



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E**  
**CONTABILIDADE**  
**DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO**  
**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

**LUAN FILIPE MOREIRA DE PONTES**

**REDES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES**  
**UNIVERSITÁRIOS**

**FORTALEZA**

**2024**

LUAN FILIPE MOREIRA DE PONTES

REDES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Administração da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Nobre Parente.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- P858r Pontes, Luan Filipe Moreira de.  
Redes sociais e desempenho acadêmico de estudantes Universitários / Luan Filipe Moreira de Pontes.  
– 2024.  
36 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Curso de Administração, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Paulo Henrique Nobre Parente.
1. Redes sociais. 2. Tecnologia. 3. Internet. 4. Desempenho estudantil. 5. Universidade. I. Título.  
CDD 658
-

LUAN FILIPE MOREIRA DE PONTES

REDES SOCIAIS E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Administração da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Administração.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.º Dr. Paulo Henrique Nobre Parente (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.ª Dr.ª Luma Louise Sousa Lopes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.º Dr. Daniel Barboza Guimarães  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado em todos os momentos desta graduação e por todas as bênçãos que ele me deu ao longo desse curso, desde os programas de extensão da Casa de Cultura Britânica, ao intercâmbio para Genebra e aos Estados Unidos e, também, por ter a oportunidade de conhecer mais o contexto acadêmico, através da minha bolsa PIBIC, no Laboratório de Estudos em Competitividade e Sustentabilidade (LECoS), da UFC.

Ao meu pai, Francisco Eliezer Ferreira de Pontes Júnior, que, desde sempre, me apoiou nos estudos, me incentivando sempre a seguir pelo caminho acadêmico.

A minha mãe, Manoela Moreira Pontes, por me apoiar nos momentos mais difíceis sempre que eu precisava e em todos os momentos de grandes conquistas.

Ao meu professor orientador, Prof.<sup>o</sup> Dr. Paulo Henrique Nobre Parente, que me auxiliou na feitura do presente estudo, principalmente, com toda sua *expertise*, que foi de extrema importância para o desenvolvimento deste estudo. Sou extremamente grato por toda paciência que ele teve comigo em todos esses meses de trabalho.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luma Louise Sousa Lopes e Prof.<sup>o</sup> Dr. Daniel Barboza Guimarães, pela oportunidade de discutir meu trabalho acadêmico. Agradeço pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Oportunamente, estendo os agradecimentos aos meus amigos, especialmente, para aquele que me ajudou muito nessa caminhada, Daniel Siqueira.

Por fim, e talvez mais importante, agradeço ao Luan Filipe Moreira de Pontes (eu) por chegar até aqui e não ter desistido, mesmo depois de tantos desafios.

## RESUMO

Este estudo investiga a relação entre o uso das redes sociais para propósitos acadêmicos e o desempenho acadêmico e percebido de estudantes universitários. Ademais, examina-se o efeito moderador da quantidade de horas dedicadas ao estudo além da sala de aula e a frequência do uso do *smartphone* em sala de aula nessa relação. Para isso, empregou-se uma amostra de 365 estudantes universitários, onde tais dados foram usados para estimar um modelo de regressão por mínimos quadrados parciais (*MQP*). Os resultados mostram que as redes sociais, quando utilizadas para fins de aprendizagem, influencia positiva e significativamente o desempenho dos estudantes. Todavia, os efeitos moderadores não exibiram a contribuição esperada sobre a relação entre o uso das redes sociais e o desempenho. Este estudo contribui para a literatura por considerar a natureza do uso das redes sociais e sua relação com o desempenho dos estudantes no contexto brasileiro. Para finalizar, esta pesquisa fornece *insights* práticos para educadores e formuladores de políticas educacionais sobre como maximizar os benefícios das redes sociais no ambiente acadêmico.

**Palavras-chave:** Redes sociais; Tecnologia; Internet; Desempenho estudantil; Universidade.

## ABSTRACT

This study investigates the relationship between the use of social media for academic purposes and the academic and perceived performance of university students. Furthermore, it examines the moderating effect of the amount of hours dedicated to studying outside of class and the frequency of smartphone use in class on this relationship. To this end, a sample of 365 university students was used, where such data were used to estimate a partial least squares (PLS) regression model. The results show that social media, when used for learning purposes, positively and significantly influences student performance. However, the moderating effects did not show the expected contribution on the relationship between social media use and performance. This study contributes to the literature by considering the nature of social media use and its relationship with student performance in the Brazilian context. Finally, this research provides practical insights for educators and educational policy makers on how to maximize the benefits of social media in the academic environment.

**Keywords:** Social media; Technology; Internet; Student performance; University.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representatividade da amostra por curso.....	19
Tabela 2 – Distribuição da amostra por perfil sociodemográfico.....	21
Tabela 3 – Estatística descritiva e testes do modelo de mensuração.....	26
Tabela 4 – Resultado do efeito [direto e indireto] no desempenho acadêmico.....	27



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
CC	Confiabilidade Composta
CFP	Cargas Fatoriais Padronizadas
DAP	Desempenho Acadêmico Percebido
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
FUSA	Frequência do Uso do Smartphone em Sala de Aula
HTMT	Heterotrait-Monotrait ratio
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
MQP	Mínimos Quadrados Parciais
PLS	Partial Least Squares
QHDE	Quantidade de Horas Dedicadas ao Estudo
QR	Quick Response
RSPA	Redes Sociais para Propósitos Acadêmicos
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFC	Universidade Federal do Ceará
VME	Variância Média Extraída

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA E HIPÓTESES .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Definição e funções das redes sociais.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Redes sociais e desempenho acadêmico .....</b>	<b>15</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Desenho da pesquisa .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Participantes.....</b>	<b>19</b>
<b>3.3 Instrumento e variáveis .....</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Análise dos dados .....</b>	<b>23</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 Perfil demográfico.....</b>	<b>25</b>
<b>4.2 Estatística descritiva .....</b>	<b>25</b>
<b>4.3 Testes do modelo de mensuração.....</b>	<b>25</b>
<b>4.4 Testando as hipóteses.....</b>	<b>27</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>31</b>
<b>Apêndice A – Mensuração dos itens .....</b>	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A expansão das redes sociais, considerada um dos principais fenômenos históricos (Manca & Ranieri, 2016), interferiu significativamente o cotidiano dos jovens, sobretudo dos estudantes universitários (Park & Lee, 2014). Estudos destacam que os universitários são os principais usuários das redes sociais (Alshuaibi et al., 2018) e passam mais tempo conectados à internet (Shi et al., 2020). Embora a internet e as redes sociais possibilitem aspectos positivos aos seus usuários, como jogos, compartilhamento de informações e interação com conteúdos diversos (Alwagait et al., 2015; Cao et al., 2018; Junco et al., 2011; Khaola et al., 2022; Kaplan & Haenlein, 2010; Mastrodicasa & Metellus, 2013; Mao, 2014), tais ambientes também têm seus fatores negativos, como maior propensão à distração (Leyrer-Jackson & Wilson, 2018), à sobrecarga cognitiva (Liu et al., 2017) e à redução da qualidade do sono (Orzech et al., 2016; Xanidis & Brignell, 2016).

Nesse contexto, o uso excessivo das redes sociais para entretenimento é associado à redução do desempenho acadêmico dos estudantes universitários (Bellur et al., 2015; Cao et al., 2018; Felisoni & Godoi, 2018; Giunchiglia et al., 2018; Karpinski et al., 2013; Lau, 2017; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; May & Elder, 2018; Shi et al., 2020; Zhao, 2023). Todavia, uma parcela dos estudos sugere que a natureza do uso das redes sociais para fins educacionais pode ter efeito contrário (Chang et al., 2019; Hosen et al., 2021; Khaola et al., 2022; Shafiq & Parveen, 2023). Esses estudos sinalizam que, se usada adequadamente, o uso das redes sociais podem trazer benefícios para o processo de aprendizagem dos estudantes universitários.

Essas evidências podem sugerir que o desempenho acadêmico dos estudantes pode ser aprimorado quando as redes sociais são usadas para: (i) troca de documentos, comunicação remota e formação de conhecimento (Hosen et al., 2021); (ii) auxiliar na solução das tarefas acadêmicas de outros estudantes (Khaola et al., 2022); e (iii) compartilhar e discutir materiais de estudo (Shafiq & Parveen, 2023). Ademais, Chang et al. (2019) identificam também que a utilização das redes sociais para aprendizagem, melhora o desempenho percebido de estudantes universitários. Isso pode estar relacionado ao fato de essas plataformas permitirem que os estudantes experienciem aprendizagens mais valiosas e significativas (Yourstone et al., 2008) e aprimorem conceitos acadêmicos importantes (Alshuaibi et al., 2018).

Diante do exposto, esta pesquisa analisa a relação entre o uso das redes sociais para propósitos acadêmicos (*RSPA*) e o desempenho acadêmico (*IRA*) e percebido (*DAP*) dos estudantes universitários, avaliando, inclusive, o efeito moderador da quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula (*QHDE*) e a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula (*FUSA*). Hipotetiza-se que a natureza do uso das redes sociais para

propósitos de aprendizagem melhore o desempenho acadêmico e percebido dos estudantes. Ademais, levanta-se a hipótese de que haja um reforço positivo e negativo, respectivamente, da *QHDE* e da *FUSA* na relação entre o *RSPA* e o desempenho destes estudantes.

Para o alcance do objetivo proposto, este estudo estimou um modelo de regressão por mínimos quadrados parciais (*MQP*), como parte da modelagem de equações estruturais (*MEE*), para entender a relação entre o *RSPA* e o desempenho dos estudantes universitários da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), da Universidade Federal do Ceará (UFC). A amostra é composta por 365 estudantes universitários regularmente matriculados e que utilizam redes sociais. Os dados foram coletados no período entre 24 e 27 de outubro de 2023, mediante a aplicação de um questionário constituído por questões sobre o perfil sociodemográfico, o uso das redes sociais e o desempenho dos estudantes universitários. Os constructos e seus itens subjacentes foram avaliados quanto à confiabilidade e validade.

Em termos teóricos, este trabalho contribui para a literatura sobre o assunto, por considerar a natureza do uso das redes sociais e a sua relação com o desempenho acadêmico e percebido dos estudantes universitários no contexto acadêmico brasileiro. Pesquisas anteriores têm se concentrado na análise do uso das redes sociais para fins de entretenimento (Cao et al., 2018; Felisoni & Godoi, 2018; Giunchiglia et al., 2018; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Shi et al., 2020), dedicando poucos esforços para a avaliação do uso das redes sociais para fins de aprendizagem pelos estudantes universitários (Lau, 2017).

Uma parte significativa das pesquisas se concentra na avaliação do efeito das redes sociais no desempenho acadêmico, medido pela média das notas na graduação (Chang et al., 2019; Hosen et al., 2021; Khaola et al., 2022; Lau, 2017; Zhao, 2023). Em contraste com essas pesquisas, além de utilizar uma medida própria da universidade, que incorpora a nota e a carga horária das disciplinas cursadas e trancadas, este estudo emprega conjuntamente uma medida de autopercepção de sucesso acadêmico dos estudantes universitários, proposta por Hsiao et al. (2017) e utilizada por Zhang et al. (2016), Chang et al. (2019) e Zhao (2023). Este trabalho se diferencia também dos estudos anteriores, pois uma parte representativa da literatura é realizada em países desenvolvidos (Barton et al., 2021; Hsiao et al., 2017; May & Elder, 2018; Zhao, 2023), deixando uma lacuna no entendimento de como essas dinâmicas se manifestam em contextos emergentes. Nesse âmbito, foi encontrado o estudo de Felisoni e Godoi, 2018, sobre o desempenho acadêmico de estudantes universitários no Brasil, contudo, relacionado ao uso excessivo do *smartphone*.

Em termos práticos, este estudo contribui para as instituições de ensino superior públicas, por fornecer *insights* sobre a importância de otimizar o uso das redes sociais como

ferramenta educacional. Compreender que o uso acadêmico das redes sociais pode majorar o desempenho dos estudantes universitários e também pode fornecer suporte para que gestores e professores promovam estratégias que encorajem o emprego dessas ferramentas para fins educacionais. Finalmente, a pesquisa contribui para os próprios estudantes ao demonstrar que a natureza do uso das redes sociais pode ajudá-los a melhorar o seu desempenho e sucesso acadêmico.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA E HIPÓTESES

### 2.1 Definição e funções das redes sociais

Em essência, as redes sociais se baseiam no uso de sites e aplicativos conectados à internet, ensejando a criação de ambientes virtuais mediante funcionalidades que permitem comunicar, compartilhar, colaborar, publicar, gerenciar e interagir com conteúdos diversos (Alwagait et al., 2015; Khaola et al., 2022; Kaplan & Haenlein, 2010; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Mao, 2014). A terminologia “redes sociais” sugere a necessidade das pessoas de estabelecer uma conexão humana nessas plataformas (Alshuaibi et al., 2018), visando a troca de ideias e arquivos (Junco et al., 2011; Mastrodicasa & Metellus, 2013).

A expansão das redes sociais tem sido um dos principais fenômenos da história (Manca & Ranieri, 2016) e os usuários não são apenas consumidores passivos de informação, mas também responsáveis pela criação da maioria dos conteúdos (Al-Yafi et al., 2018). Em vários países, a penetração das redes sociais tem sido significativa. Na Malásia, por exemplo, jovens entre 19 e 25 anos, que se enquadram na faixa etária dos universitários, são os maiores usuários da internet e, potencialmente, das redes sociais (Alshuaibi et al., 2018). Na China, houve aumento significativo no uso da internet, com mais de 850 milhões de usuários, que passam, em média, quatro horas diárias conectados à internet (Shi et al., 2020).

Esse cenário destaca a onipresença das redes sociais na vida cotidiana dos jovens, especialmente entre os estudantes universitários (Park & Lee, 2014). O uso de dispositivos móveis, como *smartphones*, tem sido um fator crucial para essa tendência, permitindo que os usuários realizem chamadas, enviem e-mails, joguem, interajam e compartilhem arquivos nas redes sociais (Cao et al., 2018). A facilidade de acesso às redes sociais torna os estudantes mais propensos à distração, mas também garante oportunidades relevantes de comunicação e aprendizado (Leyrer-Jackson & Wilson, 2018).

As redes sociais têm um papel crucial na vida dos estudantes universitários, sendo o principal meio de comunicação e envolvimento social (Leyrer-Jackson & Wilson, 2018), permitindo romper barreiras de tempo e lugar. Os estudantes compartilham, discutem e colaboram em projetos nessas plataformas, resultando em experiências de aprendizagem mais valiosas e significativas (Yourstone et al., 2008). As redes sociais possibilitam ainda que os estudantes interajam e debatam sobre assuntos acadêmicos além da sala de aula, aprimorando conceitos e conectando-se de maneira inovadora e significativa (Alshuaibi et al., 2018). Dessa forma, a rede social compreende uma ferramenta importante não apenas para a socialização, mas também para a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico.

Embora os dispositivos portáteis sejam frequentemente utilizados como ferramenta para entretenimento (Felisoni & Godoi, 2018), os estudantes estão suscetíveis a usar as redes sociais para reforçar os processos de aprendizagem em comparação com outros que têm uma tendência maior a utilizar métodos de aprendizagem tradicionais (Al-Rahmi et al., 2018). Isto significa que as redes sociais — como YouTube, Facebook, Instagram e Twitter — podem ser empregadas como plataformas de aprendizado, ajudando estudantes a se tornarem aprendizes ativos ao invés de consumidores passivos de conteúdo, permitindo a criação de comunidades de aprendizagem colaborativa (Ainin et al., 2015).

As redes sociais facilitam ainda a criação de vínculos sociais entre os estudantes, sobretudo, através da troca de ideias, de interações e de engajamento, resultando na criação de um bom ambiente de estudo, com *feedbacks* precisos e regulares (Al-Rahmi et al., 2018). Nesse contexto, Lau (2017) sustenta que as redes sociais permitem ampliar a capacidade de *networking* entre estudantes e profissionais do mercado de trabalho. Ao usar as redes sociais como instrumento de aprendizado, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar recursos, acessar cursos e materiais fora da sala de aula e de se familiarizar com tecnologias que podem ser propícias para o seu sucesso profissional (Balakrishnan & Gan, 2016).

Como plataformas multifuncionais, as redes sociais têm se adequado às diversas necessidades dos estudantes, permitindo que estes construam suas próprias comunidades de aprendizado, mantendo-se conectados virtualmente aos temas que mais lhes interessam (See Yin Lim et al., 2014). Nessa conjuntura, Chang et al. (2019) supõem que, se os estudantes encontrarem materiais de estudo, fontes e conteúdos adequados, isso poderá influenciar seus resultados acadêmicos.

## **2.2 Redes sociais e desempenho acadêmico**

A literatura sugere que o uso excessivo das redes sociais prejudica a capacidade cognitiva e modifica o hábito dos estudantes, gerando, conseqüentemente, um efeito negativo no seu desempenho acadêmico. A utilização demasiada de redes sociais agrava a sobrecarga cognitiva ao exigir constante alternância entre múltiplas tarefas, recorrente entre os estudantes universitários (Liu et al., 2017). Adicionalmente, usar redes sociais antes de dormir reduz a qualidade do sono e aumenta as falhas cognitivas, influenciando negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes (Orzech et al., 2016; Xanidis & Brignell, 2016). A exposição prolongada às redes sociais pode agravar ainda a fadiga cognitiva, dificultando a capacidade dos estudantes de se concentrarem durante as aulas (Shi et al., 2020).

Os hábitos dos estudantes universitários, especialmente no que diz respeito ao uso das redes sociais, têm um impacto negativo no desempenho acadêmico. Convergindo com o estudo de meta-análise de [Liu et al. \(2017\)](#), a literatura corrobora a existência de uma relação negativa entre o uso das redes sociais e o desempenho acadêmico dos estudantes ([Cao et al., 2018](#); [Felisoni & Godoi, 2018](#); [Giunchiglia et al., 2018](#); [Leyrer-Jackson & Wilson, 2018](#); [Shi et al., 2020](#)). A relação negativa é encontrada também quando o uso das redes sociais é feito em conjunto com múltiplas tarefas ([Bellur et al., 2015](#); [Karpinski et al., 2013](#); [Lau, 2017](#); [May & Elder, 2018](#); [Zhao, 2023](#)).

Embora o tempo dedicado às redes sociais seja um fator relevante para explicar o aprendizado e o desempenho acadêmico, algumas pesquisas investigaram a natureza do uso das redes sociais, ou seja, se as redes sociais podem fornecer benefícios significativos quando empregadas da maneira adequada. [Hosen et al. \(2021\)](#), por exemplo, descobriram que a troca de documentos, a comunicação virtual e a formação de conhecimento através das redes sociais melhoram o aprendizado dos estudantes universitários. [Shafiq e Parveen \(2023\)](#), por seu turno, encontraram que o uso das redes sociais para compartilhar e discutir materiais de estudo pode ter um impacto positivo e significativo no desempenho acadêmico. [Chang et al. \(2019\)](#) identificaram uma relação positiva e significativa entre o uso das redes sociais para fins acadêmicos e o desempenho percebido por estudantes universitários. Por fim, [Khaola et al. \(2022\)](#) evidenciam a existência de relação positiva e significativa entre o uso das redes sociais por estudantes universitários com “comportamento cidadão” – estudantes que ajudam outros estudantes com as atividades acadêmicas – e o desempenho acadêmico.

As evidências apresentadas sugerem que o efeito das redes sociais no desempenho acadêmico dos estudantes universitários pode variar a depender da maneira como são empregadas. Sendo assim, a primeira hipótese é proposta:

Hipótese 1 ( $H_1$ ): Estudantes que usam as redes sociais para propósitos acadêmicos apresentam maior desempenho acadêmico.

A percepção do desempenho acadêmico, ou seja, como os estudantes avaliam suas habilidades de aprendizagem, é um preditor relevante do sucesso acadêmico e pode estar relacionada com a utilização das redes sociais. [Chang et al. \(2019\)](#) salientam que a natureza e o propósito empregado nas redes sociais são fatores para entender o impacto do desempenho acadêmico percebido. Para esses autores, quando os estudantes usam as redes sociais para buscar informações e materiais de apoio ao aprendizado, isso pode aumentar a percepção de



valor das tarefas e, portanto, o desempenho acadêmico. Isso ocorre, pois o valor percebido das tarefas pode aumentar a motivação acadêmica, aumentando o desempenho percebido.

Entretanto, o uso excessivo e descompromissado das redes sociais para fins não acadêmicos pode direcionar para uma percepção negativa do desempenho acadêmico. Os estudantes que se envolvem com frequência em atividades de entretenimento nas redes sociais tendem a ter uma percepção desfavorável do seu desempenho (Michikyan et al., 2015). Hsiao et al. (2017) corroboram esta ideia ao mostrarem que o uso excessivo de aplicativos sociais pode ter um impacto negativo no desempenho acadêmico. Assim, a forma como os estudantes interagem nas redes sociais pode afetar a percepção do seu próprio sucesso acadêmico. Sendo assim, a segunda hipótese é proposta:

Hipótese 2 ( $H_2$ ): Estudantes que usam as redes sociais para propósitos acadêmicos apresentam maior desempenho acadêmico percebido.

As redes sociais estão intimamente incorporadas às rotinas diárias dos estudantes, influenciando o seu desempenho acadêmico e a sua percepção sobre a experiência acadêmica. Esta pesquisa sustenta que o tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula e a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula podem influenciar a relação entre o uso das redes sociais e o desempenho acadêmico dos estudantes universitários.

Nesse sentido, estudos sugerem que o uso das redes sociais concorre com o tempo dedicado aos estudos e às aulas, sugerindo que a imersão prolongada nas plataformas digitais prejudica o desempenho acadêmico dos estudantes universitários (Barton et al., 2021; Felisoni & Godoi, 2018; Giunchiglia et al., 2018; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Wentworth & Middleton, 2014). Esse resultado pode estar associado ao excesso de distrações tecnológicas, amplamente disponíveis durante a realização das tarefas acadêmicas e nas aulas, prejudicando o processo de aprendizagem dos estudantes universitários (Flanigan & Babchuk, 2015).

Os aparelhos eletrônicos são frequentemente usados para fins de entretenimento ao invés de serem empregados como ferramentas que permitam a troca de informações e a interação com outros colegas e professores (Felisoni & Godoi, 2018). Dessa forma, o uso de aparelhos eletrônicos dentro e fora da sala de aula pode desviar o foco do estudante para ações não acadêmicas, reduzindo a atenção dedicada às informações específicas do curso.

A falta de concentração durante as aulas pode prejudicar a aprendizagem, além de dificultar a gestão do tempo nos estudos (Anastopoulos & King, 2015; Fleming & McMahon, 2012). Estudantes que conseguem gerenciar efetivamente seu tempo e criar um ambiente livre

de distrações tendem a ter um desempenho acadêmico superior (Kitsantas et al., 2008). Por sua vez, Fox et al. (2009) mostram que o tempo despendido em troca de mensagens durante as aulas reduz o desempenho acadêmico. Diante do exposto, propõem-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 3 ( $H_3$ ): A quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos aumenta o efeito positivo do uso das redes sociais para propósitos acadêmicos no desempenho acadêmico e percebido.

Hipótese 4 ( $H_4$ ): A frequência do uso de *smartphone* em sala de aula diminui o efeito positivo do uso das redes sociais para propósitos acadêmicos no desempenho acadêmico e percebido.

Esses *insights* evidenciam a complexidade da relação entre o uso de redes sociais e o desempenho acadêmico, onde o tempo dedicado aos estudos acadêmicos além da sala de aula e a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula podem desempenhar um papel decisivo nessa relação.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Desenho da pesquisa

Considerando que esta pesquisa tem o objetivo de analisar a relação entre o uso das redes sociais para propósitos acadêmicos (*RSPA*) e o desempenho acadêmico (*IRA*) e percebido (*DAP*) de estudantes universitários, bem como o efeito moderador da quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula e da frequência do uso de *smartphone* em sala de aula, um levantamento (*survey*) é considerado adequado. Este estudo foi conduzido por meio de um questionário, sendo um processo quantitativo que permite descrever atitudes, opiniões, comportamentos ou características de uma amostra. Este estudo é transversal, uma vez que os dados são coletados em um determinado momento e, dessa forma, é possível avaliar atitudes ou práticas atuais.

#### 3.2 Participantes

O público-alvo deste estudo é formado por estudantes universitários que utilizam redes sociais e que estejam matriculados na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC). Esta unidade acadêmica está vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC), cuja localização geográfica abrange majoritariamente a cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, situada na região Nordeste do Brasil.

O questionário de pesquisa, viabilizado no Google Formulários®, ficou disponível para a recepção de respostas entre os dias 24 e 27 de outubro de 2023. Durante este período, foram registradas 419 respostas, das quais 365 foram consideradas válidas para análise, uma vez que os questionários incompletos ou preenchidos erroneamente foram removidos. Essa amostra corresponde a 87,1% da amostra inicial e contempla estudantes de todos os cursos de graduação da FEAAC/UFC: Administração, Atuária, Contabilidade, Economia, Finanças e Secretariado Executivo. O universo deste estudo compreende 2.645 estudantes com matrícula ativa no semestre letivo de 2023.2, conforme dados fornecidos pelas coordenações de cada curso. A amostra final, que inclui 365 respostas válidas, equivale a 13,80% deste universo, conforme descrito na [Tabela 1](#).

Tabela 1 – Representatividade da amostra por curso

Curso	Respostas	Matrículas	Porcentagem (%)
Administração	130	778	16,71
Atuária	31	138	22,46
Contabilidade	83	828	10,02
Economia	46	572	8,04

Finanças	43	150	28,67
Secretariado Executivo	32	179	17,88
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>2.645</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração própria (2024).

O questionário foi divulgado pelas coordenações dos cursos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Esse sistema permite a gestão de disciplinas, bem como a comunicação entre a coordenação do curso e os estudantes. Além disso, o código QR (*Quick Response*) do questionário foi divulgado nas instalações da FEAAC para ampliar a abrangência da amostra. Dado que as recompensas monetárias contribuem para aumentar a taxa de participação efetiva dos respondentes (Shi et al., 2020), cada participante, caso completasse o questionário, poderia concorrer a um sorteio no valor de R\$ 100,00. A Tabela 2 apresenta a distribuição da amostra a partir das características sociodemográficas dos respondentes.

Tabela 2 – Distribuição da amostra por perfil sociodemográfico

<b>Grupos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Gênero	Masculino	175	47,95
	Feminino	190	52,05
Idade	≤ 21	130	35,62
	21–22	109	29,86
	23–24	57	15,62
	≥ 24	69	18,90
Etnia	Parda	172	47,12
	Branca	153	41,92
	Preta	31	8,49
	Amarela	6	1,64
	Indígena	3	0,82
Renda	Sem renda	6	1,64
	Até R\$ 660,01	8	2,19
	Entre R\$ 660,01 e R\$ 1.320,00	53	14,52
	Entre R\$ 1.320,01 e R\$ 2.640,00	100	27,40
	Entre R\$ 2.641,01 e R\$ 6.600,00	114	31,23
	Entre R\$ 6.601,01 e R\$ 13.200,00	53	14,52
	Entre R\$ 13.201,01 e R\$ 26.400,00	22	6,03
	Acima de R\$ 26.400,00	9	2,47
Curso	Administração	130	35,62
	Contabilidade	83	22,74
	Atuária	31	8,49
	Economia	46	12,60
	Finanças	43	11,78
	Secretariado Executivo	32	8,77
Período letivo (anual)	1º	83	22,74
	2º	82	22,47
	3º	81	22,19
	4º	80	21,92
	≥ 5º	39	10,68
Principal dispositivo utilizado para acessar internet	Smartphone	328	89,86
	Desktop	15	4,11
	Notebook	21	5,75
	Tablet	1	0,27
Quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos acadêmicos (exceto sala de aula)	≤ 1h	106	29,04
	1–2h	158	43,29
	2–3h	68	18,63
	3–4h	18	4,93
	≥ 4h	15	4,11
Frequência do uso de <i>smartphone</i> em sala de aula	Nunca	6	1,64
	Raramente	45	12,33
	Às vezes	112	30,68
	Frequentemente	129	35,34
	Sempre	73	20,00

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

### 3.3 Instrumento e variáveis

O questionário, como instrumento para obtenção dos dados, incorpora questões (i) sociodemográficas, como gênero, idade, etnia, renda familiar, curso, período letivo, principal dispositivo utilizado para acessar internet, tempo dedicado aos estudos acadêmicos além da sala de aula e frequência do uso de *smartphone* em sala de aula; (ii) uso das redes sociais para propósitos acadêmicos (*RSPA*); e (iii) índice de rendimento acadêmico (*IRA*), como *proxy* de desempenho acadêmico, e desempenho acadêmico percebido (*DAP*) (ver [Apêndice A](#)).

A escala de aprendizagem em redes sociais (*social media learning scale*), de [Mills et al. \(2013\)](#), foi utilizada para avaliar a percepção dos estudantes sobre o *RSPA*. Essa escala foi utilizada por [Lau \(2017\)](#) e mensura a percepção dos estudantes universitários sobre o uso das redes sociais para aprendizagem e construção de comunidades virtuais. Foram utilizados 6 (seis) itens, avaliados em uma escala do tipo *Likert* de 5 (cinco) pontos, de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*).

O *DAP* designa uma percepção acadêmica própria acerca das notas do estudante. O *DAP* foi avaliado a partir de 4 (quatro) itens retirados do estudo de [Hsiao et al. \(2017\)](#), que indica a autopercepção dos estudantes sobre suas habilidades de aprendizagem e confiança no sucesso acadêmico. Esse questionário foi usado por [Zhang et al. \(2016\)](#), [Chang et al. \(2019\)](#) e [Zhao \(2023\)](#). Estes itens foram avaliados em uma escala do tipo *Likert* de 5 (cinco) pontos, de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*).

Em adição, esta pesquisa utiliza o *IRA* para avaliar o desempenho acadêmico do estudante, coletado como item único com resposta aberta. Sendo uma medida proposta pela própria universidade, o *IRA*<sup>1</sup> permite comparar o desempenho dos estudantes de diferentes cursos, sendo calculado por meio da seguinte fórmula:

$$IRA = \left(1 - \frac{0,5T}{C}\right) \times \left(\frac{\sum_i P_i \times C_i \times N_i}{\sum_i P_i \times C_i}\right) \times 1.000 \quad (1)$$

Em que:  $T$  é o somatório de carga horária das disciplinas trancadas;  $C$  é o somatório de carga horária das disciplinas cursadas ou trancadas;  $N_i$  é a nota final da disciplina  $i$ ;  $C_i$  é a carga horária da disciplina  $i$ ;  $P_i$  é o período em que a disciplina  $i$  foi cursada. Importa enfatizar que a matrícula institucional, o trancamento total e o aproveitamento de disciplinas não

<sup>1</sup> Mais informações sobre o cálculo do *IRA* podem ser consultadas na página da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Ceará (UFC): <https://prograd.ufc.br/pt/perguntas-frequentes/ira/>.

interferem no cálculo do  $IRA^2$ . Estudos realizados em outros países usaram a média das notas dos estudantes universitários como *proxy* de desempenho acadêmico (Chang et al., 2019; Hosen et al., 2021; Khaola et al., 2022; Lau, 2017; Zhao, 2023).

Nesta pesquisa, a quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula (*QHDE*) e a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula (*FUSA*) foram utilizadas como variáveis moderadoras, onde, espera-se que a interação delas com o *RSPA* altere a intensidade do efeito do *RSPA* sobre o desempenho. Consoante as hipóteses propostas, é esperado que a *QHDE* e a *FUSA* aumente e reduza, respectivamente, a influência do *RSPA* no desempenho dos estudantes universitários. Ambas as medidas foram avaliadas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, de 1 (< 1h) a 5 (> 4h) para a *QHDE* e de 1 (*Nunca*) a 5 (*Sempre*) para a *FUSA*.

De acordo com a literatura, gênero (*dummy*), idade (discreta), semestre (ordinal) e renda familiar (ordinal) dos respondentes foram introduzidos na modelagem dos dados como variáveis de controle, uma vez que essas medidas podem afetar o desempenho acadêmico e percebido dos estudantes universitários (Lau, 2017; Raza et al., 2020; Shi et al., 2020; Zhao, 2023).

### 3.4 Análise dos dados

Os resultados desta pesquisa foram obtidos a partir da estimação por mínimos quadrados parciais (*PLS*), técnica comumente usada nos estudos sobre redes sociais (Zhao, 2023). Foi utilizado o *software* SmartPLS para avaliar as propriedades de mensuração e testar as hipóteses. Como técnica de modelagem de equações estruturais (*MEE*), o *PLS* estima o modelo de mensuração e o modelo estrutural simultaneamente. Analogamente ao *MEE* baseado na covariância, o *PLS* é apropriado quando o: (i) objetivo da pesquisa se concentra na previsão e explicação de constructos-chave; (ii) tamanho da amostra do estudo é pequeno; (iii) modelo é composto por constructos reflexivos; (iv) dado disponível não assume distribuição normal; e (v) modelo é de natureza exploratória (Bassellier & Benbasat, 2004; Hair et al., 2021).

A validade dos constructos do modelo de mensuração foi verificada por meio da validade convergente – cargas fatoriais padronizadas (*CFP*), confiabilidade composta (*CC*) e variância média extraída (*VME*) – e discriminante – razão de Heterotrait-monotrait (*HTMT*) –,

---

<sup>2</sup> Matrícula institucional e o trancamento total mantém o vínculo com a universidade sem que o aluno precise cursar o semestre letivo. O aproveitamento de estudos é a incorporação de componentes curriculares no histórico escolar do estudante realizado na própria universidade (aproveitamento interno) ou em outras universidades (aproveitamento externo).

enquanto a confiabilidade foi avaliada a partir do alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach (Hair et al., 2021). Os limites recomendados e os resultados dos testes estão descritos na seção 4.3.

Neste estudo, os modelos foram estimados por meio do método de reamostragem denominado *bootstrap*, utilizando 5.000 amostras aleatórias, conforme sugestão de Hair et al., (2021). Os resultados da estimação são apresentados na Tabela 4. Além disso, para avaliar os efeitos indiretos, calcula-se o intervalo de confiança de 95%, realizado e recomendado por Zhao (2023). Quando este intervalo contém o número 0 (zero), o impacto indireto não é considerado significativo (Hayes, 2009).



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Perfil demográfico

Os dados sociodemográficos, disponíveis na [Tabela 2](#), expõem uma distribuição equiparada da amostra quanto ao gênero, em que 47,95% dos respondentes são homens. Parte significativa dos respondentes está na faixa etária de até 20 anos, correspondente a 35,62% da amostra. Considerando apenas o tempo regular dos cursos oferecidos pela FEAAC – que tem duração média de 4 (quatro) anos – a amostra do estudo está bem distribuída nesse íterim, com uma média de 22,33% e um coeficiente de variação de 1,58%.

Ainda conforme a [Tabela 2](#), o espectro amostral é composto, majoritariamente, pelos estudantes do curso de Administração, seguido pelos alunos do curso de Contabilidade, representando cumulativamente 58,36% da amostra. Quanto à etnia, 41,92% dos respondentes se declararam como brancos, enquanto 40 participantes se declararam como pretos (8,49%), amarelos (1,64%) ou indígenas (0,82%). Observa-se também que 31,23% dos respondentes têm uma renda familiar mensal entre dois e cinco salários-mínimos.

Nesta pesquisa, parte das perguntas estão relacionadas ao uso de tecnologias e aos estudos acadêmicos. Verifica-se que 328 estudantes (89,86% da amostra) afirmaram que usam o *smartphone* como principal dispositivo para acessar a internet. Foi também questionado aos participantes da pesquisa a quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula e, segundo a [Tabela 2](#), verifica-se que 29,04% e 43,29% dos estudantes dedicam, respectivamente, menos de uma hora e entre uma e duas horas. Finalmente, sobre a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula, constata-se que o uso contínuo e frequente é realizado por 202 (55,34%) respondentes.

### 4.2 Estatística descritiva

A estatística descritiva e os indicadores de mensuração do modelo estão dispostos na [Tabela 3](#). Os resultados mostram que o *feedback* fornecido por outros estudantes nas redes sociais é o fator mais importante em afetar o potencial dos estudantes de alcançar desempenho acadêmico superior (*RSPA3*) ( $\bar{x} = 4,068$  e  $\sigma = 1,011$ ). Os resultados demonstram que os estudantes têm um desempenho percebido elevado, com média geral de  $\bar{x} = 3,801$ .

### 4.3 Testes do modelo de mensuração

Antes de verificar as hipóteses propostas, os constructos e seus itens subjacentes foram avaliados quanto à sua confiabilidade e validade. A confiabilidade refere-se à medição da consistência entre múltiplas medidas de um constructo ([Hair et al., 2021](#)), que deve ser

realizada antes do teste de validade. A confiabilidade foi verificada a partir do alfa de *Cronbach* ( $\alpha$ ), sendo uma medida comumente aplicada nas pesquisas. A literatura atribui quatro pontos de corte que definem o nível de confiabilidade dos constructos: (i) *excelente confiabilidade*, quando o  $\alpha$  estiver acima de 0,90; (ii) *alta confiabilidade*, quando o  $\alpha$  estiver entre 0,70 e 0,90; (iii) *confiabilidade moderada*, quando o  $\alpha$  estiver entre 0,50 e 0,70; e (iv) *baixa confiabilidade*, quando o  $\alpha$  estiver abaixo de 0,50. Neste estudo, *RSPA* ( $\alpha = 0,651$ ) e *DAP* ( $\alpha = 0,847$ ) expuseram confiabilidade moderada e alta, respectivamente.

Na próxima etapa, a validade convergente é examinada. Há três medidas que permitem testar a validade convergente: (i) a análise fatorial confirmatória (*AFC*), para medir a validade das cargas fatoriais dos indicadores, que devem ultrapassar, pelo menos, o limite de 0,50 ([Hair et al., 2021](#)); (ii) a confiabilidade composta (*CC*), que deve estar acima do limite de 0,60 ([Bagozzi & Yi, 1988](#)); e (iii) variância média extraída (*AVE*), que deve ser superior a 0,50 ([Fornell & Larcker, 1981](#)). Para atender esses limites, os itens *RSPA4*, *RSPA5* e *RSPA6* foram removidos. A [Tabela 3](#) demonstra que, após a remoção desses itens, os critérios referentes ao teste de validade convergente foram atendidos em sua totalidade.

Tabela 3 – Estatística descritiva e testes do modelo de mensuração

PAINEL A – Estatística descritiva e modelo de mensuração das variáveis latentes							
Constructo	Item	Média	DP	CFP	AC	CC	VME
<i>RSPA</i>	<i>RSPA1</i>	3,501	1,069	0,814	0,650	0,799	0,570
	<i>RSPA2</i>	3,649	1,141	0,724			
	<i>RSPA3</i>	4,068	1,011	0,723			
<i>DAP</i>	<i>DAP1</i>	3,589	1,029	0,844	0,847	0,897	0,686
	<i>DAP2</i>	3,827	0,974	0,828			
	<i>DAP3</i>	3,893	0,963	0,781			
	<i>DAP4</i>	3,893	1,005	0,857			

  

PAINEL B – Estatística descritiva das variáveis de controle e moderadoras							
Variável	Sigla	Média	Mediana	DP	Mínimo	Máximo	Assimetria
	<i>QHDE</i>	2,168	2,000	1,060	1,000	5,000	1,004
	<i>FUSA</i>	3,434	4,000	1,211	1,000	5,000	-0,724
Gênero	<i>GEN</i>	0,521	1,000	0,500	0,000	0,000	-0,083
Idade	<i>IDA</i>	22,584	21,000	4,966	17,000	60,000	2,995
Semestre	<i>SEM</i>	5,148	5,000	2,515	1,000	14,000	0,241
Renda familiar	<i>REN</i>	4,644	5,000	1,340	1,000	8,000	0,074

**Legenda:** *RSPA* = redes sociais para propósitos acadêmicos; *DAP* = desempenho acadêmico percebido; *QHDE* = quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula; *FUSA* = frequência do uso de *smartphone* em sala de aula; *DP* = desvio-padrão; *CFP* = carga fatorial padronizada; *AC* = alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach; *CC* = confiabilidade composta; *VME* = variância média extraída.

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Por fim, a validade discriminante é realizada e se refere à diferença empírica entre os constructos do estudo. A validade discriminante pode ser testada usando as cargas cruzadas

dos indicadores, critério definido por [Fornell e Larcker \(1981\)](#), e a razão de correlação de Heterotrait-monotrait (*HTMT*). Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a razão de correlação de *HTMT*, dado que o critério Fornell-Larcker, conforme reportado por [Henseler et al. \(2015\)](#), pode não identificar confiavelmente a validade discriminante, especialmente quando o *AVE* é baixo, como no caso deste estudo. Se os valores de *HTMT* forem próximos de 1,0, isso é um sinal de que não há validade discriminante. Dada a natureza dos construtos desta pesquisa, o valor de *HTMT* foi de 0,209. Estudos empíricos anteriores sugerem o valor-limite de 0,85 como adequado ([Chang et al., 2019](#); [Khaola et al., 2022](#)).

#### 4.4 Testando as hipóteses

A modelagem de equações estruturais (*MEE*) foi utilizada para a verificação das hipóteses de pesquisa. Inicialmente, é analisada a relação direta entre o uso de redes sociais para fins acadêmicos (*RSPA*) e o desempenho acadêmico (*IRA*) e o desempenho acadêmico percebido (*DAP*). No segundo estágio, analisa-se o efeito moderador da quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula (*QHDE*) e da frequência do uso de *smartphones* em sala de aula nessa relação (*FUSA*). Esses resultados estão disponíveis na [Tabela 4](#).

Tabela 4 – Resultado do efeito [direto e indireto] no desempenho acadêmico

Hipóteses propostas	Coef. ( $\beta$ )	t-value	R <sup>2</sup> -value	p-value	IC 2,5%	IC 97,5%	Resultado
H <sub>1</sub> : <i>RSPA</i> → <i>IRA</i>	0,126***	2,395	0,058	0,002	0,030	0,236	Aceita
H <sub>2</sub> : <i>RSPA</i> → <i>DAP</i>	0,166***	3,391	0,075	0,001	0,080	0,270	Aceita
H <sub>3</sub> : <i>RSPA</i> → <i>QHDE</i> → <i>IRA</i>	-0,029	0,593	0,077	0,553	-0,124	0,063	Rejeitada
H <sub>3</sub> : <i>RSPA</i> → <i>QHDE</i> → <i>DAP</i>	-0,100**	2,283	0,117	0,022	-0,198	-0,003	Rejeitada
H <sub>4</sub> : <i>RSPA</i> → <i>FUSA</i> → <i>IRA</i>	0,011	0,204	0,060	0,204	-0,107	0,106	Rejeitada
H <sub>4</sub> : <i>RSPA</i> → <i>FUSA</i> → <i>DAP</i>	-0,009	0,158	0,076	0,874	-0,149	0,059	Rejeitada

**Legenda:** *RSPA* = redes sociais para propósitos acadêmicos; *DAP* = desempenho acadêmico percebido; *IRA* = índice de rendimento acadêmico; *QHDE* = quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula; *FUSA* = frequência do uso de *smartphone* em sala de aula; *IC* = intervalo de confiança. Os modelos foram estimados com as variáveis de controle: gênero, idade, semestre e renda familiar. \*\* e \*\*\* indicam significância estatística 5% e 1%, respectivamente.

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Os resultados do teste de hipóteses demonstram que o *RSPA* influencia positiva e significativamente o *IRA* ( $\beta = 0,126, p < 0,01$ ) e o *DAP* ( $\beta = 0,166, p < 0,01$ ). Além disso, os resultados evidenciam que o *QHDE* não exerce uma influência estatisticamente significativa na associação entre o *RSPA* e o *IRA* ( $\beta = -0,029, p > 0,01$ ), enquanto a *QHDE* influencia negativa e significativamente o *DAP* ( $\beta = -0,100, p < 0,05$ ). Ademais, os resultados revelaram que a *FUSA* não exerce efeito na relação entre o *RSPA* e *IRA* ( $\beta = 0,011, p > 0,01$ ).

e o *DAP* ( $\beta = -0,009, p > 0,01$ ). Diante do exposto, as hipóteses  $H_1$  e  $H_2$  foram aceitas, enquanto as hipóteses  $H_3$  e  $H_4$  foram rejeitadas (ver [Tabela 4](#)).

Em relação à primeira hipótese ( $H_1$ ), os resultados sugerem que os estudantes que utilizam as redes sociais para propósitos acadêmicos apresentam um melhor desempenho. Este resultado pode estar associado ao uso das redes sociais para compartilhar, colaborar e discutir informações acadêmicas, resultando em experiências de aprendizagem mais ricas e significativas ([Yourstone et al., 2008](#)). Esta dedução converge com as evidências de [Chang et al. \(2019\)](#), [Hosen et al. \(2021\)](#), [Khaola et al. \(2022\)](#), [Shafiq e Parveen \(2023\)](#) ao alegarem que as redes sociais podem fornecer benefícios significativos para o desempenho e a aprendizagem quando empregadas de maneira adequada.

Os resultados da pesquisa permitiram confirmar também a segunda hipótese ( $H_2$ ), sugerindo que a maneira como os estudantes avaliam suas habilidades de aprendizagem e seu sucesso acadêmico também são afetados pelo uso das redes sociais. Consoante [Chang et al. \(2019\)](#), esse achado flui para a ideia de que os estudantes têm a sua percepção de aprendizado majorada quando usam as redes sociais para buscar informações e conteúdos que forneçam suporte para as suas atividades acadêmicas. E, assim, a percepção de valor das tarefas pode elevar a motivação acadêmica.

Na sequência, a indicação de que a *QHDE* não exerce impacto na relação entre o *RSPA* e o *IRA* e influência negativa na relação entre *RSPA* e *DAP*, indicam que o aumento na quantidade de horas dedicadas aos estudos acadêmicos além da sala de aula não afeta o desempenho acadêmico, mas reduz a percepção própria do sucesso acadêmico. Esse resultado pode sugerir que, apesar de estudarem por muito tempo, os estudantes podem sentir que a sua autopercepção de aprendizado ainda não é suficiente. As horas de estudos podem gerar muitas distrações dada à diversidade de tecnologias, conforme indicado por [Flanigan e Babchuk \(2015\)](#), fazendo com que a percepção do tempo dedicado aos estudos não seja suficiente. Nesse sentido, o uso das redes sociais para fins acadêmicos pode não estar relacionado ao tempo dedicado aos estudos e, talvez, à qualidade do engajamento e da interação.

## 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa atingiu seu objetivo, que consistiu em analisar a relação entre o uso das redes sociais para propósitos acadêmicos (*RSPA*) e o desempenho acadêmico (*IRA*) e percebido (*DAP*) de estudantes universitários, avaliando, inclusive, o efeito moderador da quantidade de horas dedicadas ao estudo além da sala de aula (*QHDE*) e a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula (*FUSA*). A análise foi realizada em uma amostra composta por 365 estudantes universitários matriculados na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), da Universidade Federal do Ceará (UFC). A motivação para realização desse estudo decorreu dos benefícios da natureza do uso das redes sociais para o desempenho acadêmico e percebido dos estudantes.

Os resultados do estudo suportam as hipóteses  $H_1$  e  $H_2$ , de que o *RSPA* contribui significativa e positivamente para o *IRA* e o *DAP*. Em contrapartida, os resultados relativos às hipóteses  $H_3$  e  $H_4$  não foram aceitas. Ou seja, a *QHDE* e a *FUSA* não aumentam ou diminuem, respectivamente, o efeito do *RSPA* no desempenho dos estudantes. Ademais, os resultados da análise fatorial confirmaram que o *feedback* mais tempestivo dos colegas nas redes sociais é o fator que mais contribui para o *RSPA*. Por fim, o aprendizado de conceitos e a confiança na capacidade de sucesso na universidade contribuem identicamente para o *DAP*.

Conclui-se que o emprego das redes sociais com foco no aprendizado constitui uma ferramenta para melhoria do desempenho acadêmico e percebido dos estudantes universitários. Esta conclusão está de acordo com a literatura (Chang et al., 2019; Hosen et al., 2021; Khaola et al., 2022; Shafiq e Parveen, 2023), ao arguir que as redes sociais podem fornecer benefícios significativos quando empregadas de maneira adequada. Contudo, os resultados relativos aos efeitos moderadores não convergem com a literatura. Isso significa que a dedicação aos estudos além do ambiente acadêmico e o uso frequente do *smartphone* na sala de aula não aumentam ou reduzem, respectivamente, a influência do *RSPA* no desempenho. Essa evidência diverge da relação entre o tempo de estudo (Liu et al., 2017) e a distração devido ao emprego excessivo dos *smartphones* (Flanigan & Babchuk, 2015) e o desempenho dos estudantes universitários.

Este estudo contribui para a literatura ao proporcionar evidências empíricas sobre como o uso das redes sociais para fins acadêmicos pode beneficiar o desempenho acadêmico e percebido dos estudantes universitários. Além disso, esta pesquisa fornece subsídios para discutir o propósito das redes sociais, dado que a natureza do seu uso está relacionada com o desempenho dos estudantes universitários. Logo, os achados deste trabalho oferecem *insights* para estudantes, professores e gestores, destacando a necessidade de incentivar o emprego integrativo das redes sociais para fins de aprendizagem.

Apesar das contribuições, o estudo possui limitações que devem ser consideradas. É importante esclarecer, inicialmente, que esta pesquisa não investigou o uso das redes sociais para fins de entretenimento. A pesquisa foi realizada em uma amostra limitada aos estudantes matriculados na FEAAC/UFC, que pode não refletir o comportamento dos estudantes em diferentes contextos acadêmicos ou culturais. Embora não seja propriamente uma limitação, este estudo se baseia em dados autorrelatados, que podem estar sujeitos a vieses de resposta devem ser interpretados com cautela. Por fim, para pesquisas futuras, seria relevante avaliar a magnitude do efeito de outras variáveis moderadoras adicionais e a análise comparativa entre diferentes tipos de cursos e instituições acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

- Ainin, S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S., & Jaafar, N. I. (2015). Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers & Education*, 83, 64–73.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.018>
- Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Marin, V. I., & Tur, G. (2018). A model of factors affecting learning performance through the use of social media in Malaysian higher education. *Computers & Education*, 121, 59–72.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.010>
- Alshuaibi, M. S. I., Alshuaibi, A. S. I., Shamsudin, F. Mohd., & Arshad, D. A. (2018). Use of social media, student engagement, and academic performance of business students in Malaysia. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 625–640.  
<https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0182>
- Alwagait, E., Shahzad, B., & Alim, S. (2015). Impact of social media usage on students academic performance in Saudi Arabia. *Computers in Human Behavior*, 51, 1092–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.028>
- Al-Yafi, K., El-Masri, M., & Tsai, R. (2018). The effects of using social network sites on academic performance: The case of Qatar. *Journal of Enterprise Information Management*, 31(3), 446–462. <https://doi.org/10.1108/JEIM-08-2017-0118>
- Anastopoulos, A. D., & King, K. A. (2015). A cognitive-behavior therapy and mentoring program for college students With ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(2), 141–151. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2014.01.002>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Balakrishnan, V., & Gan, C. L. (2016). Students' learning styles and their effects on the use of social media technology for learning. *Telematics and Informatics*, 33(3), 808–821.  
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.12.004>

- Barton, B. A., Adams, K. S., Browne, B. L., & Arrastia-Chisholm, M. C. (2021). The effects of social media usage on attention, motivation, and academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 11–22.  
<https://doi.org/10.1177/1469787418782817>
- Bassellier & Benbasat. (2004). Business competence of information technology professionals: Conceptual development and influence on IT-business partnerships. *MIS Quarterly*, 28(4), 673. <https://doi.org/10.2307/25148659>
- Bellur, S., Nowak, K. L., & Hull, K. S. (2015). Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance. *Computers in Human Behavior*, 53, 63–70.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.027>
- Cao, X., Masood, A., Luqman, A., & Ali, A. (2018). Excessive use of mobile social networking sites and poor academic performance: Antecedents and consequences from stressor-strain-outcome perspective. *Computers in Human Behavior*, 85, 163–174.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.023>
- Chang, C.-T., Tu, C.-S., & Hajiyev, J. (2019). Integrating academic type of social media activity with perceived academic performance: A role of task-related and non-task-related compulsive Internet use. *Computers & Education*, 139, 157–172.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.011>
- Felisoni, D. D., & Godoi, A. S. (2018). Cell phone usage and academic performance: An experiment. *Computers & Education*, 117, 175–187.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.006>
- Flanigan, A. E., & Babchuk, W. A. (2015). Social media as academic quicksand: A phenomenological study of student experiences in and out of the classroom. *Learning and Individual Differences*, 44, 40–45. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.003>



- Fleming, A. P., & McMahon, R. J. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(4), 303–329. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009). Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task? *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 51–53. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0107>
- Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E., & Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 82, 177–185. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.041>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A workbook*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond baron and kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>

- Hosen, M., Ogbeibu, S., Giridharan, B., Cham, T.-H., Lim, W. M., & Paul, J. (2021). Individual motivation and social media influence on student knowledge sharing and learning performance: Evidence from an emerging economy. *Computers & Education*, *172*, 104262. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104262>
- Hsiao, K.-L., Shu, Y., & Huang, T.-C. (2017). Exploring the effect of compulsive social app usage on technostress and academic performance: Perspectives from personality traits. *Telematics and Informatics*, *34*(2), 679–690. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.001>
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades: Twitter and student engagement. *Journal of Computer Assisted Learning*, *27*(2), 119–132. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x>
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, *53*(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., & Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, *29*(3), 1182–1192. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.011>
- Khaola, P. P., Musiiwa, D., & Rambe, P. (2022). The influence of social media usage and student citizenship behaviour on academic performance. *The International Journal of Management Education*, *20*(2), 100625. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100625>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, *20*(1), 42–68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>

- Lau, W. W. F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286–291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043>
- Leyrer-Jackson, J. M., & Wilson, A. K. (2018). The associations between social-media use and academic performance among undergraduate students in biology. *Journal of Biological Education*, 52(2), 221–230. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1307246>
- Liu, D., Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2017). A meta-analysis of the relationship of academic performance and Social Network Site use among adolescents and young adults. *Computers in Human Behavior*, 77, 148–157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.039>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). “Yes for sharing, no for teaching!”: Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.004>
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students’ technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213–223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.002>
- Mastrodicasa, J., & Metellus, P. (2013). The impact of social media on college students. *Journal of College and Character*, 14(1), 21–30. <https://doi.org/10.1515/jcc-2013-0004>
- May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>

- Michikyan, M., Subrahmanyam, K., & Dennis, J. (2015). Facebook use and academic performance among college students: A mixed-methods study with a multi-ethnic sample. *Computers in Human Behavior, 45*, 265–272.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.033>
- Mills, L. A., Knezek, G. A., & Wakefield, J. S. (2013). *Learning with social media: Measurement tools for understanding information behavior in technology pervasive environments of the 21st century*. 593–600. <https://doi.org/10.9776/13286>
- Orzech, K. M., Grandner, M. A., Roane, B. M., & Carskadon, M. A. (2016). Digital media use in the 2 h before bedtime is associated with sleep variables in university students. *Computers in Human Behavior, 55*, 43–50. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.049>
- Park, N., & Lee, S. (2014). College students' motivations for Facebook use and psychological outcomes. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 58*(4), 601–620.  
<https://doi.org/10.1080/08838151.2014.966355>
- Raza, M. Y., Khan, A. N., Khan, N. A., Ali, A., & Bano, S. (2020). Dark side of social media and academic performance of public sector schools students: Role of parental school support. *Journal of Public Affairs, 20*(3), e2058. <https://doi.org/10.1002/pa.2058>
- See Yin Lim, J., Agostinho, S., Harper, B., & Chicharo, J. (2014). The engagement of social media technologies by undergraduate informatics students for academic purpose in Malaysia. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society, 12*(3), 177–194. <https://doi.org/10.1108/JICES-03-2014-0016>
- Shafiq, M., & Parveen, K. (2023). Social media usage: Analyzing its effect on academic performance and engagement of higher education students. *International Journal of Educational Development, 98*, 102738.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102738>

- Shi, C., Yu, L., Wang, N., Cheng, B., & Cao, X. (2020). Effects of social media overload on academic performance: A stressor–strain–outcome perspective. *Asian Journal of Communication, 30*(2), 179–197. <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1748073>
- Wentworth, D. K., & Middleton, J. H. (2014). Technology use and academic performance. *Computers & Education, 78*, 306–311. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.012>
- Xanidis, N., & Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior, 55*, 121–126. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.004>
- Yourstone, S. A., Kraye, H. S., & Albaum, G. (2008). Classroom questioning with immediate electronic response: Do clickers improve learning? *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 6*(1), 75–88. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00166.x>
- Zhang, S., Zhao, L., Lu, Y., & Yang, J. (2016). Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. *Information & Management, 53*(7), 904–914. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.03.006>
- Zhao, L. (2023). Social media multitasking and college students' academic performance: A situation–organism–behavior–consequence perspective. *Psychology in the Schools, 60*(9), 3151–3168. <https://doi.org/10.1002/pits.22912>

## Apêndice A – Mensuração dos itens

Constructo	Item	Fonte
<b>Redes sociais para propósitos acadêmicos (RSPA)</b>		
RSPA1	Quando uso as redes sociais, sinto que o meu aprendizado se torna mais interativo	Mills et al. (2013)
RSPA2	Quando uso as redes sociais, postar perguntas para meus colegas me ajuda a entender melhor minhas leituras	
RSPA3	Quando uso as redes sociais, consigo obter <i>feedback</i> mais rápido dos meus colegas	
RSPA4	Quando uso as redes sociais, consigo me conectar com colegas de forma mais fácil do que presencialmente	
RSPA5	Quando uso as redes sociais, consigo me comunicar eficazmente	
RSPA6	Quando uso as redes sociais, aumento minha participação nas aulas presenciais	
<b>Desempenho acadêmico percebido (DAP)</b>		
DAP1	Estou confiante em minhas habilidades acadêmicas e de aprendizado	Hsiao et al. (2017)
DAP2	Eu me saio bem na universidade	
DAP3	Eu aprendo novos conceitos rapidamente	
DAP4	Estou confiante em minha capacidade de ter sucesso na universidade	