendizagem.	● Apresentação da disciplina e do programa. ● Aplicação do pré-teste "Protocolo autorreflexivo 'Quem sou eu como estudante'".
02	● Planejamento das tarefas acadêmicas.	● Assistir ao vídeo: <i>Planejamento e as estratégias de aprendizagem</i> (Professora Doutora Evely Boruchovitch) e discuti-lo em grupos. ● Escrita do diário de aprendizagem.
03	● Gerenciamento do tempo e procrastinação acadêmica.	● Atividade autorreflexiva sobre Gerenciamento do tempo. ● Assistir ao vídeo sobre a Técnica Pomodoro. ● Discutir o texto: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Pieda, Júlio. Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio? In: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Pieda, Júlio. <i>Cartas do Gervásio ao seu umbigo</i> . São Paulo: Almedina, 2012. p. 44-49. ● Escrita do diário de aprendizagem.

Fonte: autores (2025)

Quadro 1 – Organização pedagógica da disciplina Metodologia do Trabalho Científico (continuação)

Encontro	Conteúdo	Proposta
04	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulação da aprendizagem: fundamentos básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Piedra, Júlio. Quem governa a sua aprendizagem. Você sabe como se distingue os alunos que obtém sucesso escolar. In: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Piedra, Júlio. <i>Cartas do Gervásio ao seu umbigo</i>. São Paulo: Almedina, 2012. p. 56-63. • Escrita do diário de aprendizagem.
05	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de metas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Piedra, Júlio. Como você consegue ter uma disciplina tão organizada? Como você consegue se preparar para a prova com tanta intensidade. In: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Piedra, Júlio. <i>Cartas do Gervásio ao seu umbigo</i>. São Paulo: Almedina, 2012. p. 75 – 82. • Atividade: Protocolo autorreflexivo para o estabelecimento de metas. • Escrita do diário de aprendizagem.
06	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias para se preparar para provas e orientações para buscas nas bases de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da discussão do texto da aula anterior. • Aula prática de orientação de buscas em bases de dados. • Escrita do diário de aprendizagem.
07	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade autorreflexiva sobre o controle da ansiedade e das emoções. • Estratégias para o controle das emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Piedra, Júlio. Afinal, o que é isso de ansiedade diante de testes? In: Rosário, Pedro; Núnez, José; González-Piedra, Júlio. <i>Cartas do Gervásio ao seu umbigo</i>. São Paulo: Almedina, 2012. p. 88-93. • Escrita do diário de aprendizagem.
08	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da escala de estratégias de leitura (Kopke Filho, 2001). • Estratégias de leitura e de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis: Vozes, 2020. • Escrita do diário de aprendizagem.
09	<ul style="list-style-type: none"> • Senso comum e conhecimento científico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto: Bock, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair; Teixeira, Maria De Lourdes Trassi. A psicologia ou as psicologias. In: Bock, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair; Teixeira, Maria De Lourdes Trassi. <i>Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia</i>. São Paulo: Saraiva, 2001. p 1-21. • Análise crítica do filme "Three Identical Strangers" • Escrita do diário de aprendizagem.

Fonte: autores (2025)

**Quadro 1 – Organização pedagógica da disciplina
Metodologia do Trabalho Científico (continuação)**

Encontro	Conteúdo	Proposta
10	<ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de trabalhos acadêmicos: resumo e fichamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão do texto: Severino, Antônio Joaquim. <i>Metodologia do trabalho científico</i>. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Obs: texto base de discussão para os encontros 13, 14 e 15). ● Aplicação da estratégia de aprendizagem de sublinhar em um texto. ● Elaboração de um fichamento. ● Escrita do diário de aprendizagem.
11	<ul style="list-style-type: none"> ● Normalização de trabalhos acadêmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação na biblioteca central sobre Normalização de trabalhos acadêmicos. ● Escrita do diário de aprendizagem.
12	<ul style="list-style-type: none"> ● Normalização de trabalhos acadêmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação na biblioteca central sobre Normalização de trabalhos acadêmicos. ● Escrita do diário de aprendizagem.
13	<ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de trabalhos acadêmicos: artigo científico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise e discussão de um artigo científico localizado em uma das bases de dados estudadas durante a disciplina. ● Escrita do diário de aprendizagem.
14	<ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de trabalhos acadêmicos: resenha e resenha crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboração de uma resenha. ● Escrita do diário de aprendizagem.
15	<ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de trabalhos acadêmicos: relatório de estágio e Trabalho de Conclusão de Curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escrita do diário de aprendizagem.
16	<ul style="list-style-type: none"> ● Currículo Lattes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Criação do Currículo Lattes. ● Escrita do diário de aprendizagem.
17	<ul style="list-style-type: none"> ● Autorreflexão acerca da própria aprendizagem. ● Finalização da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicação do pós-teste “Protocolo autorreflexivo ‘Quem sou você como estudante’”. ● Autoavaliação da aprendizagem.

Fonte: autores (2025)

Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram obtidos por meio da aplicação do “Protocolo autor-reflexivo ‘Quem é você como estudante’”, no momento do pré-teste e do pós-teste. Para a análise das respostas, inicialmente os dados foram examinados e codificados conforme as diretrizes de Bardin (2016), seguindo os três processos fundamentais da Análise de Conteúdo: (i) pré-análise, que envolveu a organização do material e a leitura flutuante das respostas; (ii) exploração do material, etapa na qual os dados foram codificados e categorizados, utilizando o Microsoft Excel; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que as categorias foram analisadas e validadas por juízes.

Após a leitura de todo o material foram destacadas as palavras-chave que faziam referência ao uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes. Por meio das palavras destacadas foram criadas categorias fundamentadas nas classificações de estratégias de aprendizagem fortemente consolidadas pela literatura nacional e internacional (Boruchovitch, 1999; Góes; Boruchovitch, 2020; Pintrich, 2000). Ao finalizar a categorização dos dados, três juízes especialistas na área, todos com doutorado em Educação, avaliaram as categorias, resultando em uma concordância de 80% entre as categorias expostas e as formadas.

Na sequência, o banco de dados gerado pelas categorias criadas foi analisado no software IBM SPSS (versão 23.0.0.0). Para verificar a normalidade da distribuição dos dados foi aplicado o teste de normalidade Shapiro-Wilk, por ser o mais recomendado para amostras pequenas (Miot, 2017). O teste de normalidade revelou que os dados não apresentaram uma distribuição normal. Diante da não normalidade dos dados, foi aplicado o teste Wilcoxon, caracterizado por um método estatístico não paramétrico utilizado para comparar dados pareados. O teste foi aplicado para identificar alterações nos dados medidos antes e depois da intervenção, analisando as diferenças entre os dois momentos.

Resultados e discussão

A Tabela 1 apresenta uma análise comparativa abrangente entre os escores obtidos antes (pré-teste) e após (pós-teste) a implementação de um programa de intervenção educacional. A análise inclui estatísticas descritivas e inferenciais para cada uma das categorias criadas, permitindo uma compreensão detalhada das mudanças ocorridas. Vale destacar que, embora a distribuição dos dados não seja normal, o número reduzido de respostas fez com que as medianas resultassem em zero, dificultando a visualização das variações. Por esse motivo, optou-se por apresentar as médias, de modo a permitir melhor compreensão das mudanças observadas.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas (média, desvio padrão e mediana) e valores obtidos em cada categoria no momento do pré-teste e do pós-teste

Categorias	Média		Desvio Padrão		Mediana		P
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Estratégias de ensaio	0,11	0,13	0,38	0,43	0,00	0,00	0,88
Estratégias de elaboração	0,11	0,10	0,37	0,35	0,00	0,00	0,71
Estratégias de organização	0,01	0,03	0,11	0,24	0,00	0,00	0,41
Estratégias de planejamento	0,07	0,11	0,29	0,35	0,00	0,00	0,14
Estratégias de monitoramento e regulação	0,07	0,12	0,30	0,37	0,00	0,00	0,01*
Estratégias de organização dos estudos	0,20	0,15	0,60	0,42	0,00	0,00	0,42
Ausência de estratégias de planejamento	0,16	0,29	0,42	0,66	0,00	0,00	0,01*
Estratégias de apoio social	0,03	0,02	0,20	0,15	0,00	0,00	0,41
Motivação para aprender	0,07	0,05	0,31	0,28	0,00	0,00	0,44
Emoções na aprendizagem	0,06	0,08	0,28	0,40	0,00	0,00	0,38
Autopercepções como estudante	0,09	0,07	0,38	0,32	0,00	0,00	0,31
Estratégias de gerenciamento do tempo	0,01	0,05	0,12	0,32	0,00	0,00	0,20
Ausência de estratégias de aprendizagem	0,11	0,04	0,42	0,24	0,00	0,00	0,03*
Problemas relacionados à motivação	0,01	0,04	0,12	0,20	0,00	0,00	0,08

Fonte: autores (2025)

Nota: categorias marcadas com asteriscos (*) indicam significância estatística ($p < 0,05$).

A Tabela 1 revela diferenças estatisticamente significativas em três categorias principais: “Estratégias de monitoramento e regulação”, “Ausência de estratégias de planejamento” e “Ausência de estratégias de aprendizagem”. Na primeira categoria – “Estratégias de monitoramento e regulação” – constatou-se um aumento modesto, porém estatisticamente significativo ($p<0,01$), com a média elevando-se de 0,07 no pré-teste para 0,12 no pós-teste. A categoria “Ausência de estratégias de planejamento” também apresentou diferença estatisticamente significativa ($p<0,01$), passando de 0,16 para 0,29 no pós-teste. Por outro lado, observou-se uma redução significativa na categoria “Ausência de estratégias de aprendizagem” ($p<0,03$), com a média diminuindo de 0,11 no pré-teste para 0,04 no pós-teste. Quanto às demais categorias analisadas, não foram localizadas diferenças estatisticamente significativas.

O aumento significativo nas estratégias de monitoramento e regulação sugere que os estudantes passaram a refletir mais sobre seu processo de aprendizagem, ajustando suas ações conforme as demandas acadêmicas. Esse resultado está alinhado com as proposições de Zimmerman (2002), que enfatiza a autorreflexão como um dos pilares da autorregulação, o que permite aos estudantes identificar pontos fortes e fracos em sua trajetória.

Por outro lado, o aumento da ausência de estratégias de planejamento pode ser interpretado como um sinal de que os estudantes ainda enfrentam dificuldades em organizar suas atividades acadêmicas, mesmo após a intervenção. Esse dado é preocupante, uma vez que o planejamento é fundamental para a gestão do tempo e a redução da procrastinação, desafios comuns no Ensino Superior (Casale; Bettioli; Santos; Graciola; Pelissoni; Consoni; Marcondes, 2023; Martins; Fior, 2024; Vieira; Góes, 2025). Todavia, é plausível que o desenvolvimento das estratégias de monitoramento e regulação tenha ampliado a consciência metacognitiva dos participantes sobre seus processos de aprendizagem, resultando em uma avaliação mais crítica e, consequentemente, em relatos mais precisos – e potencialmente mais severos – sobre suas dificuldades de planejamento. Arvatz, Peretz e Dori (2025) argumentam que a autorreflexão pode inicialmente aumentar a percepção de lacunas no próprio desempenho, o que pode explicar, em parte, o aumento observado nessa categoria. Uma das atividades propostas ao longo

da intervenção foi a construção de um planejamento semanal de estudo. Essa atividade exigiu dos estudantes um planejamento bem delimitado e específico acerca do tempo e das atividades a serem realizadas por eles, do estabelecimento de metas diárias e de algumas estratégias para alcançá-las. Possivelmente essa atividade contribuiu para que o estudante desenvolvesse um olhar mais crítico para o seu planejamento.

A redução na categoria “Ausência de estratégias de aprendizagem” parece indicar que os participantes começaram a adotar métodos mais eficazes para estudar, como técnicas de leitura e elaboração de resumos, reforçando a importância de intervenções estruturadas e específicas, visando o ensino das estratégias de aprendizagem (Góes; Boruchovitch, 2020). Esse resultado sugere que a disciplina foi eficaz em apresentar e consolidar estratégias específicas, como sublinhar textos e elaborar fichamentos, práticas amplamente recomendadas para melhorar a retenção de conteúdo (Santos; Alliprandini, 2024; Seli; Dembo, 2020). No entanto, a heterogeneidade dos resultados entre as diferentes categorias evidencia que o impacto da intervenção foi desigual, com avanços em algumas dimensões da aprendizagem, mas com algumas lacunas importantes que demandam atenção em futuras intervenções, sobretudo nas categorias e subcategorias que demonstraram médias significativamente mais baixas no pós-teste.

Em síntese, os resultados apresentados na Tabela 1 evidenciam os efeitos da intervenção educacional baseada na autorregulação da aprendizagem nos hábitos de estudos de ingressantes no Ensino Superior, sobretudo ao verificar aumento do uso de estratégias de aprendizagem e fortalecimento do monitoramento e da regulação da aprendizagem, isto é, das habilidades autorregulatórias. Tais resultados corroboram as ideias presentes na literatura que destaca a importância do desenvolvimento de habilidades autorregulatórias para a adaptação acadêmica (Boruchovitch, 2014; Martins; Fior, 2023, 2024; Zimmerman, 2000).

A Tabela 2 detalha as subcategorias oriundas das categorias que apresentaram diferenças significativas.

Tabela 2 – Valores obtidos nas subcategorias oriundas das categorias que apresentaram diferenças significativas na Tabela 1

Categoria	Subcategoria	Média		Desvio Padrão		Mediana		Valor de p
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Estratégias de monitoramento e regulação	Comparação do desempenho	0,00	0,25	0,00	0,54	0,00	0,00	0,008*
	Compreensão do conteúdo	0,00	0,05	0,00	0,22	0,00	0,00	0,157
	Perceber se a estratégia é eficaz	0,02	0,02	0,15	0,15	0,00	0,00	1,00
	Pensar criticamente	0,00	0,02	0,00	0,15	0,00	0,00	0,317
	Facilidade de aprendizagem	0,22	0,12	0,42	0,33	0,00	0,00	0,206
	Relembrar	0,02	0,07	0,15	0,26	0,00	0,00	0,317
	Revisar	0,02	0,05	0,15	0,31	0,00	0,00	0,655
	Autorreflexão sobre a compreensão do conteúdo	0,00	0,27	0,00	0,55	0,00	0,00	0,005*
	Identificar distratores	0,00	0,05	0,00	0,22	0,00	0,00	0,157
	Atenção	0,62	0,30	0,70	0,60	0,50	0,00	0,030*
Ausência de estratégias de planejamento	Dificuldade de aprendizagem	0,10	0,02	0,30	0,15	0,00	0,00	0,18
	Atingir objetivos	0,05	0,05	0,22	0,22	0,00	0,00	1,00
	Barulho	0,00	0,07	0,00	0,35	0,00	0,00	0,102
	Trabalho	0,15	0,12	0,36	0,46	0,00	0,00	0,180
	Estratégias de Aprendizagem	0,00	0,22	0,00	0,48	0,00	0,00	0,007*
Ausência de estratégias de planejamento	Procrastinação	0,37	0,67	0,62	0,97	0,00	0,00	0,054*
	Falta de organização do tempo	0,12	0,32	0,33	0,69	0,00	0,00	0,070
	Não atingir objetivos	0,05	0,05	0,22	0,22	0,00	0,00	1,00
	Falta de planejamento	0,12	0,05	0,33	0,33	0,00	0,00	1,00

Tabela 2 – Valores obtidos nas subcategorias oriundas das categorias que apresentaram diferenças significativas na Tabela 1 (continuação)

Categoria	Subcategoria	Média		Desvio Padrão		Mediana		Valor de p
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Ausência de estratégias de aprendizagem	Facilidade de esquecer	0,05	0,00	0,31	0,00	0,00	0,00	0,317
	Falta de controle	0,02	0,00	0,15	0,00	0,00	0,00	0,317
	Falta de atenção	0,62	0,25	0,83	0,54	0,00	0,00	0,024*
	Falta de organização do ambiente	0,00	0,02	0,00	0,15	0,00	0,00	0,317
	Estudar sozinho	0,00	0,02	0,00	0,15	0,00	0,00	0,317
	Dificuldade de expressar dúvidas	0,02	0,00	0,15	0,00	0,00	0,00	0,317
	Dificuldade em fazer trabalho em grupo	0,07	0,25	0,35	0,15	0,00	0,00	0,414

Fonte: autores (2025)

14

Nota: subcategorias marcadas com asteriscos (*) indicam significância estatística ($p < 0,05$).

A Tabela 2 evidencia as variações estatisticamente significativas encontradas nas diferentes subcategorias. Na subcategoria “Comparação do desempenho”, constatou-se uma mudança expressiva ($p < 0,008$), com a média evoluindo de 0,00 no pré-teste para 0,25 no pós-teste, acompanhada por aumento substancial no desvio padrão (de 0,00 para 0,54). A subcategoria “Autorreflexão sobre a compreensão do conteúdo” apresentou uma das transformações mais relevantes ($p < 0,005$), passando de média zero para 0,27, com desvio padrão elevando-se para 0,55.

No que se refere à subcategoria “Ação”, os resultados apontaram redução significativa ($p < 0,03$) da média (de 0,62 no pré-teste para 0,30 no pós-teste), mantendo-se elevado o desvio padrão (0,70 para 0,60 no pós-teste). A subcategoria “Estratégias de aprendizagem” demonstrou aumento considerável ($p < 0,007$), evoluindo da média zero para 0,22, com desvio padrão zero para 0,48 no pós-teste. Já a subcategoria “Procrastinação”

apresentou uma tendência preocupante ($p<0,054$), com elevação da média de 0,37 no pré-teste para 0,67 no pós-teste e aumento do desvio padrão (de 0,62 para 0,97). Por último, a subcategoria “Falta de atenção” apresentou redução estatisticamente significativa ($p< 0,024$), com queda da média de 0,62 no pré-teste para 0,25 no pósteste.

As subcategorias “Comparação do desempenho” e “Autorreflexão sobre a compreensão do conteúdo” destacam-se, visto que elas parecem evidenciar que a intervenção fomentou uma postura mais crítica, reflexiva e autodirigida dos estudantes. Ao ampliar as estratégias de comparação do desempenho, os estudantes passam a demonstrar um aumento da metacognição bem como uma análise mais assertiva do seu progresso na aprendizagem, e não apenas o resultado final (Seli; Dembo, 2020). Essa melhora gradual na capacidade de autorregulação, observada nessas duas subcategorias, pode ser atribuída à ênfase da intervenção em atividades metacognitivas, principalmente pela realização do diário de aprendizagem. Ao final de todas as aulas, os estudantes eram estimulados a relatar por escrito, no diário de aprendizagem, o que aprenderam na aula e o modo como poderiam aplicar o conteúdo aprendido em si como estudantes e como futuros professores. Esses momentos autorreflexivos promovidos ao longo das aulas podem ter estimulado a autorreflexão dos estudantes acerca da compreensão dos conteúdos.

A diminuição significativa nas subcategorias “Atenção” e “Falta de atenção” demonstra contradição nas respostas dos recém-ingressados. Isso pode ser explicado pelo viés da desejabilidade social, um fenômeno amplamente documentado na literatura psicológica (Fronczyk; Witkowska, 2020; Mortel, 2008; Paulhus, 2017), em que os respondentes tendem a fornecer respostas socialmente aceitáveis em vez de relatos precisos de seu comportamento. Além disso, a dissonância cognitiva (Colthirst-Reid, 2022) pode ter influenciado as respostas, uma vez que os estudantes podem inconscientemente minimizar relatos de “Falta de atenção” para manter uma autoimagem coerente com seu papel educacional. Estudos em metodologia de pesquisa (Martins; Valentini; Bonfá-Araújo; Ferraz; Otoni; Gonçalves, 2023) também sugerem que vieses de resposta, como a tendência à aquiescência ou a negação de traços negativos, podem distorcer resultados em instrumentos de

autorrelato. Esses dados podem sugerir também um maior engajamento dos estudantes nas tarefas e a necessidade de abordagens complementares para lidar com distrações em intervenções sobre autorregulação da aprendizagem (Deng; Zhou; Broadbent, 2024). Assim, sugere-se que estudos futuros investiguem de forma mais minuciosa a questão da atenção, buscando reconhecer se realmente os achados deste estudo seriam consequências apenas da desejabilidade social ou se há uma maior necessidade de que as intervenções sobre autorregulação da aprendizagem fortaleçam mais os processos atencionais dos estudantes.

O aumento da média na subcategoria “Procrastinação”, embora marginalmente significativo, ressalta a complexidade desse comportamento que, muitas vezes, está associado a fatores emocionais e de autogestão (Alves; Soares; Jardim, 2024). Esse achado é particularmente relevante, pois a procrastinação é um dos principais obstáculos enfrentados por estudantes ingressantes e pode levar ao abandono escolar (Lindner; Zitzmann; Klusmann; Zimmermann, 2023; Vieira; Góes, 2025). Hipotetiza-se que a intervenção pode não ter sido suficientemente intensiva para abordar esse comportamento, indicando a necessidade de estratégias adicionais, como acompanhamento psicológico ou mentorias (Martins; Fior, 2023, 2024; Morin-Huapaya; Yupanqui-Lorenzo; Tamayo; Acosta-Porzoliz; Quispilaya-Capcha, 2023). Cabe ainda discutir acerca do aumento da procrastinação: os estudantes, ao iniciarem o curso, possivelmente apresentavam motivação e crenças de autoeficácia mais elevadas, considerando que foram aprovados em uma prova de vestibular concorrida. Ao longo do semestre essa crença pode ter se enfraquecido, diante das inúmeras atividades complexas com que os estudantes passaram a ter contato, o que pode explicar o aumento da procrastinação (Geara; Hauck Filho; Teixeira, 2017).

Os resultados também destacam a relevância de intervenções que integrem aspectos cognitivos e socioemocionais, como o controle da ansiedade e a motivação, fatores críticos para a adaptação ao Ensino Superior (Cruz; Lopes, 2024; Martins; Fior, 2024). Apesar de não terem sido observadas mudanças significativas na “Motivação para aprender” ou “Emoções na aprendizagem”, a melhoria nas outras subcategorias sugere que a intervenção contribuiu para um ambiente mais acolhedor e reflexivo, conforme defendido por Silva e Trindade (2022).

Em resumo, os resultados apresentados e discutidos anteriormente não apenas reforçam a eficácia de disciplinas que buscam ensinar e incentivar a autorregulação da aprendizagem, mas também apontam para a necessidade de intervenções práticas e dinâmicas, principalmente nas sessões iniciais, pois elas possibilitam um aprofundamento maior de cada uma das dimensões da autorregulação e geram maior motivação entre os estudantes, o que poderá reverberar em um conhecimento mais profundo sobre os processos de aprendizagem e em efeitos mais promissores nos hábitos de estudo dos estudantes (Paiva; Lages; Moreira; Azevedo; Oliveira, 2024). Além disso, explorar o impacto de ações contínuas ao longo do semestre, bem como a relação entre autorregulação e indicadores de emoções na aprendizagem, torna-se necessário (Morin-Huapaya; Yupanqui-Lorenzo; Tamayo; Acosta-Porzoliz; Quispilaya-Capcha, 2023), uma vez que este estudo não encontrou diferenças estatisticamente significativas nessa subcategoria, considerada primordial para a aprendizagem.

Considerações Finais

17

Este estudo teve como objetivo identificar mudanças nos hábitos de estudo de estudantes recém-ingressantes na universidade após participarem de uma intervenção sobre autorregulação da aprendizagem. Os resultados indicam que os objetivos foram atingidos, pois os efeitos da intervenção puderam ser analisados em diversos aspectos a partir do autorrelato dos estudantes.

Os principais resultados revelaram melhorias nas estratégias de monitoramento e regulação, com destaque para a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem, na comparação do próprio desempenho nos diferentes momentos do semestre e no uso de estratégias de aprendizagem de modo geral. Contudo, houve um aumento na percepção da ausência de estratégias de planejamento e na procrastinação acadêmica, e resultados contraditórios foram observados entre a atenção e a falta de atenção.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o caráter pontual da intervenção, que pode não ter sido suficiente para consolidar mudanças duradouras. Outro fator limitante foi a dependência de autorrelatos, sujeitos ao viés

da desejabilidade social – sobretudo pode ter interferido no comportamento dos estudantes ao serem convidados a participar da pesquisa no primeiro dia da disciplina e ao terem sido explicitados os objetivos e a metodologia da pesquisa. Além disso, a desejabilidade social pode ter influenciado, por exemplo, os resultados contraditórios nos itens relacionados à atenção, em que os estudantes podem ter minimizado relatos negativos para manter uma autoimagem coerente com o papel de "bom aluno". Por outro lado, é possível que no pós-teste os estudantes tenham desenvolvido maior consciência metacognitiva, resultando em relatos mais precisos sobre suas habilidades autorregulatórias.

Para futuras pesquisas, sugere-se a implementação de intervenções mais prolongadas e diversificadas bem como a ampliação da amostra para outros cursos, a fim de verificar a eficácia da abordagem em diferentes contextos acadêmicos. Também se reforça a necessidade de mais estudos sobre as estratégias de controle da atenção e de que outras propostas, voltadas ao fortalecimento das estratégias de planejamento e do controle da procrastinação, sejam desenvolvidas.

18

Referências

ALLIPRANDINI, Paula Miranda Zedu; SANTOS, Deivid Alex dos; RUFINI, Sueli Édi. **Autorregulação da aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos:** teoria, prática e intervenção. Londrina: Eduel, 2023.

ALVES, Paulo Roberto Soares da Silva; SOARES, Adriana Benevides; JARDIM, Maria Eduarda de Melo. Procrastination, time management and self-efficacy among university students. **Psico-USF**, v. 29, 2024.

ARVATZ, Avivit; PERETZ, Roee; DORI, Yehudit Judy. Self-regulated learning and reflection: A tool for teachers and students. **Metacognition and Learning**, v. 20, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09415-3>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia**

Escolar e Educacional, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>

BORUCHOVITCH, Evely. **Protocolo autorreflexivo “Quem sou eu como estudante”**. (Manuscrito não publicação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2010.

CASALE, Karina Reche; BETTIOLI, Ana Luisa; SANTOS, Daniel Araújo dos; GRACIOLA, Marilda Aparecida Dantas; PELISSONI, Adriane Martins Soares; CONSONI, Juliana Barbosa; MARCONDES, Fernanda Klein. Estratégias para promover a adaptação de alunos Ingressantes à Universidade, no ensino remoto emergencial: oficinas de autorregulação da aprendizagem e Plataforma Online LtkuraCloud. **Revista de Graduação USP**, v. 7, n. 1, p. 33-42, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v7i1p33-42>.

COLTHIRST-REID, Mikayla. **Revisiting cognitive dissonance**: A closer look at the core assumptions of a classic theory (University of Western Ontario). 2022. Tese (Mestrado em Ciências) – Programa de Psicologia, University of Western Ontario, 2022.

CRUZ, José Ricardo Ribeiro; LOPES, Rosa Cristina Correia. Student Transition to higher education: a study on self-efficacy, stress, and psychological well-being. **Journal of Nursing Referência**, v. 6, n. 3, p. 1-7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12707/RVI23.99.32553>.

DENG, Liping; ZHOU, Yujie; BROADBENT, Jaclyn. Distraction, multitasking and self-regulation inside university classroom. **Education and Information Technologies**, v. 29, p. 23957-23979, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12786-w>.

FRONCZYK, Krzysztof; WITKOWSKA, Ewa. Social desirability dimensionality: One or two continua? **Current Issues in Personality Psychology**, v. 8, n. 3, p. 229-242, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5114/CIPP.2020.99946>.

GEARA, Gabriela Ballardin; HAUCK FILHO, Nelson; TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira. Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. **Psico**, v. 48, n. 2, p. 140-151, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635>.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis: Vozes, 2020.

KOPKE FILHO, Henrique. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002.

LINDNER, Christoph; ZITZMANN, Steffen; KLUSMANN, Uta; ZIMMERMANN, Friederike. From procrastination to frustration: How delaying tasks can affect study satisfaction and dropout intentions over the course of university studies. **Learning and Individual Differences**, v. 108, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102373>.

LOPES, Marina Isabel Lamas dos Santos. **Abandono escolar no ensino superior**: levantamento das ocorrências no instituto politécnico de Bragança e análise dos fatores concorrentes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, 2019.

MARTINS, Gustavo Henrique; VALENTINI, Felipe; BONFÁ-ARAUJO, Bruno; FERRAZ, Adriana Satico; OTONI, Fernanda; GONÇALVES, André Pereira. Comparison of methods for controlling acquiescence bias in balanced and unbalanced scales. **Psico-USF**, v. 28, n. 4, p. 651-667, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280401>.

20

MARTINS, Maria José; FIOR, Camila Alves. Expectativas de universitários ingressantes sobre o ensino superior público. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 27, n. 1, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58086/504a-pd65>.

MARTINS, Maria José; FIOR, Camila Alves. Transição para o Ensino Superior: dificuldades vivenciadas por ingressantes no contexto de ensino remoto emergencial. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e9105>.

MIOT, Hélio Amante. Avaliação da normalidade dos dados em estudos clínicos e experimentais. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 16, n. 2, p. 88-91, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1677-5449.041117>.

MORIN-HUAPAYA, Julio Cesar; YUPANQUI-LORENZO, Daniel Edgardo; TAMAYO, María Julia Cómica; ACOSTA-PORZOLIZ, Renzo Pedro Eduardo; QUISPILAYA-CAPCHA, Kennedy Luigui. Role of procrastination as a mediator of self-efficacy and emotional state in academic situations. **Paidéia**, v. 33, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3340>.

MORTEL, Thea Van de. Faking it: Social desirability response bias in self-report research. **Australian Journal of Advanced Nursing**, v. 25, n. 4, p. 40-48, 2008.

PAIVA, Inês; LAGES, Ana Isabel; MOREIRA, Rita; AZEVEDO, Ângela; OLIVEIRA, Íris. Estudo preliminar de um programa de autorregulação para estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 28, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16459>.

PATTEN, Mildred; NEWHART, Michelle. Pre-experimental designs. In: PATTEN, Mildred; NEWHART, Michelle. **Understanding research methods**: An overview of the essentials. 10. ed. New York: Routledge, 2018. p. 192–194. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315213033>

PAULHUS, Delroy. Socially desirable responding on self-reports. In: ZEIGLER-HILL, Virgil; Shackelford, Todd (Eds.), **Encyclopedia of personality and individual differences**, Springer, p. 1-6, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1349-1.

PINTRICH, Paul Richard. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul Richard; ZEIDNER, Moshe (org.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000.

SANTOS, Deivid Alex dos; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Intervenção em estratégias de aprendizagem: uma proposta de formação de professores em serviço. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 37, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.31405>.

SELI, Helena; DEMBO, Myron. **Motivation and Learning Strategies for College Success**: A Focus on Self-Regulated Learning (6th ed.). Routledge, 2020.

SILVA, Cleyton Almeida; TRINDADE, Rosaria da Paixão. Práticas de autorregulação da aprendizagem aplicadas no combate à evasão no curso de engenharia de computação da UEFS. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 41, 2022.

THYER, Bruce. Pre-experimental group research designs. In: THYER, Bruce A. **Quasi-Experimental Research Designs**. New York: Oxford University Press, 2012.

VIEIRA, Gabriela; GÓES, Natália Moraes. Caracterização das estratégias de gerenciamento do tempo e da procrastinação acadêmica de estudantes de licenciatura. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14963>. Acesso em: 10 nov. 2025.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulated perspective. **Educational Psychologist**, v. 33, n. 2, p. 73-86, 1998.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. **Attaining self-regulation**: A social cognitive perspective. In: BOEKERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe (org.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry Joseph; SCHUNK, Dale. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York, NY: Taylor & Francis, 2011.

Prof.ª Dr.ª Natália Moraes Góes

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília – Brasil)

Grupo de Pesquisa Cognitivismo e Educação

Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia

Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas - TSCPE

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-2557-0934>

E-mail: natalia.goes@unesp.br

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos

Universidade Estadual do Paraná (Campo Mourão – Brasil)

Grupo de Pesquisa Cognitivismo e Educação

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2611-6947>

E-mail: mensagemprodeivid@gmail.com

Recebido em 16 set. 2025

Aceito em 10 nov. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.