

**Eficácia de intervenções não medicamentosas em procrastinação acadêmica: Revisão integrativa**

*Hiago Souza Costa<sup>1</sup>*  
*Henrique Lima Reis<sup>2</sup>*  
*Villena Louise Meira Costa Lima<sup>3</sup>*  
*Erica Teles de Souza<sup>4</sup>*  
*Christian Ferreira de Oliveira<sup>5</sup>*  
*Guilherme Chirinéa<sup>6</sup>*

**Resumo**

A procrastinação é caracterizada pelo adiamento voluntário do início e do término de tarefas independente de suas consequências. No ambiente acadêmico, esse atraso pode afetar negativamente o desempenho acadêmico. Objetivo: identificar, analisar e categorizar, através de uma revisão integrativa, as intervenções não medicamentosas na procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino. Método: Foram utilizadas as bases Portal Capes, Lilacs, PubMed e Scielo. Foram selecionados 22 artigos produzidos no período de 2010-2020 que descreveram uma ou mais intervenções destinadas ou usadas para redução da procrastinação acadêmica em estudantes. Resultados: Do total de estudos, 77,3% relataram melhoras significativas na redução da procrastinação acadêmica. O principal tipo de intervenção foi a terapêutica. Conclusão: diversas intervenções aqui relatadas foram eficazes para a redução da procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Procrastinação; Procrastinação acadêmica; Intervenção.

**Efficacy of non-drug interventions in academic procrastination: integrative review**

**Abstract**

Procrastination is characterized by the voluntary postponement of starting and finishing tasks regardless of their consequences. In the academic environment, this delay can negatively affect academic performance. Objective: To identify, analyze, and categorize, through an integrative review, non-drug interventions in procrastination in students of all educational levels. Method: The databases Portal Capes, Lilacs, PubMed and Scielo were used. Twenty-two articles were selected, produced in the period 2010-2020, that described one or more interventions designed or used to reduce academic procrastination in students. Results: Of the total number of studies, 77.3% reported relevant improvements in reducing procrastination in at least one of the measures evaluated. The main type of intervention was therapeutic. Conclusion: several interventions reported here were effective in reducing procrastination in students at all educational levels.

**Keywords:** Procrastination; Academic procrastination; Intervention.

<sup>1</sup>Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>2</sup>Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>3</sup>Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>4</sup>Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>5</sup>Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>6</sup>Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## Introdução

A procrastinação é um fenômeno comum que pode apresentar riscos à qualidade de vida das pessoas, sendo experienciada em diversas situações do cotidiano por procrastinadores crônicos ou em eventos pontuais (Brito & Bakos, 2013; Klingsieck, 2013a; Zacks & Hen, 2018). Estima-se que, aproximadamente, 20% dos adultos apresentem comportamentos procrastinatórios em relação às atividades rotineiras. Em estudantes universitários, a marca dos 70% é atingida quando se trata de tarefas acadêmicas (Ferrari et al., 2005; Schouwenburg, 2004). Especula-se que a procrastinação não deixa de ocorrer ao longo da vida, mas há uma mudança no tipo de tarefas que são adiadas. Por exemplo, um estudante universitário que procrastina no âmbito acadêmico, quando passa à vida adulta, pode começar a procrastinar em atividades rotineiras ou do trabalho (Ferrari et al., 2005).

O comportamento de procrastinar tem como principal característica o adiamento voluntário do início ou término de tarefas, principalmente atividades aversivas, consideradas “chatas”, independentemente das suas consequências (Ferrari, 1998; Steel, 2007). Ele pode ser compreendido como um fenômeno multifacetado que envolve aspectos emocionais, cognitivos e motivacionais (Rebetez et al., 2015). Sampaio e Bariani (2011) falam sobre a existência de duas perspectivas que orientam as investigações em procrastinação. Uma que a considera como traço de personalidade e outra, como comportamento.

Na primeira perspectiva, a procrastinação é entendida como um traço de personalidade e utiliza como modelo teórico o Big Five (Cinco Grandes Fatores), que divide a personalidade em cinco fatores: neuroticismo, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência. O neuroticismo configura a tendência de homens e mulheres vivenciarem estados emocionais negativos. A extroversão, por sua vez, diz respeito às pessoas serem sociáveis e comunicativas, tendendo a serem otimistas e gostarem de estimulações. A amabilidade está diretamente ligada a aspectos como altruísmo e simpatia, enquanto a abertura é um traço de pessoas curiosas sobre seu mundo interno e externo, dispostos a passar por novas experiências. Por fim, a conscienciosidade relaciona-se com os níveis de organização, disciplina, persistência e motivação. Vale lembrar que os indivíduos possuem todos estes traços, mas com diferenças na intensidade na qual eles se apresentam (Costa & McCrae, 2005).

A partir do modelo teórico Big Five, portanto, a personalidade pode ser descrita como uma totalidade de características do indivíduo referentes a preferências, interesses, tendências, padrões emocionais e comportamentais, habilidades, valores e autoconceito. Tratando-se especificamente da

procrastinação, Steel e Klingsieck (2016), apontam que a mesma está especificamente ligada à conscienciosidade e suas facetas.

De acordo com Costa e McCrae (2005) e Peixoto e Menezes (2018), uma pessoa conscienciosa apresenta determinação e altos níveis de “força de vontade”, associando características como pontualidade, disciplina e realização acadêmica. Com isso, baixos escores em tal fator podem estar associados a comportamentos procrastinatórios e pouco metódicos, além de uma baixa autorregulação. Esta última pode ser entendida como a capacidade de adequar comportamentos a situações adversas e resistir a distrações a fim de cumprir objetivos e realizar tarefas, estando diretamente ligada à procrastinação (Grunschel et al., 2013; Kupczyszyn & Bastacini, 2020).

Na segunda perspectiva, a procrastinação é explorada como comportamento. Klingsieck (2013b) e Sampaio e Bariani (2011) definem procrastinação como um atraso voluntário de uma tarefa, apresentando como principais características a postergação de decisões, tarefas ou ações, mesmo sabendo-se que isso pode trazer consequências negativas futuramente. Numa perspectiva comportamental, as ações do organismo são mantidas e determinadas pelas suas consequências. Sendo assim, a procrastinação está sujeita a contingências ambientais, é mutável e dependente do contexto (Schouwenburg, 2004; Wolters, 2003).

A procrastinação pode acarretar resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem e ao desempenho em tarefas, sendo um dos agentes causadores de estresse (Ackerman & Gross, 2005). Por exemplo, Tice e Baumeister (1997) evidenciaram que, enquanto o prazo das tarefas se mantém distante, pessoas que procrastinam são capazes de reduzir seu estresse e sofrimento psíquico a curto prazo, se comparadas com pessoas que iniciam as tarefas imediatamente. Porém, à medida que o prazo final se aproxima, os indivíduos procrastinadores apresentam sinais de estresse e sofrimento que ultrapassam aqueles apresentados pelo grupo de pessoas não procrastinadoras. Sampaio e Bariani (2011) também apontam o comportamento procrastinador como gerador de sentimentos de ansiedade, autodepreciação e autocondenação devido ao adiamento das atividades importantes e a pensamentos de preocupação e culpa. As autoras afirmam que a procrastinação acadêmica pode impactar negativamente na aprendizagem e no desempenho acadêmico dos estudantes.

No contexto educacional, ênfase do presente estudo, utiliza-se o termo procrastinação acadêmica para o comportamento procrastinador de estudantes de todos os níveis educacionais. Na procrastinação acadêmica ocorre o atraso para se iniciar ou concluir tarefas, atividades, trabalhos e outras ações voltadas para o estudo, podendo afetar negativamente a performance acadêmica

(Ackerman & Gross, 2005; Sampaio & Bariani, 2011). Ainda de acordo com Sampaio e Bariani (2011), a leitura obrigatória, escrita de textos, trabalhos acadêmicos e estudos para avaliações estão dentre as atividades acadêmicas mais adiadas pelos estudantes. Segundo essas autoras, dentre os motivos apontados pelos alunos para procrastinação, destacam-se a falta de tempo, insatisfação ao realizar a atividade e dificuldade na realização da tarefa. Além disso, em 21% dos casos não há critério para esse adiamento.

Revisões anteriores (Rozenal et al., 2018; Van Eerde & Klingsieck, 2018; Zacks & Hen, 2018) verificaram a escassez de estudos que investigassem os benefícios de tratamentos não medicamentosos para a procrastinação em estudantes, como intervenções psicológicas, por exemplo. Estes estudos fornecem pistas a respeito da eficácia significativa de intervenções terapêuticas, sobretudo abordagens cognitivas e comportamentais. Ainda assim, o número de pesquisas recentes que examinaram o efeito de intervenções acadêmicas na prevenção desse fenômeno é limitado (Glick & Orsillo, 2015).

Desse modo, expor os tratamentos e intervenções mais eficazes para a diminuição da procrastinação, levando em conta a sua aplicabilidade nesses contextos, é importante para ajudar na atuação dos profissionais que trabalham no campo educacional que muitas vezes não conhecem ferramentas para auxiliar o desempenho dos estudantes. Este trabalho tem, portanto, o objetivo de identificar, categorizar e analisar, através de uma revisão integrativa, as intervenções não medicamentosas na procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino.

## **Método**

O presente trabalho consiste em uma revisão integrativa que buscou 1) identificar e categorizar os artigos e 2) analisar as intervenções em procrastinação acadêmica. A questão de pesquisa foi elaborada com a aplicação da estratégia PICO (P-população/paciente: estudantes; I-Intervenção: intervenção não medicamentosa; Co-Contexto: em procrastinação) (Fram et al., 2014), o que resultou na seguinte questão norteadora: quais as intervenções não medicamentosas mais eficazes para a redução da procrastinação acadêmica?

A busca foi feita em agosto de 2020, utilizando-se quatro base de dados: Lilacs, Portal Capes, PubMed e Scielo, no período de 2010 até agosto de 2020, utilizando-se os descritores “procrastination AND intervention” e suas respectivas traduções em português e espanhol, “procrastinação AND intervenção” e “procrastinación AND intervención”. O termo “procrastinação

acadêmica" é frequentemente utilizado em estudos sobre a procrastinação entre estudantes. No entanto, nem sempre o adjetivo "acadêmica" é utilizado. Portanto, optou-se apenas pelo termo "procrastinação" para evitar que artigos que tratassem de procrastinação entre estudantes, mas que não fizessem uso do termo "procrastinação acadêmica", fossem excluídos da amostra. Além disso, optou-se por excluir o termo "estudantes" para que artigos que falassem de procrastinação acadêmica, mas não utilizassem esse termo fossem incluídos na pesquisa.

Foram selecionados artigos que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: 1) terem sido publicados em periódicos revisados por pares; 2) terem sido escritos em português, inglês ou espanhol; 3) descreverem uma ou mais intervenções destinadas ou usadas para redução da procrastinação acadêmica em estudantes de todos os níveis de ensino. Foram excluídos os artigos que 1) não descreveram intervenções ou descreviam o uso de intervenções medicamentosas, 2) que não citam diretamente o termo procrastinação e, 3) que não descreveram intervenções destinadas ou usadas especificamente para a redução da procrastinação. Foram também excluídos artigos de revisão e outros estudos que não se enquadram no formato de artigo, como editoriais, carta ao autor e obituários.

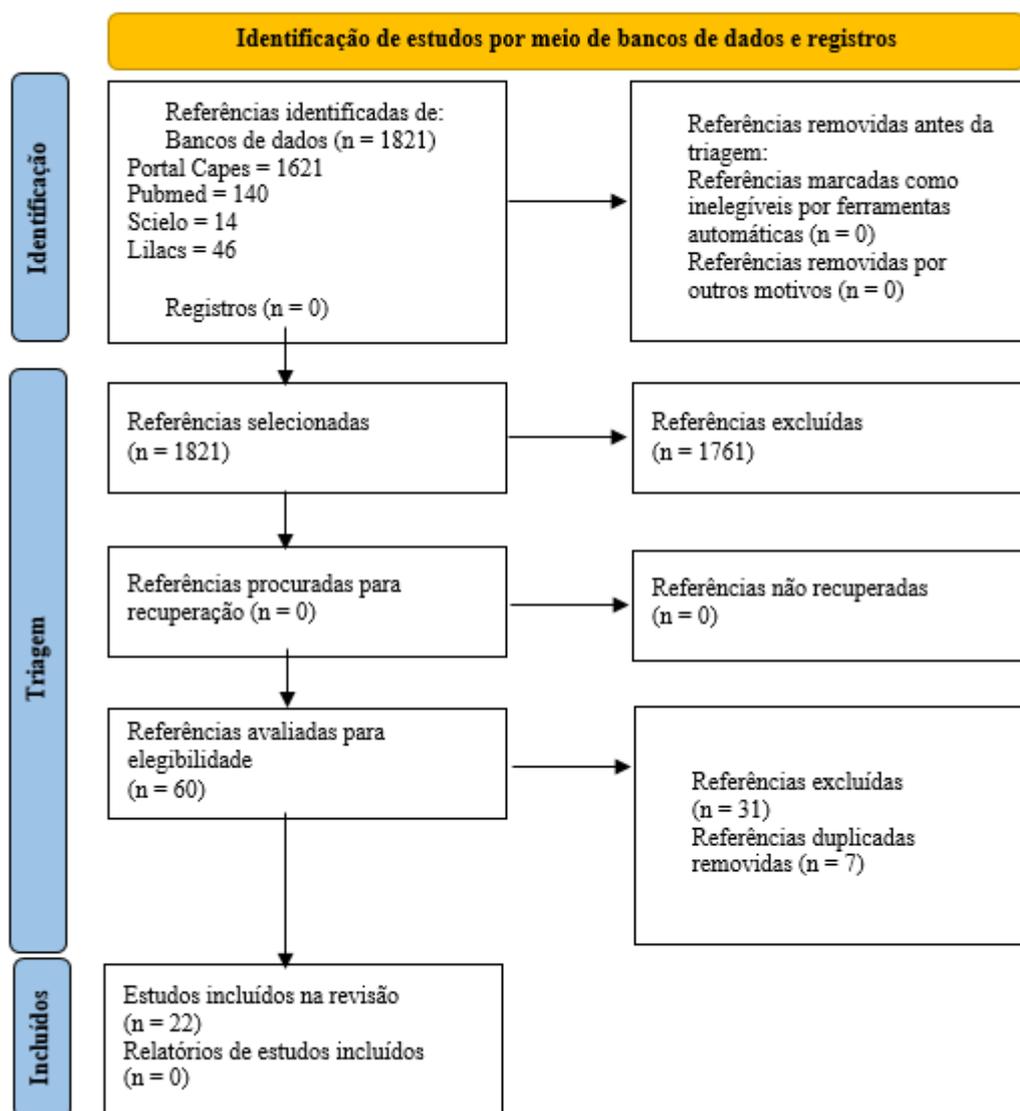
Na seleção dos estudos, dividiu-se as bases de dados entre os autores para leitura do título e do resumo dos artigos, com o objetivo de identificar os critérios de inclusão. Caso não fosse possível essa identificação, o próximo passo seria a leitura dos métodos do artigo e por último, a leitura do artigo completo. Foram encontrados nas quatro bases de dados 1821 artigos. Destes, após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados 60 artigos. Depois de selecionados, os artigos foram importados em um gerenciador de referências (Mendeley), em uma pasta compartilhada por todos os autores e, posteriormente, foram removidas as duplicatas, restando 53 artigos.

Após a leitura completa dos textos, foram excluídos 31 artigos por não se encaixarem nos critérios de inclusão, restando 22 estudos para compor os resultados desta revisão integrativa. A fim de avaliar o risco de viés de algum dos estudos selecionados, foi verificado se as pesquisas receberam algum tipo de financiamento. Em caso positivo, pesquisou-se sobre a instituição que financiou e se poderia existir algum conflito de interesses. O processo descrito acima pode ser observado na Figura 1.

Em seguida foi construído um banco de dados baseado em Souza et al. (2010) para nortear a extração e análise dos principais dados dos artigos e tornar a avaliação mais padronizada. O banco continha os dados de identificação, tipo de publicação, características metodológicas do estudo (tipo

de estudo, objetivos, amostra, características gerais da intervenção, intervenção realizada, resultados, análise, implicações e nível de evidência) e avaliação do rigor metodológico. Para além de tais critérios, foram adicionados também a presença ou não de follow-up, o tamanho de efeito e se a intervenção foi realizada na modalidade online, presencial ou híbrida.

**Figura 1.**  
*Fluxograma do processo de busca e seleção dos estudos*



Com o objetivo de identificar e categorizar, os artigos foram separados em três grupos: 1) intervenção instrucional, em que o participante recebia orientações via texto, vídeos ou até mesmo em sessões, porém sem o feedback do instrutor; 2) intervenção terapêutica, em que os participantes recebiam, além das orientações, feedback e acompanhamento do aplicador; e 3) manejo de

contingências, em que as contingências das intervenções eram alteradas de acordo com o comportamento do participante.

Com o objetivo de analisar as intervenções, a partir dos dados coletados no banco de dados, foram usados para avaliar a qualidade das intervenções os critérios sugeridos por Souza et al. (2010): nível 1) evidência obtida do resultado de metanálise de estudos clínicos controlados e com randomização; nível 2) evidência obtida em estudo de desenho experimental; nível 3) evidência obtida de pesquisas quase-experimentais; nível 4) evidências obtidas de estudos descritivos ou com abordagem metodológica qualitativa; nível 5) evidências obtidas de relatórios de casos ou relatos de experiências; nível 6) evidências baseadas em opiniões de especialistas ou com base em normas ou legislação. Salienta-se que no presente trabalho nenhum artigo poderia receber avaliação de nível 1, visto que foram excluídos artigos de revisão (incluindo-se meta-análises). Assim, o nível mais alto de evidência no presente trabalho é o nível 2.

## Resultados

Nesta revisão, foram selecionados 22 artigos e, em relação ao local de publicação, 22,7% destes foram produzidos nos Estados Unidos; 18,2% na Alemanha; 13,6% no Canadá; 9,5% no Irã; 9,0% na Turquia e 4,5% na Argentina, Austrália, Colômbia, China, Holanda e Suécia cada. Percebe-se que nenhum estudo foi conduzido em território nacional, evidenciando uma lacuna na produção acadêmica na área. Quanto à escolaridade dos participantes, 68,2% foram realizados com estudantes de graduação, 18,2% foram realizados com estudantes de graduação e pós-graduação, 4,5% foram realizados com estudantes de cursos de pós-graduação e 9,1% com estudantes do ensino médio.

Em se tratando da eficácia das intervenções aplicadas, 77,3% dos estudos relataram melhoras significativas na redução da procrastinação em pelo menos uma das intervenções avaliadas (Ansaralhosseini et al., 2013; Celik & Odaci, 2018; Daneshjoo et al., 2019; Dionne et al., 2016; Furlan, 2013; Gagnon et al., 2018; Grunschel et al., 2018; Johnson et al., 2016; Krispenz et al., 2019; Losch et al., 2016; Lukas & Berking, 2018; Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017; Ozer et al., 2013; Rozental et al., 2017; Visser et al., 2017; Wang et al., 2017; Eckert et al., 2018). Os valores do tamanho do efeito e nível de significância podem ser observados na **Tabela 1**.

**Tabela 1.**

*Tipo de intervenção utilizada, descrição e resultados dos artigos selecionados*

<b>Referência</b>	<b>Tipo de Intervenção</b>	<b>Descrição e Resultados</b>
1. Ansaralhosseini et al. (2013)	Intervenção Terapêutica	Testou algumas sessões de intervenção em grupo para reduzir a procrastinação acadêmica. Dividiu a amostra em dois grupos (controle e experimental) e realizou uma ANOVA para comparação entre grupos ( $F(1,60)=33.1, p=0,001; \eta^2= 0,36$ ).
2. Blouin-Hudon & Pychyl (2016)	Intervenção Instrucional	Comparou a redução da procrastinação em dois grupos. Um grupo recebeu uma intervenção focada na criação de imagens mentais que aumentassem a auto-continuidade futura. O outro grupo serviu de controle e recebeu treinos de meditação. Os autores indicam que não houve diferença significativa na redução da procrastinação entre os dois grupos.
3. Celik & Odaci (2017)	Intervenção Terapêutica	Explorou a eficácia de uma intervenção em grupo psicoeducativo baseada na terapia de realidade para o tratamento de jovens com procrastinação acadêmica comparado com um grupo controle. Os resultados encontraram que os níveis de procrastinação diminuíram no grupo experimental comparado ao grupo controle ( $p < 0,05$ ).
4. Daneshjoo et al. (2019)	Intervenção Terapêutica	Investigou a eficácia do treinamento de Resolução de Problemas em grupo em reduzir a procrastinação acadêmica. Os resultados da ANOVA entre os testados com medidas repetidas mostrou uma diferença significativa entre os escores de procrastinação do grupo experimental e do grupo controle do pré ao pós-teste e do pós-teste ao acompanhamento ( $p = 0,0001; F = 76,04$ ).
5. Davis & Abbit (2013)	Manejo de Contingências	Investigou o impacto de um sistema de lembrete personalizado de SMS desenvolvido para ajudar os alunos a reduzir a procrastinação e aumentar o desempenho em questionários semanais. Os resultados foram inconclusivos, o nível de significância não foi informado e o tamanho do efeito foi calculado através do procedimento <i>Nonoverlap of All Pairs</i> (NAP), que encontrou valores diferentes para cada um dos participantes: 0,85 (tamanho de efeito grande) para o participante 1 e 0,50 (tamanho de efeito pequeno) para os participantes 2 e 3.
6. Dionne et al. (2016)	Intervenção Terapêutica	Utilizou técnicas de aceitação e <i>mindfulness</i> em uma intervenção grupal com estudantes universitários para reduzir a procrastinação e melhorar as variáveis relacionadas à aceitação e atenção plena. Os resultados mostraram diferença estatisticamente significativa entre o pré-teste

		e o <i>follow-up</i> ( $p = 0,001$ ), diferença não estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste ( $p = 0,059$ ) e nenhuma diferença significativa entre o pós-teste e o <i>follow-up</i> ( $p = 0,189$ ); ( $\eta^2 = 0,47$ ).
7. Eckert et al. (2018)	Intervenção Instrucional	Dividiu a amostra em três grupos, sendo que um recebeu a intervenção apenas com orientações <i>online</i> (Ia), outro com orientações <i>online</i> e em SMS (Isms), enquanto o terceiro grupo ficou na lista de espera e funcionou como controle (WLC). Apesar de não apresentar diferenças significativas nas médias no pós teste, o teste Dunnett-T <i>post hoc</i> indicou que no <i>follow-up</i> após 8 semanas foram encontradas diferenças significativas entre o WLC e o Isms ( $p=0,00$ , $d=0,57$ ), mas não entre o WLC e o Ia ( $p=0,14$ , $d=0,29$ ).
8. Furlan (2013)	Intervenção Terapêutica	Buscou avaliar a efetividade de um programa baseado em técnicas cognitivo-comportamentais (TCC) e neurocientíficas para diminuir a ansiedade diante de exames acadêmicos, a procrastinação acadêmica e a auto eficiência regulatória, aplicada em grupo. Os resultados, a partir do Teste de Wilcoxon e do Delta Cliff, apontaram uma redução significativa da procrastinação e um tamanho de efeito moderado ( $p < 0,05$ ; $\delta = 0,37$ ).
9. Gagnon et al. (2018)	Intervenção Instrucional	Buscou investigar a viabilidade e a aceitabilidade de uma intervenção de terapia de aceitação e compromisso baseado na Web (ACT) para reduzir a procrastinação acadêmica e testar a eficácia da intervenção na procrastinação e ações comprometidas. Em relação à procrastinação, os resultados mostraram uma diminuição significativa do grupo de intervenção na pontuação média de pré a pós-intervenção MDIFF=6,00; $t_{32}=5,01$ ; $P < 0,001$ ; $d = 0,80$ , 95% CI [.29; 1,31].
10. Glick & Orsillo (2015)	Intervenção Instrucional	Buscou verificar a eficácia de uma intervenção baseada em Terapias Comportamentais Baseadas em Aceitação (ABBT) na redução da procrastinação acadêmica, comparando esse modelo com outra intervenção baseada em Gerenciamento de Tempo (TM). Um teste-t revelou uma diferença não significativa na medida comportamental da procrastinação utilizada ( $p = 0,95$ ; $d = 0,01$ ).
11. Grunschel et al. (2018)	Intervenção Terapêutica	Realizou o treino para melhorar processos de autorregulação e, conseqüentemente, reduzir a procrastinação acadêmica. Os resultados indicaram diferenças significativa entre os indivíduos do grupo experimental e grupo controle ( $t[104] = -4,63$ , $p = 0,000$ , $d = 0,89$ ), bem como no <i>follow-up</i> cinco semanas após a intervenção ( $t[51] = 3,16$ , $p = 0,003$ , $d = -0,40$ ).
12. Gustavon & Miyake (2017)	Intervenção Terapêutica	Realizou duas intervenções, uma com estabelecimento de metas e outra com treino de resistência à tentações/distrações, ambas com grupo controle. A ANOVA não indicou diferença significativa entre os grupos ( $F(1,173) = 1,16$ , $p=0,283$ , $\eta^2 = 0,01$ ).

---

13. Johnson et al., (2016)	Intervenção Terapêutica	Utilizou regra explícita para diminuir a procrastinação, uma regra que indica a data final de entrega das atividades. A maioria dos participantes procrastinou menos durante a fase de tratamento. Os dados de procrastinação foram analisados inspecionando visualmente os registros cumulativos, calculando uma medida de quarto de vida. A medida média do quarto de vida no controle diminuiu de 0,88 para 0,48 durante o tratamento; o desvio padrão combinado para ambos os grupos de controle e tratamento foi de 0,29. O teste t de amostra pareada encontrou diferenças nas medidas do quarto de vida do grupo controle e do grupo tratamento $p < 0,001$ . Um teste t de amostra pareada comparou as medidas da área abaixo da curva entre as condições de controle e tratamento e revelou uma diminuição significativa na procrastinação ( $p < 0,001$ ).
14. Krispenz et al. (2019)	Intervenção Terapêutica	Avaliou os efeitos de uma intervenção baseada em inquérito de redução do estresse (IBSR) na autoeficácia acadêmica dos alunos, ansiedade de teste e procrastinação. Logo após a intervenção, os participantes do IBSR reportaram menos procrastinação ( $d = -0,520$ , $SE = 0,199$ , $p = 0,005$ ) do que os participantes do grupo controle. Mesmo que a intervenção do IBSR não tenha mais afetado diretamente a procrastinação ( $d = 0,085$ , $SE = 0,146$ , $p = 0,279$ ) ao final do prazo, foi encontrado um efeito indireto da intervenção do IBSR na procrastinação.
15. Losch et al. (2016)	Intervenção Terapêutica	Comparou a eficácia do coaching individual, auto-coaching e treinamento em grupo para redução da procrastinação. A análise pós-hoc indicou que o coaching individual ( $M = 0,80$ , $DP = 0,60$ , $p = 0,003$ ) reduziu significativamente a procrastinação do que o grupo controle ( $M = 0,23$ , $DP = 0,72$ ). A intervenção em grupo ( $M = 0,57$ , $DP = 0,58$ , $p = 0,060$ ) reduziu significativamente mais do que o grupo controle. O grupo de autocoaching ( $M = 0,54$ , $DP = 0,49$ ) não difere significativamente do grupo controle na redução da procrastinação ( $p = 0,155$ ).
16. Lukas e Berking (2018)	Intervenção Instrucional	Desenvolveu e avaliou a eficácia de uma intervenção baseada em <i>smartphone</i> , com princípios de gamificação, modificação de tendência cognitiva (CBM) e condicionamento operante para reduzir a procrastinação. O teste-t realizado mostrou que houve uma redução significativa na procrastinação no grupo da intervenção ( $t[13] = 0,95$ ; $p < 0,01$ ; $d = 0,75$ ; 95%-IC).
17. Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado (2017)	Intervenção Terapêutica	Analizou os efeitos do esclarecimento de metas sobre a impulsividade e procrastinação acadêmica dos estudantes universitários. O pós-teste do escore total em procrastinação acadêmica (TAP) resultou em uma simples diferença estatística ( $U = 172$ , $z = 2,06$ , $p < 0,041$ ) entre o grupo que recebeu o tratamento virtual <i>online</i> em clarificação de metas acadêmicas

---

		(grupo A) e o grupo de espera controle (grupo C), com um efeito de tamanho Delta = -0,4, $p \leq 0,05$ .
18. Ozer et al. (2013)	Intervenção Terapêutica	Avaliou um tratamento em grupo a curto prazo usando intervenções cognitivas para reduzir a procrastinação acadêmica. A intervenção se mostrou eficaz ( $p < 0,01$ ; $\eta^2=0,088$ ).
19. Perrin et al. (2011)	Manejo de Contingências	Examinou a procrastinação de estudantes universitários enquanto estudavam para testes semanais através de uma intervenção baseada em contingências. A intervenção se mostrou eficaz. Analisaram a frequência de respostas entre dois grupos, com e sem contingências. Também foi realizado teste t para amostras pareadas ( $t(18) -2,21$ , $p= 0,02$ ).
20. Rozental et al. (2017)	Intervenção Terapêutica	Utilizou terapia cognitivo-comportamental (TCC), comparando o tratamento administrado pela Internet com tratamento em grupos. Os resultados mostraram grandes tamanhos de efeito dentro do grupo que receberam intervenções <i>online</i> $d= 1,29$ com 95% de Intervalo de Confiança (IC) [0,81, 1,74], e $d= 1,24$ para a intervenção em grupo, 95% IC [0,76, 1,70].
21. Visser et al. (2017)	Intervenção Terapêutica	Promoveu a conscientização dos pontos fortes dos alunos que vivenciam regularmente a procrastinação acadêmica e ensiná-los a usar seus pontos fortes para intervir na procrastinação. Em T2 (1 semana após o fim das sessões) encontrou-se resultado estatisticamente significativo, na média do grupo de intervenção e do grupo controle [ $F(1,43) = 6,789$ , $p = 0,01$ ]. Porém em T3 (11 semanas depois) e T4 (24 semanas depois) não foram encontradas diferenças significativas [T3: $F(1, 40) = 0,901$ , $p = 0,35$ , e T4: $F(1, 34) = 0,443$ , $p = 0,51$ ].
22. Wang et al. (2017)	Intervenção Terapêutica	Testou a eficácia da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), em comparação com a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), no alívio da procrastinação acadêmica. Ambas as terapias mostraram efeitos notáveis a curto prazo na diminuição da procrastinação, a TCC mostrou diminuição significativa, $DM \frac{1}{4},26$ , $p \frac{1}{4},042$ , IC 95% [0,50, 0,01] e o grupo ACT mostrou uma diminuição significativa na procrastinação ( $DM \frac{1}{4},28$ , $p \frac{1}{4},015$ , 95% CI [0,50, 0,06]) mas o ACT teve um efeito melhor a longo prazo.

Além disso, foram criadas três categorias no presente estudo, baseando-se nas características do modelo de intervenção utilizado, sendo elas: 1) intervenções instrucionais, 2) intervenções terapêuticas e 3) intervenções utilizando manejo de contingências. Tal divisão pode ser vista na **Tabela 1**.

A primeira categoria (1) se refere às intervenções na qual foram disponibilizados, para os participantes, materiais educacionais que visavam ensinar técnicas com o objetivo de reduzir a procrastinação acadêmica. Os materiais utilizados poderiam ser vídeos, textos, áudios, módulos, slides ou sessões, desde que não houvesse devolutivas durante o processo. Encontram-se nessa categoria os seguintes estudos: Blouin-Hudon & Pychyl (2016); Eckert et al. (2018); Gagnon et al. (2018); Glick & Orsillo (2015) e Lukas & Berking (2018). Esses estudos compõem 22,7% da quantidade total de artigos da presente revisão.

A segunda categoria (2) diz respeito às intervenções presenciais ou online, na qual os participantes aprendem técnicas de redução da procrastinação através de psicoeducação com acompanhamento e feedbacks do aplicador. Essa foi a categoria com a maior quantidade de intervenções encontradas, totalizando 68,2% dos artigos, sendo eles: Ansaralhosseinia et al. (2013), Celik & Odaci (2018), Daneshjoo et al. (2019), Dionne et al. (2016), Furlan (2013), Grunschel et al. (2018), Gustavon & Miyake (2017), Johnson et al. (2016), Krispenz et al. (2019), Losch et al. (2016), Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado (2017), Ozer et al. (2013), Rozental et al. (2017), Visser et al. (2017) e Wang et al. (2017).

Por sua vez, a categoria (3) de manejo de contingências, correspondendo a 9,1% dos artigos, se refere àquelas intervenções nas quais o cenário das instruções se alterava de acordo com o comportamento dos participantes, como o estabelecimento de prazos. Enquadram-se em tal categoria os estudos de Davis e Abbit (2013) e Perrin et al., (2011), por fim, 6 estudos (27,3%) utilizaram abordagens cognitivo ou comportamentais para intervir na procrastinação (Dionne et al., 2016; Furlan, 2013; Gagnon et al., 2018; Glick & Orsillo, 2015; Rozental et al., 2017; Wang et al., 2017).

No que se refere a utilização de follow-up (testes realizados depois de um período de tempo após o término da intervenção), 50,0% dos artigos apresentaram esse recurso. Já os artigos com grupo controle representaram um total de 68,2%, enquanto que os artigos sem grupo controle representaram 31,8% do total de artigos. Somente 40,9% dos artigos apresentaram grupo controle e follow-up.

Dos 22 artigos encontrados nessa revisão, seguindo a classificação de Souza et al. (2010), 54,5% deles tiveram nível de evidência 2, ou seja, 12 dos artigos tiveram evidência obtida em estudo de desenho experimental. Os outros 45,5% tiveram nível de evidência 3, obtido através de estudos de desenho quase-experimental. Esses dados podem ser observados na Tabela 2.

**Tabela 2.**

*Características dos artigos de acordo com ano, país, nível de evidência, presença de grupo controle, tamanho da amostra e follow-up*

<b>Artigo</b>	<b>Ano</b>	<b>País</b>	<b>Nível de evidência</b>	<b>Grupo controle</b>	<b>Amostra</b>	<b>Follow-Up</b>
1	2013	Irã	2	Sim	60 estudantes do Ensino Médio	Não
2	2016	Canadá	3	Sim	193 estudantes de graduação	Não
3	2018	Turquia	3	Sim	36 estudantes de graduação	Sim
4	2019	Irã	2	Sim	30 estudantes de Ensino Médio	Sim
5	2013	Estados Unidos	3	Não	3 estudantes de graduação	Não
6	2011	Estados Unidos	3	Não	11 estudantes de graduação e pós-graduação (doutorado)	Sim
7	2018	Alemanha	2	Sim	161 estudantes da graduação	Sim
8	2013	Argentina	3	Não	19 estudantes de graduação	Não
9	2018	Canadá	3	Não	33 estudantes de graduação e pós-graduação	Não
10	2015	Estados Unidos	2	Não	118 estudantes de graduação	Não
11	2018	Alemanha	2	Sim	106 estudantes de graduação	Sim
12	2017	Estados Unidos	2	Sim	177 estudantes de graduação	Não
13	2016	Estados Unidos	2	Sim	33 estudantes da graduação	Não

14	2019	Alemanha	3	Sim	66 estudantes de graduação	Sim
15	2016	Austrália	2	Sim	34 estudantes de graduação	Não
16	2018	Alemanha	2	Sim	27 estudantes de graduação e pós-graduação	Sim
17	2017	Colômbia	2	Sim	48 estudantes de graduação	Não
18	2013	Turquia	3	Não	10 estudantes de graduação	Sim
19	2011	Estados Unidos	3	Não	11 estudantes de graduação e pós-graduação (doutorado)	Não
20	2017	Suécia	2	Sim	71 estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado)	Sim
21	2017	Holanda	2	Sim	37 estudantes de pós-graduação (doutorado)	Sim
22	2017	China	3	Sim	60 estudantes de graduação	Sim

## Discussão

A procrastinação é o adiamento voluntário do início ou término de tarefas. No ambiente acadêmico, ela pode afetar negativamente o desempenho do estudante, o que contribui para a elevação dos níveis de ansiedade e autodepreciação. Com isso, este trabalho teve como objetivo identificar, analisar e categorizar, através de uma revisão integrativa, as intervenções não medicamentosas na procrastinação em estudantes de todos os níveis.

O maior público das intervenções foram estudantes de graduação (68,2%). De acordo com Ferrari et al. (2005), cerca de 70% dos estudantes universitários procrastinam em tarefas acadêmicas, podendo impactar negativamente nas notas do curso, no desempenho e na saúde mental dos discentes (Kim e Seo, 2015; Rozental et al., 2017; Van Eerde e Klingsieck, 2018). Tal

constatação, juntamente com o fato de a maioria das pesquisas serem realizadas em universidades, justifica o grande número de estudos com essa população.

Foi observada uma grande variedade de metodologias de tratamento da procrastinação. Apesar disso, destacam-se alguns pontos comuns, como o uso de técnicas cognitivas e comportamentais. Destes, os trabalhos que obtiveram resultados significativos em reduzir a procrastinação acadêmica foram os de Furlan (2013), Gagnon et al. (2018), Rozental et al. (2017) e Wang et al. (2017). Tal constatação converge com os achados de Van Eerde e Klingsieck (2018), que apontam a predominância e a eficácia das terapias cognitivas e comportamentais como modelos teóricos para intervir sobre procrastinação acadêmica.

No entanto, os resultados de Dionne et al. (2016) e Glick e Orsillo (2015) foram inconclusivos mesmo utilizando técnicas cognitivas e comportamentais. Isso pode ter ocorrido porque as intervenções eficazes que utilizam tais abordagens tiveram duração maior (mais de 8 sessões) em comparação com os estudos que não apresentaram resultados significativos, cujas intervenções duraram menos (de 20 minutos a 3 sessões).

A análise dos artigos permitiu identificar variáveis que podem afetar os resultados obtidos. Com isso, para orientar a discussão, foram debatidos, em ordem, os seguintes aspectos: possíveis vieses no critério de inclusão, associação entre medidas de análise, presença de follow-up, detalhamento metodológico e tamanho de amostra. Posteriormente, debateu-se as categorias criadas (intervenções terapêuticas, instrucionais e manejo de contingências) destacando estudos considerando os aspectos mencionados.

Inicialmente, percebe-se que alguns pesquisadores (Blouin-Hudon & Pychyl, 2016; Lukas & Berking, 2018) fornecem incentivos, como pontuação extra em componentes acadêmicos, aos sujeitos que participaram da intervenção, o que pode influenciar os achados, uma vez que não é pontuado se tal fato impactou nos resultados. Nesse sentido, é recomendável que os estudos acessem outras variáveis, como níveis de motivação, estresse e relacionamento com pares, atentando-se em como estas influenciam o resultado final (Eckert et al., 2018, Grunschel et al., 2018, Wang et al., 2017).

Também é aconselhável aos estudos que adotem medidas quantitativas (escalas, inventários e questionários) e as associem a qualitativas (entrevistas), a fim de coletar o máximo de informações acerca da eficácia e possíveis fragilidades da intervenção (Van Eerde e Klingsieck, 2018). Os participantes podem apresentar algum tipo de insatisfação ou mal estar caso o

procedimento seja pouco atrativo ou muito aversivo, apesar de eficaz quantitativamente. Como exemplo, o estudo de Perrin et al. (2011) examinou a procrastinação de universitários enquanto estudavam para testes semanais. Os participantes do grupo experimental, chamado de “contingente”, apenas poderiam responder tarefas novas caso as anteriores estivessem completas. Apesar de eficaz ( $p=0,02$ ), no pós teste cerca de 90% dos alunos afirmaram preferir ficar no grupo sem contingências.

Dessa maneira, a presença de follow-up nos estudos oferece sustento à intervenção aplicada, pois é possível que, após o seu término, o nível de procrastinação retorne ao patamar pré intervenção. Tal acontecimento é evidenciado no estudo de Visser et al. (2017) que, ao compararem o grupo experimental com o grupo controle uma semana após a intervenção, encontraram diferenças significativas ( $p=0,01$  e  $\eta^2 = 0,14$ ). Porém, no follow-up, 11 semanas depois, as diferenças não foram encontradas ( $p=0,35$ ). Estes resultados evidenciam uma menor possibilidade de generalização dos resultados de artigos que não apresentem follow-up (Ansaralhosseini et al., 2013; Furlan, 2013, Glick & Orsillo, 2015), reforçando a necessidade de estudos futuros incluírem tal tipo de medida.

Nesse sentido, o estudo de Grunschel et al. (2018) que realizou treino para melhorar processos de autorregulação e, conseqüentemente, reduzir a procrastinação acadêmica, merece destaque. Os resultados, obtidos em uma amostra de 106 estudantes de graduação, indicaram reduções significativas nos níveis de procrastinação dos indivíduos do grupo experimental em relação ao grupo controle ( $t[104] = -4,63$ ,  $p = 0,000$ ;  $d = 0,89$ ), bem como no follow-up, cinco semanas após a intervenção ( $t[51] = 3,16$ ,  $p = 0,003$ ;  $d = -0,40$ ).

Outro aspecto que promove a validade do estudo é o seu detalhamento metodológico, evidenciando testes realizados e clareza no tratamento dos dados. Pesquisas como as de Ansaralhosseini et al. (2013), Blouin-Hudon e Pychyl (2016) e Daneshjoo et al. (2019) apresentam os dados de maneira pouco clara, não esclarecendo a razão pela qual escolheram determinado teste, com pouca objetividade na descrição dos resultados, na explicitação dos valores de  $p$  e tamanho de efeito e nos procedimentos da intervenção.

Nesse aspecto, é possível mencionar os estudos de Rozental et al. (2017) e Eckert et al., (2018), que apresentam os dados e as análises realizadas, como: tamanho de efeito, teste estatístico, tabela demonstrativa, critérios de inclusão, dados do follow-up e eficácia do tratamento. É aconselhável que as pesquisas descrevam cuidadosamente os passos adotados na análise estatística e

na intervenção de fato, uma vez que isso facilita a sua replicação em outros contextos, bem como a comparação com outros estudos.

No tocante ao tamanho da amostra, um grande número de participantes sustenta uma maior confiabilidade, bem como um aumento na possibilidade de generalização dos resultados. Como exemplo, tem-se Blouin-Hudon e Pychyl (2016) (n=193), Grunschel et al. (2018) (n=106), Eckert et al. (2018) (n=161). No entanto, uma grande amostra não garante uma boa pesquisa, pois o estudo pode apresentar falhas em outros aspectos da metodologia, como em Ansaralhosseini et al. (2013) que, apesar da amostra relativamente grande (n=60) em comparação aos outros estudos da presente revisão, não detalha os procedimentos de intervenção, análises e conclusões.

Em relação às intervenções instrucionais e considerando os aspectos citados no parágrafo anterior, destaca-se o estudo de Eckert et al. (2018). O objetivo era avaliar uma intervenção na internet, baseada no modelo Rubicon (para saber mais sobre o modelo acessar Heckhausen & Gollwitzer, 1987) para redução da procrastinação em 161 estudantes de graduação. Para isso, os autores dividiram a amostra em três grupos. O primeiro grupo, chamado de IA recebeu apenas orientações online, o segundo grupo, chamado ISMS, além das orientações online, recebiam duas mensagens diárias via SMS, cada mensagem continha uma tarefa ou um exercício curto que não levava mais do que 30 segundos para responder, o terceiro grupo ficou em uma lista de espera e serviu como grupo controle.

Um ponto que deve ser levado em consideração nesse tipo de intervenção é o real nível de engajamento dos participantes, uma vez que tal categoria muitas vezes se aplica em ambiente online. Nessa questão Eckert et al. (2018) conseguiram supervisionar quais sujeitos estavam engajando no tratamento e quais participantes quase nunca o realizaram.

Dos estudos categorizados como intervenções terapêuticas, destaca-se o trabalho de Grunschel et al. (2018), cujos resultados foram significativos na redução da procrastinação tanto no pós teste quanto no follow-up, como descrito anteriormente. Assim como a pesquisa de Eckert et al. (2018), esse estudo é relevante por conta do alto nível de evidência (nível 2), o tamanho da amostra (n = 106) e a presença de grupo controle e de uma medida de follow-up de 5 semanas. A metodologia é descrita de forma clara e as conclusões se justificam com base nos resultados. Essas são informações importantes de serem consideradas ao buscar-se uma intervenção mais robusta para a procrastinação acadêmica, tendo em vista a maior probabilidade de generalização dos resultados, maior confiabilidade dos dados obtidos e maior garantia de que o efeito da intervenção será mantido ao longo do tempo.

Para a categoria de manejo de contingências, temos como exemplo os estudos de Davis e Abbit (2013) e Perrin et al. (2011). Percebe-se um baixo número de pesquisas que utilizam tal tipo de técnica e, em ambos os estudos, um baixo número de participantes ( $n=3$  e  $n=11$ , respectivamente). Apesar disto, Perrin et al. (2011) que aplicaram testes semanais em estudantes de graduação verificaram melhoras qualitativas nos testes dos participantes do grupo experimental, ou seja, os estudantes não apenas reduziram a procrastinação como também tiveram melhores desempenhos nos testes. Tal achado é um importante indicativo para que futuros estudos, além de verificarem a redução, também atentem a variáveis semelhantes.

Por fim, é recomendada cautela na interpretação de alguns estudos reunidos nesta revisão integrativa. Por exemplo, o trabalho de Furlan (2013), apesar de ter obtido resultados significativos, com tamanho do efeito moderado ( $p < 0,05$ ;  $\delta = 0,37$ ), trata-se de um estudo piloto, com uma amostra pequena ( $n = 19$ ), cujos critérios de inclusão do estudo não estavam claros, e não incluiu grupo controle nem realizou medidas de follow-up. A intervenção de Ansaralhosseini et al. (2013) também se mostrou eficaz, com resultados significativos ( $p < 0,001$ ). Contudo, não há clareza metodológica no estudo. Os instrumentos utilizados para mensurar o construto (procrastinação) não foram mencionados, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes não foram descritos, a análise estatística não apresenta resultados claros ou outros dados além do nível de significância e falta um modelo teórico que embase a intervenção proposta.

Além disso, pelo fato de as pesquisas serem realizadas dentro de universidades, as amostras dos trabalhos tendem a ser compostas por estudantes e concentram-se na procrastinação dentro do ambiente acadêmico. Dessa forma, é preciso ter cautela na generalização dos achados para outros espaços e populações, como no caso de indivíduos com um diagnóstico psiquiátrico, por exemplo. Dos estudos encontrados, apenas o de Gagnon et al. (2018) incluiu participantes com diagnóstico de ansiedade, depressão e TDAH em sua amostra e foi bem sucedido em reduzir a procrastinação acadêmica do grupo ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,80$ ) ao utilizar uma intervenção online baseada na terapia de aceitação e compromisso (ACT).

## **Considerações Finais**

Em relação às lacunas de conhecimento, apesar de existirem estudos acerca da procrastinação acadêmica, verificou-se a baixa produção de estudos realizados no Brasil e na América do Sul em relação de intervenções em si, o que reforça a necessidade de futuras pesquisas

que considerem o contexto sociocultural de tais regiões. Além disso, destaca-se a diversidade de definições e metodologias empregadas para o tratamento desse quadro, o que evidencia a pluralidade conceitual sobre essa temática.

A partir dos dados colhidos, percebe-se a ausência de medidas de follow-up em diversos estudos, o que dificulta considerar tais intervenções como eficazes em um prazo que seja maior do que a duração da pesquisa. Além disso, a baixa clareza no detalhamento metodológico em relação aos testes realizados, medidas encontradas e descrição das intervenções são outros fatores que dificultam a confiabilidade e generalização dos resultados de algumas pesquisas.

Também é importante salientar que a maioria dos estudos não trabalham com participantes com algum tipo de diagnóstico (ansiedade, depressão e TDAH, por exemplo). Portanto, é necessário que novas pesquisas investiguem intervenções para a redução da procrastinação nesse público. Além disso, grande parte dos estudos encontrados concentram-se em reduzir a procrastinação acadêmica em estudantes de graduação. Futuras pesquisas com estudantes de outros níveis de ensino (pós graduação ou ensino médio, por exemplo) devem ser realizadas, evidenciando em que medida a procrastinação entre estes grupos se difere.

Pode-se elencar como uma limitação da presente revisão a criação de categorias que abarquem pontos em comum dos estudos, uma vez que há uma vasta diversidade de abordagens metodológicas e definições de procrastinação acadêmica. Ademais, outra limitação da revisão se refere a utilização de apenas quatro bases de dados. Com isso, é possível que outros estudos importantes, que não foram incluídos, possam ser encontrados em plataformas diferentes.

De modo geral, diversas intervenções aqui relatadas foram eficazes para a redução da procrastinação em estudantes de todos os níveis de ensino. No entanto, é importante que esses estudos sejam replicados considerando outros fatores que possam estar relacionados a ela, como ansiedade, autodepreciação e auto-condenação. Pode-se destacar que estudos que utilizam técnicas cognitivas ou comportamentais apresentam melhores resultados na redução da procrastinação (Eckert et al. 2018, Grunschel et al. 2018). Ademais, não foram percebidas diferenças na eficácia entre as três categorias utilizadas na presente revisão. Porém, em se tratando do manejo de contingências, poucos estudos foram feitos e, portanto, é recomendável mais estudos que abordem esse tipo de intervenção.

Dessa forma, o presente estudo objetivou abarcar o que a literatura aborda, em termos de intervenção, para a redução da procrastinação em estudantes, reunindo os resultados das

intervenções e traçando um panorama geral do que já existe na literatura. A relevância social deste trabalho fundamenta-se na necessidade de estratégias e mecanismos que amenizem sentimentos, sensações e pensamentos negativos ligados à procrastinação em estudantes, contribuindo, assim, para um percurso estudantil mais saudável e com menos sofrimento. A partir disso, é esperado que este estudo ajude na elaboração de novas intervenções que incluam diversos públicos e que sejam efetivas a curto e longo prazo.

## Referências

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Ansaralhosseini, H., Abedi, M. R., & Javadzadeh, A. (2013). A social work study on procrastination behavior: A case study of some Iranian high school students. *Management Science Letters*, (3), 1323-1326. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2013.04.023>
- Blouin-Hudon, E. M. C., & Pychyl, T. A. (2016). A mental imagery intervention to increase future self-continuity and reduce procrastination. *Applied Psychology*, 66(2), 326-352. <https://doi.org/10.1111/apps.12088>
- Brito, F. D. S., & Bakos, D. D. G. S. (2013). Procrastinação e terapia cognitivo-comportamental: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 9(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20130006>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2005). *Neo FFI-R: Inventário dos cinco grandes fatores*. Vetor Editora.
- Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2018). Psycho-educational group intervention based on reality therapy to cope with academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(3), 220-233. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0283-1>
- Daneshjoo, M. B., Daneshjoo, M. J., Kazemi, S., Jafari, H., & Refahi, Z. (2019). Investigating the Effect of Teaching Problem Solving in Groups on the Procrastination of Students. *Prensa Médica Argentina*, 105(10), 720-726. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1026049>
- Davis, D. R., & Abbitt, J. T. (2013). An Investigation of the Impact of an Intervention to Reduce Academic Procrastination Using Short Message Service (SMS) Technology. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(3). [https://www.researchgate.net/publication/287304441\\_An\\_investigation\\_of\\_the\\_impact\\_of\\_an\\_intervention\\_to\\_reduce\\_academic\\_procrastination\\_using\\_short\\_message\\_service\\_SMS\\_technology](https://www.researchgate.net/publication/287304441_An_investigation_of_the_impact_of_an_intervention_to_reduce_academic_procrastination_using_short_message_service_SMS_technology)
- Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Grégoire, S., Balbinotti, M. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Práxis*, 1. <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.431>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2018). Does SMS-Support Make a Difference? Effectiveness of a Two-Week Online-Training to Overcome Procrastination. A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in psychology*, 9, 1103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01103>

- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* Vol. 3, (pp. 281–287). Academic.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1). [https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/276354186\\_Prevalence\\_of\\_Procrastination\\_in\\_the\\_United\\_States\\_United\\_Kingdom\\_and\\_Australia\\_Arousal\\_and\\_Avoidance\\_Delays\\_among\\_Adults/links/5557a6c108aeaaff3bf771c5/Prevalence-of-Procrastination-in-the-United-States-United-Kingdom-and-Australia-Arousal-and-Avoidance-Delays-among-Adults.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/276354186_Prevalence_of_Procrastination_in_the_United_States_United_Kingdom_and_Australia_Arousal_and_Avoidance_Delays_among_Adults/links/5557a6c108aeaaff3bf771c5/Prevalence-of-Procrastination-in-the-United-States-United-Kingdom-and-Australia-Arousal-and-Avoidance-Delays-among-Adults.pdf)
- Fram, D., Marin, C. M., & Barbosa, D. (2014). Avaliação da necessidade da revisão sistemática e a pergunta do estudo. In: Barbosa D, Taminato M, Fram D, Belasco, A. *Enfermagem baseada em evidências* (pp. 21-28). Atheneu.
- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-54692013000100006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692013000100006&lng=en&tlng=es)
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374–382. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361>
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. <https://doi.org/10.1037/xge0000050>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., Fries, S. (2018). “I’ll stop procrastinating now!” Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Gustavon, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: a combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160–172. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and emotion*, 11(2), 101-120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Johnson, P. E., Jr., Perrin, C. J., Salo, A., Deschaine, E., & Johnson, B. (2016). Use of an explicit rule decreases procrastination in university students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 346-358. <https://doi.org/10.1002/jaba.287>
- Kupczynsyn, K. N. H., & Bastacini, M. D. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 327-344. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>

- Klingsieck, K. B. (2013a). Procrastination in different life-domains: is procrastination domain specific?. *Current Psychology*, 32(2), 175-185. <https://doi.org/10.1007/s12144-013-9171-8>
- Klingsieck, K. B. (2013b). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Krispenz, A., Gort, C., Schülke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Losch, S., Traut-Mattausch, E., Mühlberger, M. D., & Jonas, E. (2016). Comparing the effectiveness of individual coaching, self-coaching, and group training: How leadership makes the difference. *Frontiers in psychology*, 7, 629. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2016.00629>
- Lukas, C. A., & Berking, M. (2018). Reducing procrastination using a smartphone-based treatment program: A randomized controlled pilot study. *Internet interventions*, 12, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.07.002>
- Muñoz-Olano, J. F., & Hurtado-Parrado, C. (2017). Efectos de la procrastinación académica de los estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.03.001>
- Peixoto, A. C., Meneses, R. F (2018). Os Cinco Grandes Fatores de Personalidade e as Habilidades Sociais: Revisão das Relações. *E - Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP*, 6, 1 - 32. <https://doi.org/10.34630/erei.vi6.4039>
- Perrin, C. J., Miller, N., Haberlin, A. T., Ivy, J. W., Meindl, J. N., & Neef, N. A. (2011). Measuring and reducing college students' procrastination. *Journal of applied behavior analysis*, 44(3), 463-474. <https://dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.2011.44-463>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01588>
- Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Treating Procrastination Using Cognitive Behavior Therapy: A Pragmatic Randomized Controlled Trial Comparing Treatment Delivered via the Internet or in Groups. *Behavior Therapy*, 49(2), 180-197. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.08.002>
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n2p242>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds). *Counseling the procrastinator in academic settings*. (pp. 3-18). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Souza, M. T. D., Silva, M. D. D., & Carvalho, R. D. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Uzun Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>
- Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Visser, L., Schoonenboom, J., & Korthagen, F. A. J. (2017). A field experimental design of a strengths-based training to overcome academic procrastination: Short- and long-term effect. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1949. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01949>
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., & Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58. <https://doi.org/10.1177/10497315155577890>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 95(1), 179. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

## Sobre os autores

<sup>1</sup>**Hiago Souza Costa** | [hiagosouzacosta@gmail.com](mailto:hiagosouzacosta@gmail.com) | Graduando em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

<sup>2</sup>**Henrique Lima Reis** | [henriquereis@ufba.br](mailto:henriquereis@ufba.br) | Graduando em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

<sup>3</sup>**Villena Louise Meira Costa Lima** | [villenalouisemeira@gmail.com](mailto:villenalouisemeira@gmail.com) | Graduanda em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

<sup>4</sup>**Erica Teles de Souza** | [erica.teles@ufba.br](mailto:erica.teles@ufba.br) | Graduanda em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

<sup>5</sup>**Christian Ferreira de Oliveira** | [christian.oliveira@ufba.br](mailto:christian.oliveira@ufba.br) | Graduando em Psicologia do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

<sup>6</sup>**Guilherme Chirinéa** | [chirinea@gmail.com](mailto:chirinea@gmail.com) | Professor adjunto do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Universidade Federal da Bahia.

**Recebido em:** 17/05/2021

**Aceito em:** 10/01/2022