

**FUNÇÕES EXECUTIVAS E HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE NEUROPSICOLÓGICA**

**EXECUTIVE FUNCTIONS AND SOCIAL SKILLS IN THE UNIVERSITY CONTEXT:
A NEUROPSYCHOLOGICAL ANALYSIS**

Camila Gabrielli Calori; Gabriela Urrea

Orientador: Lucas Emmanuel Lopes e Santos

RESUMO

As funções executivas e as habilidades sociais são fundamentais para a adaptação acadêmica e social no ensino superior, pois envolvem o planejamento, o controle emocional e o manejo da atenção em situações complexas. Dificuldades nesses processos podem comprometer o desempenho e o bem-estar dos estudantes universitários. Este estudo investigou as relações entre funções executivas, habilidades sociais e variáveis contextuais, considerando moradia, carga de trabalho, tempo de estudo e horas de sono. Participaram 20 estudantes universitários, avaliados por meio da Escala de Disfunções Executivas de Barkley (BDEFS), do Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC) e de testes neuropsicológicos. As correlações de Pearson indicaram associações entre desempenho cognitivo, autorregulação e repertório social. As análises de variância (ANOVA) revelaram diferenças pontuais relacionadas à moradia, carga de trabalho e sono, sugerindo que fatores contextuais influenciam a autorregulação e o funcionamento executivo. Os resultados reforçam a interdependência entre cognição, emoção e contexto, contribuindo para o entendimento das demandas psicossociais da vida universitária e para ações voltadas ao bem-estar acadêmico.

Palavras-chave: funções executivas; habilidades sociais; autorregulação; estudantes universitários; bem-estar acadêmico.

ABSTRACT

Executive functions and social skills are essential for academic and social adaptation in higher education, as they involve planning, emotional control, and attentional management in complex situations. Difficulties in these processes may compromise performance and well-being among university students. This study investigated the relationships between executive functions, social skills, and contextual variables, considering housing, workload, study time, and sleep duration. Twenty undergraduate students participated and were assessed using the Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS), the Social Skills, Behaviors, and Contexts Questionnaire for University Students (QHC), and standardized neuropsychological tests. Pearson's correlations indicated associations between cognitive performance, self-regulation, and social repertoire. Analysis of variance (ANOVA) revealed specific differences related to housing, workload, and sleep, suggesting that contextual factors influence self-regulation and executive functioning. The findings reinforce the interdependence between cognition, emotion, and context, contributing to the understanding of psychosocial demands in university life and supporting initiatives aimed at promoting academic well-being.

Keywords: executive functions; social skills; self-regulation; university students; academic well-being.

1 INTRODUÇÃO

A graduação pode ser compreendida como um marco significativo na trajetória individual, por possibilitar, através da convivência acadêmica, diversas experiências sociais e formativas. Nessa perspectiva, o ambiente universitário constitui-se como um local potencialmente promotor de diversos efeitos sobre aqueles que o frequentam (Hunt; Eisenberg, 2010). Assim, torna-se necessária a integração de múltiplas competências, tanto acadêmicas quanto interpessoais, que são fundamentais para a adaptação ao ambiente universitário, o qual impõe desafios relacionados à construção de relacionamentos, à gestão do tempo, à autonomia e à preparação para o ingresso no mercado de trabalho (Erikson, 1976).

Entre essas competências, destacam-se as Funções Executivas (FEs), compreendidas como um conjunto de processos mentais interdependentes, responsáveis pela regulação do comportamento direcionado a metas e que possibilita ao indivíduo inibir respostas impulsivas, manejar informações mentalmente, adaptar-se a mudanças contextuais, planejar, decidir e solucionar problemas (Diamond, 2013). Desse modo, o desenvolvimento e a articulação eficaz das FEs e habilidades sociais tornam-se determinantes para a adequação ao ambiente universitário, já que as FEs exercem um papel fundamental, não apenas em um bom desempenho acadêmico, mas também nas aprendizagens sociais (Boer; Elias, 2022).

Sob uma perspectiva neuroanatômica, o desenvolvimento das FEs ocorre por meio de conexões neurobiológicas envolvendo o córtex pré-frontal (Miller; Cohen, 2001). Essas funções abrangem três componentes centrais, sendo eles o controle inibitório - capacidade de exercer controle comportamental e emocional; a memória operacional - manutenção e manipulação de informações relevantes que possam ser usadas em um momento posterior; e a flexibilidade cognitiva - capacidade de solucionar problemas por meio da maleabilidade do raciocínio, fazendo uso de diferentes estratégias (Miyake et al., 2000).

A partir dessas funções nucleares, derivam-se habilidades executivas mais complexas, como a capacidade de solucionar problemas, o raciocínio lógico e o planejamento (Fuentes et al., 2014). Além disso, há uma diferenciação teórica relevante entre FEs "frias" - predominantemente cognitivas, associadas à resolução de problemas abstratos - e FEs "quentes", envolvidas em situações com carga

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

emocional significativa (Corso et al., 2013). Essa distinção se mostra pertinente ao considerar as interações sociais no contexto universitário, nas quais fatores afetivos e relacionais estão constantemente presentes.

Convém ressaltar que as FEs se desenvolvem de forma gradual, ao longo do processo de amadurecimento neurobiológico, com marcos iniciais no primeiro ano de vida e maturação no início da idade adulta, acompanhando a evolução estrutural e funcional do córtex pré-frontal (Gogtay et al., 2004). Consequentemente, seu desenvolvimento está sujeito à qualidade das experiências e aprendizagens vivenciadas, impactando portanto, na forma e no funcionamento cerebral ao longo do desenvolvimento (Shonkoff et al., 2012). Tais aspectos tornam-se relevantes de serem considerados diante da vivência universitária brasileira, por se tratar de um período que exige responsabilidades e sociabilidade, podendo ser considerado um período crítico de adaptação.

Em complemento aos processos cognitivos, as Habilidades Sociais (HS) são definidas como um conjunto de comportamentos e capacidades aprendidas que permitem ao indivíduo articular pensamentos, emoções e ações em interações interpessoais, de modo a alcançar resultados positivos tanto para si quanto para os outros (Del Prette; Del Prette, 2024). Este repertório é composto por diferentes classes de habilidades cruciais para o funcionamento adaptativo, como a expressividade afetiva, o autocontrole emocional e a assertividade. Sob uma perspectiva desenvolvimental, as HS são adquiridas e aprimoradas por meio da aprendizagem social, principalmente através da observação de modelos (modelação) e do reforçamento recebido do ambiente ao longo da vida (Bandura, 1977; Del Prette; Del Prette, 2024).

No contexto universitário, as HS tornam-se ainda mais importantes e evidentes, já que nesse ambiente é necessário que o indivíduo construa e estabeleça novos relacionamentos e interaja com diversos grupos e figuras. Assim, um repertório melhor desenvolvido de HS torna-se um facilitador da adaptação acadêmica. Por outro lado, estudos indicam que déficits em HS podem acarretar em prejuízos significativos no aprendizado e, consequentemente, gerar dificuldades socioemocionais (Bortolatto et al., 2021).

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

O desenvolvimento das FEs influencia diretamente as HS, na medida em que envolve controle atencional, flexibilidade cognitiva e estabelecimento/monitoramento de metas. A ampliação desses recursos autorregulatórios favorece a aquisição de HS e a redução de comportamentos disfuncionais, com efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico (Durlak et al., 2011). Apesar disso, a intersecção entre FEs e HS permanece um campo em expansão, carecendo de evidências empíricas mais robustas, ainda que estudos recentes indiquem associações significativas entre o funcionamento executivo e o desempenho em situações sociais (Boer; Elias, 2022).

Diante desse panorama, o presente estudo buscou caracterizar as relações entre componentes das funções executivas e dimensões das habilidades sociais em universitários, investigando se dificuldades específicas no funcionamento executivo se associam a prejuízos nas interações interpessoais e a maiores desafios de adaptação acadêmica, contribuindo com evidências para um campo ainda em consolidação na literatura.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa, com delineamento transversal e descritivo-correlacional. A pesquisa envolveu a aplicação de instrumentos neuropsicológicos padronizados, utilizados para mensurar variáveis de funções executivas e habilidades sociais em estudantes universitários.

2.1 Amostra e aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Barão de Mauá (CAAE nº 87909325.0.0000.5378; parecer nº 7.768.917), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A amostra, de natureza não probabilística, foi composta por 20 participantes. Os critérios de inclusão foram: (a) estar regularmente matriculado no curso de Psicologia da instituição e (b) ter idade entre 18 e 30 anos. Foram estabelecidos como critérios de exclusão: (a) diagnóstico prévio autorrelatado de transtorno neurológico ou do neurodesenvolvimento; (b) uso atual de medicação psicotrópica com potencial de impactar o desempenho cognitivo; e (c) protocolos de avaliação incompletos. Os

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

participantes que aceitaram o convite assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta de dados.

2.2 Instrumentos

Durante a sessão de avaliação, foram aplicados os seguintes instrumentos, destinados à caracterização sociodemográfica, à mensuração de habilidades sociais (HS) e à avaliação de funções executivas (FEs) por autorrelato e por desempenho:

- I. Questionário Sociodemográfico: instrumento elaborado para coletar dados pessoais, acadêmicos, ocupacionais e indicadores autorreferidos de saúde mental.
- II. Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019): avalia repertórios sociais em contextos acadêmicos, contemplando dimensões como assertividade, empatia e expressão de sentimentos,
- III. Escala de Avaliação de Disfunções Executivas de Barkley (Bdefs; Barkley, 2018): escala de autorrelato que mensura dificuldades executivas no cotidiano em múltiplos domínios (organização/planejamento, resolução de problemas, autocontrole e manejo do tempo).
- IV. Stroop Test (Golden & Freshwater, 2002): tarefa de desempenho que avalia controle inibitório e atenção seletiva por meio da resistência à interferência entre leitura de palavras e nomeação de cores.
- V. Trail Making Test (Tmt; Bowie & Harvey, 2006): tarefa de desempenho que mensura flexibilidade cognitiva e velocidade de processamento; inclui as partes A (conexão sequencial numérica) e B (alternância número/letra).
- VI. Span de Dígitos (Wechsler, 2004): subteste que avalia memória operacional/atualização e atenção, por meio de séries de dígitos em ordem direta e inversa.
- VII. Coleção de Testes de Atenção (Cta; Esteves & Rueda, 2021): conjunto de tarefas que mensura atenção concentrada, dividida e alternada.

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

- VIII. Fluência Verbal (Fonseca & Zimmermann, 2017): tarefa que mensura acesso lexical, recuperação semântica e flexibilidade cognitiva em condições fonêmicas e semânticas.
- IX. Geração Aleatória de Números (Gan; Fonseca & Zimmermann, 2017): tarefa de controle inibitório, automonitoramento e flexibilidade, que requer a produção de sequências numéricas sob restrição temporal.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Os participantes foram recrutados de forma voluntária e, após o devido esclarecimento sobre os objetivos, procedimentos e condições da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta foi realizada presencialmente, em formato individual, com duração aproximada de 45 a 60 minutos por participante, em ambiente reservado e silencioso nas dependências da instituição. As aplicações foram conduzidas por pesquisadores treinados, seguindo protocolo padronizado de instruções e registro.

2.4 Análises estatísticas

Os dados foram tabulados e analisados no SPSS Statistics (versão 23; IBM CORP., 2017). Inicialmente, realizou-se a verificação dos dados (valores ausentes e outliers). Em seguida, foram realizadas as seguintes etapas:

- I. Descritivos: cálculo de médias, desvios-padrão, medianas e frequências das variáveis principais.
- II. Verificações preliminares: testes de normalidade (Shapiro–Wilk) e homogeneidade de variâncias (Levene).
- III. Correlações: coeficiente de Pearson (quando os critérios paramétricos foram atendidos) ou Spearman (quando não atendidos) entre escores de habilidades sociais e índices de funções executivas.
- IV. Comparações entre grupos: teste t de Student e ANOVA de uma via; quando os critérios paramétricos não foram atendidos, utilizaram-se alternativas não paramétricas (Mann–Whitney e Kruskal–Wallis).

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

Para todas as análises, adotou-se nível de significância bilateral de $\alpha = 0,05$.

3 DESENVOLVIMENTO

A amostra ($n = 20$) foi composta majoritariamente por mulheres (75%), com idade média de 23,15 anos ($DP = 2,70$). A maioria residia com os pais (55%), seguida por participantes que viviam com outros familiares (20%), sozinhos (15%) ou com o cônjuge (10%). Com relação ao sono, 55% relataram dormir entre 5 e 6 horas por noite, 35% entre 7 e 8 horas e 10% menos de 5 horas. Quanto ao tempo de estudo, 55% dedicavam menos de 5 horas semanais, 20% entre 5 e 10 horas e 25% mais de 10 horas. Por fim, 15% não exerciam atividade remunerada, 30% trabalhavam até 20 horas semanais, 25% entre 21 e 30 horas e 30% mais de 30 horas. Os dados sociodemográficos são apresentados na **Tabela 1**.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos participantes.

Variável	Categoria	n	%	Média (DP)
Idade (anos)	-	-	-	23,15 (2,70)
Sexo	Feminino	15	75,0	-
	Masculino	5	25,0	-
Moradia	Com os pais	11	55,0	-
	Com os familiares	4	20,0	-
	Sozinho	3	15,0	-
	Com cônjuge	2	10,0	-
Horas de sono	< 5 h	2	10,0	-
	5-6 h	11	55,0	-
	7-8 h	7	35,0	-
Horas de estudo	< 5 h	11	55,0	-
	5-10 h	4	20,0	-
	> 10 h	5	25,0	-
Horas de trabalho	Não trabalha	3	15,0	-
	20 h	6	30,0	-
	21-30 h	5	25,0	-
	> 30 h	6	30,0	-

Fonte: elaboração própria.

Nota específica: DP = desvio-padrão

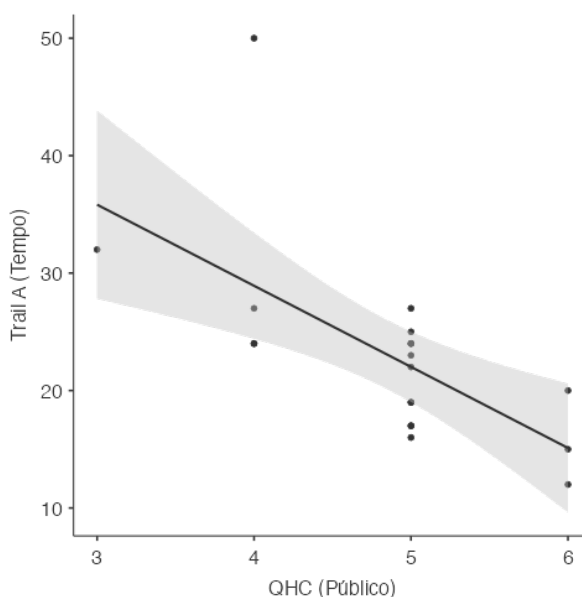
Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

3.1 Correlações entre funções executivas e habilidades sociais

As análises de correlação de Pearson indicaram associações estatisticamente significativas entre variáveis cognitivas e os escores das escalas BDEFS e QHC (Tabela 2). Menor número de erros na tarefa de Atenção Alternada correlacionou-se com menores escores em Resolução de Problemas da BDEFS ($r = -0,481$; $p = 0,032$). Na tarefa de Atenção Dividida, observaram-se correlações negativas entre acertos e Regulação Emocional da BDEFS ($r = -0,510$; $p = 0,022$) e entre acertos e Seminário do QHC ($r = -0,445$; $p = 0,049$). Foram verificadas ainda correlações positivas entre omissões na Atenção Dividida e Público do QHC ($r = 0,603$; $p = 0,005$), bem como entre omissões e Autocontrole da BDEFS ($r = 0,514$; $p = 0,020$).

Nas medidas de velocidade de processamento e flexibilidade cognitiva, identificaram-se correlações significativas entre o número de erros no Trail Making Test A e Expressividade do QHC ($r = -0,467$; $p = 0,038$), entre o tempo no Trail A e Público do QHC ($r = -0,648$; $p = 0,002$; **Figura 1**), entre erros no Trail A e Público ($r = -0,594$; $p = 0,006$) e entre erros no Trail B e Público ($r = 0,602$; $p = 0,005$). No Stroop Test, o tempo na condição I correlacionou-se positivamente com Autocontrole da BDEFS ($r = 0,471$; $p = 0,036$), e o tempo na condição III correlacionou-se com Regulação Emocional ($r = 0,513$; $p = 0,021$).

Figura 1 - Correlação entre Trail A (tempo) e desempenho social (QHC - Público).



Fonte: elaboração própria

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

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

Com relação à memória operacional, o desempenho em Dígitos Ordem Inversa apresentou correlações negativas com Autocontrole da BDEFS ($r = -0,542$; $p = 0,014$), Expressividade do QHC ($r = -0,443$; $p = 0,050$) e Sentimentos Negativos do QHC ($r = -0,564$; $p = 0,010$). Na Fluência Verbal, observaram-se correlações negativas entre a fluência fonêmica (letra P) e Autocontrole da BDEFS ($r = -0,448$; $p = 0,047$), entre a fluência fonêmica (letra P) e Seminário do QHC ($r = -0,599$; $p = 0,005$), e entre a fluência semântica (Roupas) e Seminário ($r = -0,636$; $p = 0,003$).

Tabela 2 - Correlações significativas entre variáveis cognitivas, executivas e sociais.

Variáveis	r de Pearson	p	Interpretação
Atenção Alternada (erros) x Resolução de Problemas (BDEFS)	-0,481	0,032	Correlação negativa moderada
Atenção Dividida (acertos) x Regulação Emocional (BDEFS)	-0,510	0,022	Correlação negativa moderada
Atenção Dividida (acertos) x Seminário (QHC)	-0,445	0,049	Correlação negativa moderada
Atenção Dividida (omissões) x Público (QHC)	0,603	0,005	Correlação positiva moderada
Trail A (tempo) x Público (QHC)	-0,648	0,002	Correlação negativa forte
Dígitos Ordem Inversa x Autocontrole (BDEFS)	-0,542	0,014	Correlação negativa moderada
Fluência Verbal (P) x Seminário (QHC)	-0,599	0,005	Correlação negativa moderada
Fluência Verbal (Roupas) x Seminário (QHC)	-0,636	0,003	Correlação negativa forte

Fonte: elaboração própria.

3.2 Comparações quanto ao contexto residencial

A análise de variância (ANOVA) não identificou diferenças estatisticamente significativas nos escores das escalas BDEFS e QHC em função do contexto residencial. Foram observados efeitos próximos ao limiar de significância para as variáveis Público ($F(2,17) = 3,56$; $p = 0,051$) e Motivação ($F(2,17) = 3,38$; $p = 0,058$).

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

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

Participantes que moravam sozinhos apresentaram menores escores em Regulação Emocional na BDEFS e maiores escores em Motivação, enquanto, no QHC, o mesmo grupo obteve pontuações mais baixas em Público e Opiniões.

Nas medidas cognitivas, verificou-se diferença significativa apenas para Atenção Dividida (acertos) ($F(2,17) = 6,21$; $p = 0,009$). O grupo que morava sozinho apresentou melhor desempenho ($M = 42,0$), seguido pelos que moravam com familiares ($M = 32,4$), enquanto aqueles que moravam com cônjuge obtiveram as menores pontuações ($M = 23,0$). As demais variáveis cognitivas não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

3.3 Comparações quanto à carga horária de trabalho

A análise de variância indicou diferenças significativas apenas no domínio Gerenciamento do Tempo da BDEFS ($F(3,16) = 3,80$; $p = 0,031$). Participantes que trabalhavam acima de 30 horas semanais ($M = 11,0$) e aqueles que trabalhavam 20 horas ($M = 10,7$) apresentaram escores mais elevados, enquanto os que não trabalhavam ($M = 6,3$) ou trabalhavam entre 21 e 30 horas ($M = 7,0$) obtiveram pontuações menores. Nas demais dimensões da BDEFS e nas variáveis do QHC, não foram observadas diferenças significativas. Nas medidas cognitivas, não se identificaram diferenças estatisticamente significativas entre as cargas de trabalho.

3.4 Comparações quanto às horas de estudo

A análise de variância (ANOVA) não identificou diferenças estatisticamente significativas nos escores das escalas BDEFS e QHC em função das horas de estudo. As médias permaneceram próximas entre os grupos, com pequenas variações em Comunicação, Opiniões e Motivação, sugerindo leve instabilidade nesses resultados.

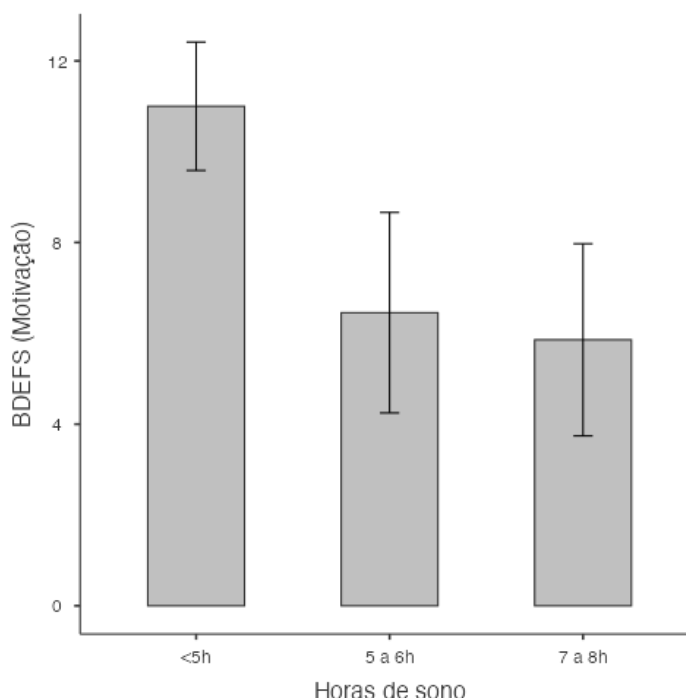
Nas medidas cognitivas, também não foram encontradas diferenças significativas. Observou-se, contudo, um padrão em que participantes com menor tempo de estudo apresentaram desempenho discretamente superior nas tarefas de Atenção Alternada, Atenção Dividida e Fluência Verbal, enquanto os que estudavam mais de 10 horas semanais obtiveram resultados inferiores nessas mesmas tarefas.

3.5 Comparações quanto às horas de sono

A análise de variância revelou diferenças significativas no domínio Motivação da BDEFS ($F(2,17) = 4,67$; $p = 0,024$; **Figura 2**). Participantes que dormiam menos de cinco horas apresentaram escores mais elevados ($M = 12,0$) do que os grupos que dormiam entre cinco e seis horas ($M = 8,6$) e entre sete e oito horas ($M = 7,8$). No domínio Regulação Emocional, observou-se tendência próxima à significância ($F(2,17) = 2,71$; $p = 0,096$). No QHC, apenas o domínio Opiniões apresentou diferença significativa ($F(2,17) = 6,86$; $p = 0,007$), com menores escores entre os participantes que dormiam menos de cinco horas ($M = 6,5$).

Nas medidas cognitivas, verificou-se diferença significativa apenas para GAN - Omissões ($F(2,17) = 9,22$; $p = 0,002$). O grupo que dormia de cinco a seis horas apresentou médias inferiores ($M = 1,18$), enquanto os grupos com sete a oito horas ($M = 5,71$) e com menos de cinco horas ($M = 3,50$) registraram índices mais altos. As demais variáveis cognitivas não apresentaram diferenças significativas.

Figura 2 - Comparação dos níveis de motivação entre os grupos por horas de sono.



Fonte: elaboração própria

Nota: Na BDEFS, escores mais elevados indicam maior prejuízo.

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

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

Tabela 3 - Resultados das análises de variância (ANOVA).

Fator	Variável dependente	F (gl)	p	η^2	Tendência observada
Moradia	Atenção Dividida (acertos)	6,21 (2,17)	0,009	0,42	Melhor desempenho entre quem mora sozinho
Moradia	Motivação (BDEFS)	3,38 (2,17)	0,058	0,29	Desregulação maior em quem mora sozinho
Carga horária de trabalho	Gerenciamento do Tempo (BDEFS)	3,80 (3,16)	0,031	0,42	Desregulação maior com 20 h ou mais
Horas de sono	Motivação (BDEFS)	4,67 (2,17)	0,024	0,35	Desregulação maior com < 5 h
Horas de sono	Opiniões (QHC)	6,86 (2,17)	0,007	0,45	Habilidade reduzida com < 5 h
Horas de sono	Atenção Dividida (GAN - Omissões)	9,22 (2,17)	0,002	0,52	Pior atenção com < 5 h e > 7 h

Fonte: elaboração própria.

4 DISCUSSÃO

As funções executivas compreendem um conjunto de processos cognitivos que permitem planejar, monitorar e direcionar o comportamento a metas específicas, selecionando estratégias adequadas para a resolução de problemas (Capovilla; Assef; Cozza, 2007; Fuentes et al., 2014). De forma didática, podem ser organizadas em três componentes centrais - memória operacional, controle inibitório e flexibilidade cognitiva - que sustentam o raciocínio, o manejo de informações e o controle de impulsos (Diamond, 2013). A adequada integração desses processos é fundamental para a autorregulação emocional e comportamental, sendo diretamente associada ao desempenho acadêmico, ao ajustamento social e ao bem-estar psicológico (Boer; Elias, 2022).

Nesse contexto, a Escala de Avaliação de Disfunções Executivas de Barkley (BDEFS) foi utilizada para avaliar aspectos autorregulatórios da vida cotidiana, enquanto o Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC) investigou o repertório social e comunicativo dos estudantes. Ambos os instrumentos permitiram explorar a interdependência entre funções executivas, regulação emocional e habilidades interpessoais. Evidências indicam que Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

o funcionamento executivo eficiente favorece a capacidade de monitorar emoções e comportamentos em interações sociais, enquanto déficits nessas funções tendem a aumentar impulsividade, ansiedade e dificuldades de adaptação (Berard et al., 2017; Madjar et al., 2019).

As análises de correlação deste estudo evidenciaram associações entre desempenho cognitivo, autorregulação e habilidades sociais. Melhor desempenho em atenção alternada e dividida associou-se a menores níveis de desregulação executiva nas dimensões Resolução de Problemas e Regulação Emocional da BDEFS, respectivamente. Esses achados corroboram estudos que destacam a relevância dos processos atencionais na gestão emocional e comportamental (Morales-Rodríguez; Pérez-Mármol, 2019). Nas medidas de velocidade de processamento, correlações negativas entre o tempo e o número de erros no Trail partes A e B e os escores em Público e Expressividade do QHC indicam que o desempenho mais lento e menos preciso pode estar relacionado a maior dificuldade comunicativa e interpessoal, em consonância com evidências sobre o papel da velocidade cognitiva e da flexibilidade mental no engajamento social (Trejo Becerra; Reynoso Alcantara, 2019).

No domínio da memória operacional, observou-se que melhor desempenho em Dígitos Ordem Inversa correlacionou-se negativamente com Autocontrole e Sentimentos Negativos, sugerindo que maior capacidade de manter e manipular informações se relaciona a melhor regulação emocional, conforme apontam (Boer; Elias, 2022). Ademais, as correlações negativas entre fluência verbal e Autocontrole ou Seminário reforçam a associação entre eficiência executiva e desempenho comunicativo.

Além das correlações, as análises de variância (ANOVA) revelaram padrões adicionais relevantes. Com relação à moradia, observou-se que participantes que moravam sozinhos apresentaram melhor desempenho em Atenção Dividida (acertos) e menores escores em Regulação Emocional na BDEFS, indicando níveis mais baixos de desregulação emocional. Esse resultado pode refletir a maior autonomia e o desenvolvimento de estratégias de autogerenciamento típicos de jovens adultos que vivem de forma independente, condição que tende a favorecer a autorregulação emocional e cognitiva no contexto universitário (Thompson; Pawson; Evans, 2021).

**Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.**

No fator carga horária de trabalho, verificou-se diferença significativa em Gerenciamento do Tempo da BDEFS, com maiores escores (indicando maior desregulação) entre estudantes que trabalhavam 20 horas ou mais. Esse resultado está alinhado a evidências de que o acúmulo de demandas acadêmicas e profissionais pode comprometer a autorregulação e aumentar a sensação de sobrecarga (Curtis; Shani, 2010). Apesar disso, o desempenho cognitivo manteve-se estável entre os grupos, o que sugere que as dificuldades associadas ao trabalho tendem a se manifestar mais em aspectos subjetivos de gestão do tempo e motivação do que em desempenho cognitivo objetivo.

Quanto às horas de estudo, não foram observadas diferenças significativas nas escalas ou nos testes cognitivos, embora o padrão descritivo tenha indicado leve tendência a melhores resultados atencionais entre os participantes com menor tempo formal de estudo. Essa ausência de efeito estatístico pode estar relacionada à homogeneidade da amostra e à natureza multifatorial do desempenho acadêmico, que envolve tanto fatores cognitivos quanto motivacionais e contextuais (Richardson; Abraham; Bond, 2012).

No fator horas de sono, encontraram-se diferenças significativas no domínio Motivação da BDEFS e no domínio Opiniões do QHC. Participantes que dormiam menos de cinco horas apresentaram maior desregulação motivacional e repertório social mais restrito. Além disso, o desempenho no teste de Atenção Dividida (GAN - Omissões) foi inferior entre aqueles que dormiam menos de cinco horas ou mais de sete, em comparação ao grupo que dormia entre cinco e seis horas. Esses achados convergem com estudos que apontam a privação e a irregularidade do sono como fatores de prejuízo em funções executivas e desempenho social (Tai et al., 2022).

Em conjunto, os resultados indicam que o funcionamento executivo e a autorregulação emocional estão interligados a múltiplas dimensões do cotidiano universitário. A variabilidade observada entre grupos de moradia, trabalho e sono reforça a influência de fatores contextuais sobre o desempenho cognitivo e comportamental. Tais evidências corroboram a literatura que aponta o ambiente e as condições de vida como moduladores da eficiência executiva e da adaptação social no ensino superior (Caamaño-Navarrete et al., 2024).

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de bacharel.

Algumas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados deste estudo. Em primeiro lugar, o tamanho reduzido da amostra limita a generalização dos achados para outras populações universitárias. Além disso, o delineamento transversal impossibilita inferências de causalidade entre as variáveis analisadas, restringindo as conclusões às associações observadas. Outro aspecto a ser destacado refere-se à utilização de medidas de autorrelato, que estão sujeitas a vieses de desejabilidade social e à percepção subjetiva do participante sobre seu próprio comportamento. Por fim, a restrição da amostra a estudantes de um único curso e instituição representa um recorte específico do contexto universitário, o que sugere cautela na generalização dos resultados e reforça a necessidade de estudos futuros com amostras maiores, delineamentos longitudinais e diversificação de cursos e instituições.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que o funcionamento executivo e a autorregulação emocional exercem papel fundamental na adaptação acadêmica e social de estudantes universitários. As análises realizadas apontam que as funções executivas, ao sustentarem o planejamento, o controle atencional e a regulação de comportamentos e emoções, contribuem para o desenvolvimento e o uso eficaz de habilidades sociais em diferentes contextos.

Os achados reforçam que a vida universitária envolve múltiplas demandas cognitivas e emocionais que exigem organização, flexibilidade e capacidade de enfrentamento. Além disso, sugerem que fatores do cotidiano - como padrões de sono, carga de trabalho e arranjos de moradia - podem interferir na autorregulação e, conseqüentemente, no desempenho global dos estudantes.

De modo geral, o estudo contribui para a compreensão das relações entre cognição, emoção e contexto na experiência universitária, oferecendo subsídios para a criação de estratégias de apoio psicológico e pedagógico que promovam o bem-estar, a autonomia e o sucesso acadêmico dos jovens adultos.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. [s.l.]: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1977. Disponível em:
https://books.google.com/books/about/Social_Learning_Theory.html?hl=&id=HFokAQAAMAAJ. Acesso em 28 out. 2025.

BERARD, N. et al. Executive Function, Social Emotional Learning, and Social Competence in School-Aged Boys with Autism Spectrum Disorder. **Canadian Journal of School Psychology**, [s.l.], v. 32, n. 3-4, p. 265–281, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573517707907>. Disponível em:
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0829573517707907>. Acesso em: 28 out. 2025.

BOER, J. D. C.; ELIAS, L. C. dos S. **Habilidades sociais, funções executivas e desempenho acadêmico: revisão sistemática**, [s.l.], 2022. Disponível em:
<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/734/v39n119a12.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

BORTOLATTO, M. de O. et al. Treinamento em habilidades sociais com universitários. **Psico**, [s.l.], v. 52, n. 1, p. e35692, 14 jun. 2021. Disponível em:
<https://pucrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/35692>. Acesso em: 31 out. 2025.

CAAMAÑO-NAVARRETE, F. et al. Healthy Lifestyle Related to Executive Functions in Chilean University Students: A Pilot Study. **Healthcare (Basel, Switzerland)**, [s.l.], v. 12, n. 10, 15 maio 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/healthcare12101022>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2789918>. Acesso em: 31 out. 2025.

CAPOVILLA, A. G. S.; ASSEF, E. C. dos S.; COZZA, H. F. P. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 51–60, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712007000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 out. 2025.

CORSO, H. V. et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 21–29, mar. 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 31 out. 2025.

CURTIS, S.; SHANI, N. The Effect of Taking Paid Employment During Term-Time on Students' Academic Studies. **Journal of Further and Higher Education**, [s.l.], p. 129–138, 3 ago. 2010. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098770220129406>. Acesso em: 28 out. 2025.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. [s.l.]: Editora Vozes, 2024. Disponível em: <https://play.google.com/store/books/details?id=FaYKEQAAQBAJ>. Acesso em: 31 out. 2025.

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annual Review of Psychology**, [s.l.], v. 64, p. 135–168, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 31 out. 2025.

DURLAK, J. A. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**, [s.l.], v. 82, n. 1, p. 405–432, Jan-Feb 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. Acesso em: 31 out. 2025.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. [s.l.: s.n.], 1976. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Identidade_juventude_e_crise.html?hl=&id=pLqqIAEACAAJ. Acesso em: 31 out. 2025.

FUENTES, D. et al. **Neuropsicologia - 2ed: Teoria e Prática**. [s.l.]: Artmed Editora, 2014. Disponível em: <https://play.google.com/store/books/details?id=U6g5AgAAQBAJ>. Acesso em: 31 out. 2025.

GOGTAY, N. et al. Dynamic Mapping of Human Cortical Development during Childhood through Early Adulthood. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, [s.l.], v. 101, n. 21, p. 8174–8179, 25 maio 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0402680101>. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas>. Acesso em: 31 out. 2025.

HUNT, J.; EISENBERG, D. Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior among College Students. **The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine**, [s.l.], v. 46, n. 1, p. 3–10, jan. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20123251/>. Acesso em: 31 out. 2025.

MADJAR, N. et al. Social Skills, Executive Functioning and Social Engagement. **Schizophrenia Research. Cognition**, [s.l.], v. 17, p. 100137, set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.scog.2019.100137>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215001318300568?via%3Dihub>. Acesso em: 31 out. 2025.

MILLER, E. K.; COHEN, J. D. An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. **Annual Review of Neuroscience**, [s.l.], v. 24, p. 167–202, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>. Disponível em:

<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>.
Acesso em: 31 out. 2025.

MIYAKE, A. et al. The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. **Cognitive Psychology**, [s.l.], v. 41, n. 1, p. 49–100, ago. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001002859990734X?via%3Di> hub. Acesso em: 31 out. 2025.

MORALES-RODRÍGUEZ, F. M.; PÉREZ-MÁRMOL, J. M. The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. **Frontiers in Psychology**, [s.l.], v. 10, p. 1689, 7 ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.01689/full>. Acesso em: 31 out. 2025.

RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Psychological Correlates of University Students’ Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Psychological Bulletin**, [s.l.], v. 138, n. 2, p. 353–387, mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0026838>. Acesso em: 31 out. 2025.

SHONKOFF, J. P. et al. The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. **Pediatrics**, [s.l.], v. 129, n. 1, p. e232–e246, 1 jan. 2012. Disponível em: https://publications.aap.org/pediatrics/article-pdf/129/1/e232/1531497/peds_2011-2663.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

TAI, X. Y. et al. Impact of Sleep Duration on Executive Function and Brain Structure. **Communications Biology**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1–10, 3 mar. 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s42003-022-03123-3>. Acesso em: 28 out. 2025.

THOMPSON, M.; PAWSON, C.; EVANS, B. Navigating Entry into Higher Education: The Transition to Independent Learning and Living. **Journal of Further and Higher Education**, [s.l.], p. 1398–1410, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2021.1933400>. Acesso em: 28 out. 2025.

TREJO BECERRA, E. G.; REYNOSO ALCANTARA, V. Compromiso social como medida de reserva cognitiva y su relación con procesos cognitivos en jóvenes universitarios. **Acta Colombiana de Psicología**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 218–229, 2019. Disponível em: https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/2036. Acesso em: 31 out. 2025.