

Redes sociais e desempenho acadêmico e percebido de estudantes universitários

LUAN FILIPE MOREIRA DE PONTES

Universidade Federal do Ceará
luan@com3informatica.com.br

PAULO HENRIQUE NOBRE PARENTE

Universidade Federal do Ceará
paulo.parente@ufc.br

LUMA LOUISE SOUSA LOPES

Universidade Federal do Ceará
lumalouise@ufc.br

DANIEL BARBOZA GUIMARÃES

Universidade Federal do Ceará
danielbg@ufc.br

Resumo

Esta pesquisa analisa a relação entre o uso das redes sociais para propósitos acadêmicos e o desempenho acadêmico e percebido de estudantes universitários. Além disso, avalia-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. Os resultados mostram que as redes sociais, quando utilizadas para fins de aprendizagem, afeta positiva e significativamente o desempenho dos estudantes. No entanto, 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 advindos das redes sociais no ambiente acadêmico.

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

1. Introdução

A expansão das redes sociais, como um dos principais fenômenos históricos (Manca & Ranieri, 2016), interferiu significativamente o cotidiano dos jovens, sobretudo dos estudantes universitários (Park & Lee, 2014). Pesquisas 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 as redes sociais proporcionem benefícios 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;

Realização

Mastrodicasa & Metellus, 2013; Mao, 2014), tais ambientes têm implicações negativas, 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 demasiado das redes sociais para entretenimento está relacionado 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, as 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 empregadas na troca de documentos, na comunicação virtual e na formação de conhecimento (Hosen et al., 2021); auxiliar na solução das atividades acadêmicas de outros estudantes (Khaola et al., 2022); e partilhar e discutir materiais de estudo (Shafiq & Parveen, 2023). Além disso, Chang et al. (2019) identificam também que a utilização das redes sociais para aprendizagem, melhora também o desempenho percebido de estudantes universitários. Isso pode estar associado ao fato dessas plataformas admitirem que os estudantes experienciem aprendizagens mais valiosas e significativas (Yourstone et al., 2008) e aprimorem conceitos acadêmicos importantes (Alshuaibi et al., 2018).

Estudos apontam que o uso das redes sociais compete com o tempo dedicado aos estudos acadêmicos, gerando prejuízos para o desempenho dos estudantes universitários (Barton et al., 2021; Felisoni & Godoi, 2018; Giunchiglia et al., 2018; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Wentworth & Middleton, 2014). Nesse sentido, pesquisas têm indicado que o uso excessivo de *smartphone* na sala de aula pode prejudicar a aprendizagem (Anastopoulos & King, 2015; Fleming & McMahon, 2012) e que a troca de mensagens instantâneas durante as aulas reduz o desempenho acadêmico (Fox et al., 2009). Como resultado, pode haver distrações e prejudicar o processo de aprendizagem dos estudantes universitários (Flanigan & Babchuk, 2015).

Diante do que foi apresentado, este estudo 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 ainda o efeito moderador da quantidade de horas dedicadas aos estudos 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 melhora o desempenho acadêmico e percebido dos estudantes. Ademais, levanta-se a hipótese de que exista um reforço positivo e negativo, respectivamente, da *QHDE* e da *FUSA* na relação entre *RSPA* e desempenho dos estudantes.

Para o alcance do objetivo proposto, esta pesquisa estimou um modelo de regressão por mínimos quadrados parciais (*MQP*), como parte da modelagem de equações estruturais (*MEE*), para entender a relação entre *RSPA* e desempenho dos estudantes da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), da Universidade Federal do Ceará (UFC). A amostra é composta por 365 estudantes universitários matriculados e que usam redes sociais. Os dados da pesquisa 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. Os constructos e seus itens subjacentes foram avaliados quanto à confiabilidade e validade.

Em termos teóricos, este estudo contribui para a literatura, 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, contudo, 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 análise 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 universidades 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 fornecer suporte para que gestores e professores promovam estratégias que encorajam o uso dessas ferramentas para fins educacionais. Para finalizar, 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

As redes sociais se baseiam no uso de sites e aplicativos conectados à internet, ensejando a criação de ambientes virtuais mediante funcionalidades que permitem aos usuários 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). O termo “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, mas responsáveis pela criação da maioria dos conteúdos (Al-Yafi et al., 2018). Em vários países, a penetração das redes sociais tem sido representativa. 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 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 na internet (Shi et al., 2020).

Esse cenário destaca a onipresença das redes sociais na vida cotidiana dos jovens e 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 garante oportunidades relevantes de aprendizado (Leyrer-Jackson & Wilson, 2018).

As redes sociais têm um papel crucial na vida dos estudantes universitários, sendo o principal ambiente de comunicação e envolvimento social (Leyrer-Jackson & Wilson, 2018), permitindo romper barreiras de tempo e lugar. Os estudantes partilham, 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 relevante 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 — 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 a criação de vínculos sociais entre estudantes, sobretudo, através da troca de ideias, de interações e de engajamento, resultando na criação de um ótimo ambiente para os estudos, com *feedbacks* precisos e regulares (Al-Rahmi et al., 2018). Nessa conjuntura, Lau (2017) sustenta que as redes sociais ampliam 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 adequadado às 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). Nesse âmbito, Chang et al. (2019) supõem que, se os estudantes encontrarem materiais de estudo, fontes e conteúdos adequados, isso poderá afetar seus resultados acadêmicos.

2.2. *Redes sociais e desempenho acadêmico*

A literatura sugere que o uso excessivo das redes sociais prejudica a cognição e modifica o hábito dos estudantes, gerando um efeito negativo no seu desempenho acadêmico. O uso demasiado das redes sociais agrava a sobrecarga cognitiva ao exigir constante alternância entre múltiplas tarefas, recorrente entre os estudantes (Liu et al., 2017). Adicionalmente, usar redes sociais antes de dormir reduz a qualidade do sono e aumenta as falhas cognitivas, reduzindo o desempenho acadêmico dos estudantes universitários (Orzech et al., 2016; Xanidis & Brignell, 2016). A exposição prolongada às redes sociais pode agravar 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 (Cao et al., 2018; Felisoni & Godoi, 2018; Giunchiglia et al., 2018; Leyrer-Jackson & Wilson, 2018; Shi et al., 2020). A relação negativa é encontrada ainda quando o uso das redes sociais é feito em 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 importante para explicar o aprendizado e o desempenho acadêmico, algumas pesquisas investigaram a natureza do uso das redes sociais, ou seja, quando estas são empregadas de forma direcionada. 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) encontraram que o uso das redes sociais para compartilhar e discutir materiais de estudo pode ter impacto positivo no desempenho acadêmico. Chang et al. (2019) identificaram a relação positiva e significativa entre o uso das redes sociais para fins acadêmicos e o desempenho percebido por estudantes. 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” — que ajudam outros estudantes com as atividades acadêmicas — e o desempenho acadêmico.

As evidências apresentadas acima sugerem que a influência do uso das redes sociais no desempenho acadêmico dos estudantes universitários pode diferir em razão da maneira como estas plataformas são empregadas. Diante disso, 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, pode ser 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 à aprendizagem, isso pode elevar a percepção de valor das tarefas e, portanto, o desempenho acadêmico. Isso ocorre, pois o valor percebido das tarefas pode aumentar a motivação acadêmica, majorando o desempenho percebido.

Entretanto, o uso excessivo e descompromissado das redes sociais para propósitos não acadêmicos pode direcionar para uma percepção negativa do desempenho. 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 com 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 alunos, afetando seu desempenho acadêmico e sua percepção sobre a experiência acadêmica. Sustenta-se 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, pesquisas 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 móveis 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 estudantes e professores (Felisoni & Godoi, 2018). Dessa forma, o uso de *smartphones*, dentro e fora da sala de aula pode desviar o foco do estudante para atividades não acadêmicas, reduzindo a atenção dedicada às informações específicas do curso.

Além disso, a falta de concentração durante as aulas pode prejudicar a aprendizagem e dificulta a gestão do tempo nos estudos acadêmicos (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 fim, Fox et al. (2009) mostram que o tempo gasto em troca de mensagens durante as aulas reduz o desempenho acadêmico. Esses *insights* evidenciam a complexidade da relação entre as redes sociais e o desempenho acadêmico, onde o tempo dedicado aos estudos além da sala de aula e a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula podem desempenhar um papel decisivo nessa relação. Diante do exposto, propõem-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 3 (H_3): A quantidade de horas dedicadas aos estudos 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.

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 além da sala de aula (*QHDE*) e da frequência do uso de *smartphone* em sala de aula (*FUSA*), um levantamento (*survey*) é considerado adequado. Este estudo foi regido 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 devidamente matriculados na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC). Esta unidade 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. A população desta pesquisa 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, equivalente 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
Total	365	2.645	100,00

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

Grupos	Categorias	Frequência	Porcentagem (%)
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 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 aplicada para avaliar a percepção dos estudantes sobre o *RSPA*. Essa escala foi usada por [Lau \(2017\)](#) e mede a percepção dos estudantes universitários sobre o uso das redes sociais para aprendizagem e construção de comunidades virtuais. Foram usados 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 reconhecer o desempenho acadêmico do estudante, coletado como item único com resposta aberta. Sendo uma medida proposta pela própria universidade, o *IRA*¹ 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 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](#)).

Neste estudo, a quantidade de horas dedicadas aos estudos além da sala de aula (*QHDE*) e a frequência do uso de *smartphone* em sala de aula (*FUSA*) foram utilizadas como variáveis

¹ 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/>.

² 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).

moderadoras, onde, espera-se que a inserção delas 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 ($\leq 1h$) a 5 ($\geq 4h$) 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 da pesquisa 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, conforme destaca a literatura (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 amplamente utilizada nos estudos sobre redes sociais (Zhao, 2023). Foi usado o *software SmartPLS* para avaliar as propriedades de mensuração e testar as hipóteses. Como técnica de modelagem de equações estruturais (*MEE*), os *PLS* estima conjuntamente o modelo de mensuração e o modelo estrutural. Para este estudo, o *PLS* é adequado, pois deve ser aplicado quando: o objetivo se concentra em prever os constructos-chave; o tamanho da amostra é pequena; o modelo é composto por constructos reflexivos e de natureza exploratória; os dados não assumem distribuição normal (Bassellier & Benbasat, 2004; Hair et al., 2021).

A validade dos constructos do modelo de mensuração foi checada por meio da validade convergente – cargas fatoriais padronizadas (*CFP*), confiabilidade composta (*CC*) e variância média extraída (*VME*) – e discriminante – razão de Heterotrait-monotrait (*HTMT*) –, enquanto a confiabilidade foi verificada a partir do alfa (α) de Cronbach (Hair et al., 2021). Os limites recomendados e os resultados dos testes estão descritos na seção 4.3.

Os modelos foram estimados através do método de reamostragem *bootstrap*, utilizando 5.000 amostras aleatórias, conforme sugestão de Hair et al., (2021). Os resultados da estimação são exibidos 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

De acordo com a Tabela 2, os dados relativos ao perfil sociodemográfico exibem uma distribuição amostral equiparada quanto ao gênero, em que 48% dos respondentes são homens. Parte significativa dos respondentes está na faixa etária de até 20 anos, correspondente a 36% da amostra. Considerando o tempo regular dos cursos oferecidos na FEAAC – que tem duração média de 4 (quatro) anos – a amostra do estudo está bem distribuída nesse íterim, com uma média de 22,3% e um coeficiente de variação de 1,6%.

A amostra é composta, majoritariamente, pelos estudantes do curso de Administração, seguido pelos alunos do curso de Contabilidade, representando cumulativamente 58,4% da amostra. Quanto à etnia, 41,9% dos respondentes se declararam como brancos, enquanto 40 participantes se autodeclararam como pretos (8,49%), amarelos (1,64%) ou indígenas (0,82%).

Observa-se também que 31,2% dos respondentes têm uma renda familiar mensal entre dois e cinco salários-mínimos.

Parte das perguntas estão relacionadas ao uso de tecnologias e aos estudos. Verifica-se que 328 estudantes (89,9% da amostra) afirmaram que usam o *smartphone* como principal dispositivo para acessar a internet. Foi também questionado aos participantes a quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos além da sala de aula e, segundo a [Tabela 2](#), verifica-se que 29,0% e 43,3% 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, constatou-se que o uso contínuo e frequente é realizado por 202 (55,3%) respondentes.

4.2. Estatística descritiva

A estatística descritiva e os indicadores de mensuração do modelo estão disponíveis 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 indicam 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 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* (α), 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 α estiver acima de 0,90; (ii) *alta confiabilidade*, quando o α estiver entre 0,70 e 0,90; (iii) *confiabilidade moderada*, quando o α estiver entre 0,50 e 0,70; e (iv) *baixa confiabilidade*, quando o α 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: 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](#)); a confiabilidade composta (*CC*), que deve estar acima do limite de 0,60 ([Bagozzi & Yi, 1988](#)); e a 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](#) mostra que, após a remoção desses itens, os critérios do 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			

DAP	RSPA3	4,068	1,011	0,723	0,847	0,897	0,686
	DAP1	3,589	1,029	0,844			
	DAP2	3,827	0,974	0,828			
	DAP3	3,893	0,963	0,781			
	DAP4	3,893	1,005	0,857			

PAINEL B – Estatística descritiva das variáveis de controle e moderadoras

Variável	Sigla	Média	Mediana	DP	Mínimo	Máximo	Assimetria
	QHDE	2,168	2,000	1,060	1,000	5,000	1,004
	FUSA	3,434	4,000	1,211	1,000	5,000	-0,724
Gênero	GEN	0,521	1,000	0,500	0,000	0,000	-0,083
Idade	IDA	22,584	21,000	4,966	17,000	60,000	2,995
Semestre	SEM	5,148	5,000	2,515	1,000	14,000	0,241
Renda familiar	REN	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 (α) 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 determinado 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*, uma vez 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 usada 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 percebido (*DAP*). No segundo estágio, analisa-se o efeito moderador da quantidade de horas dedicadas aos estudos 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. (β)	t-value	R ² -value	p-value	IC 2,5%	IC 97,5%	Resultado
H ₁ : RSPA → IRA	0,126***	2,395	0,058	0,002	0,030	0,236	Aceita
H ₂ : RSPA → DAP	0,166***	3,391	0,075	0,001	0,080	0,270	Aceita
H ₃ : RSPA → QHDE → IRA	-0,029	0,593	0,077	0,553	-0,124	0,063	Rejeitada
H ₃ : RSPA → QHDE → DAP	-0,100**	2,283	0,117	0,022	-0,198	-0,003	Rejeitada

Hipóteses propostas	Coef. (β)	t-value	R ² -value	p-value	IC 2,5%	IC 97,5%	Resultado
H ₁ : <i>RSPA</i> → <i>IRA</i>	0,126***	2,395	0,058	0,002	0,030	0,236	Accepta
H ₂ : <i>RSPA</i> → <i>DAP</i>	0,166***	3,391	0,075	0,001	0,080	0,270	Accepta
H ₄ : <i>RSPA</i> → <i>FUSA</i> → <i>IRA</i>	0,011	0,204	0,060	0,204	-0,107	0,106	Rejeitada
H ₄ : <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 demonstram que o *RSPA* afeta positiva e significativamente o *IRA* ($\beta = 0,126, p < 0,01$) e o *DAP* ($\beta = 0,166, p < 0,01$). Esse achado, relacionado à primeira hipótese (*H*₁), indica que os estudantes que usam as redes sociais para propósitos acadêmicos apresentam melhor desempenho. Essa evidência pode estar associada ao uso das redes sociais para discutir, colaborar e compartilhar informações acadêmicas, resultando em experiências de aprendizagem mais ricas e significativas (Yourstone et al., 2008). Esta dedução converge com 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 para estes fins.

Os resultados do estudo permitem confirmar também a segunda hipótese (*H*₂), indicando que a maneira como os estudantes universitários 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 esses estudantes têm a sua percepção de aprendizado majorada quando utilizam as redes sociais para buscar informações e conteúdos que forneçam suporte para as suas atividades acadêmicas. Dessa forma, a percepção de valor das tarefas pode elevar a motivação acadêmica.

A análise de moderação evidenciou que o *QHDE* não exerce influência significativa na relação 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 associação entre o *RSPA* e *IRA* ($\beta = 0,011, p > 0,01$) e o *DAP* ($\beta = -0,009, p > 0,01$). Esse resultado sugere que o aumento na quantidade de horas dedicadas aos estudos além da sala de aula não afeta o desempenho acadêmico, mas reduz a percepção própria do sucesso acadêmico. Esse achado pode indicar 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. 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).

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., & Hajjiyev, 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., Krave, 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

Redes sociais para propósitos acadêmicos (RSPA)

Constructo	Item	Fonte
RSPA1	Quando uso as redes sociais, sinto que o meu aprendizado se torna mais interativo.	

RSPA2	Quando uso as redes sociais, postar perguntas para meus colegas me ajuda a entender melhor minhas leituras.	Mills et al. (2013)
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.	

Desempenho acadêmico percebido (DAP)

Constructo	Item	Fonte
DAP1	Estou confiante em minhas habilidades acadêmicas e de aprendizado.	
DAP2	Eu me saio bem na universidade.	Hsiao et al. (2017)
DAP3	Eu aprendo novos conceitos rapidamente.	
DAP4	Estou confiante em minha capacidade de ter sucesso na universidade.	