

Compartilhar, Curtir, Navegar e Não Estudar! *Cyberloafing* de Estudantes Brasileiros de Ciências Contábeis em Sala de Aula

ALISON MARTINS MEURER

Universidade Federal do Paraná - UFPR

FLAVIANO COSTA

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Resumo

O comportamento *cyberloafing* tem sido vinculado ao desempenho acadêmico, às experiências de aprendizagem e ao estado emocional dos estudantes. Entretanto, pouco se discute sobre os precedentes e consequentes desse comportamento, de forma conjunta, apesar das diversas evidências de sua importância e influência sobre os diferentes âmbitos da vida dos indivíduos. Considerando este propósito e direcionada pela possibilidade do processo de aprendizagem ser afetado por este tipo de comportamento, esta pesquisa analisou os precedentes e as consequências relacionados à manifestação do comportamento *cyberloafing* de estudantes de Ciências Contábeis a partir do uso pessoal da *internet* e de dispositivos tecnológicos em sala de aula. Modelagem de Equações Estruturais foi aplicada a 404 participações válidas obtidas por meio de *survey online* realizada junto a discentes de diferentes regiões do Brasil. Os precedentes pessoais, como o cansaço e a necessidade de contato com os amigos exerceram maior efeito sobre o comportamento *cyberloafing*. Os precedentes acadêmicos, tais como a qualidade dos materiais utilizados nas aulas também apresentaram relação significativa com o comportamento em análise. As consequências relacionadas ao *cyberloafing* consistiram em chegar atrasado na aula, chegar atrasado para reuniões acadêmicas, procrastinar a execução de atividades acadêmicas e isolar-se de pessoas próximas como os amigos e familiares. As implicações da pesquisa são discutidas em termos teóricos, práticos e sociais. Nesse sentido, o uso pessoal e consciente da *internet* e de dispositivos tecnológicos deve ser promovido a fim de propiciar ganhos tanto no nível individual como no nível organizacional do ambiente em que o estudante está inserido.

Palavras-chave: *Cyberloafing*; *Cyberslacking*; Ensino Superior; Ciências Contábeis; Teoria do Uso Compensatório da *Internet*.

1. INTRODUÇÃO

O acesso à *internet* a partir de dispositivos tecnológicos, como *smartphone*, *laptops* e *tablets* se tornou onipresente em diferentes espaços sociais apresentando-se como uma ferramenta indispensável às novas gerações e que oferece uma gama de vantagens nos diferentes âmbitos da vida dos indivíduos (Kim & Byrne, 2011). No ambiente universitário, em especial, um fluxo exponencial de investigações tem sido conduzido sob uma premissa positiva que reforça as crenças de que o uso de tais tecnologias pode implicar em inovação, dinamicidade e interação entre docentes e discentes, promovendo um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente (Ragan, Jennings, Massey, & Doolittle, 2014; Samson, 2011). De encontro a esse fluxo, discussões sobre as consequências negativas relacionadas ao mau uso da *internet* e dos dispositivos tecnológicos em sala de aula alertam para a necessidade de se estabelecer limites e políticas institucionais que regulem ou, ao menos, impliquem no uso consciente dessas ferramentas (Akbulut, Dönmez, & Dursun, 2017; Baturay & Toker, 2015; Blanchard & Henle, 2008; Jamaluddin, Ahmad, Alias, & Simun, 2015; Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019; Taneja, Fiore, & Fischer, 2015).

Em termos conceituais, o mau uso da *internet* e de dispositivos tecnológicos no ambiente de trabalho e educacional tem sido denominado de diferentes formas levando em conta as nuances particulares de cada comportamento (Kim & Byrne, 2011). Dentre as principais abordagens conceituais figura o *cyberloafing* ou *cyberslacking* (Blanchard & Henle, 2008) – que caracteriza o uso da *web* para fins pessoais voltados à distração. O *cyberloafing* é uma forma de comportamento contraproducente capaz de prejudicar os objetivos e o desempenho dos indivíduos nas principais tarefas organizacionais. Especificamente no meio educacional o *cyberloafing* tem sido negativamente relacionado à aprendizagem dos discentes e positivamente à frustração dos docentes (Akbulut et al., 2017; Baturay & Toker, 2015; Weatherbee, 2010; Yilmaz et al., 2015). Entre as formas mais comuns dos estudantes manifestarem comportamento *cyberloafing* está o acesso a diferentes redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Tik Tok* e *WhatsApp*; a realização de compras virtuais; as trocas de conteúdos por meio de aplicativos; a busca por informações diversas; o acesso a filmes e músicas; entre outras inúmeras funções e ferramentas disponíveis aos usuários (Müller et al., 2020; Yaşar & Yurdugül, 2013).

No contexto universitário, a prática excessiva de *cyberloafing* está relacionada ao baixo desempenho acadêmico (Jamaluddin et al., 2015; Yilmaz et al., 2015), ao aumento da ansiedade tecnológica, ao vício tecnológico e ao *cyberbullying* (Akbulut, Dursun, Dönmez, & Şahin, 2016; Rana et al., 2019). Essas relações se tornam agravantes quando observadas as demais discussões existentes na literatura. Por exemplo, Meriac (2012) alerta que comportamentos manifestados no meio universitário tendem a ser transpassados para o ambiente organizacional, e vice-versa, logo preocupações são direcionadas à possibilidade deste comportamento também afetar outras diferentes esferas da vida do estudante a exemplo do ambiente de trabalho. Por sua vez, restringindo os olhares para a área de negócios, composta por cursos como o de Ciências Contábeis, que é observado neste estudo, há um interesse em abordar a temática pelo fato de que os profissionais formados nesta área são os responsáveis por gerenciar a produção, a distribuição e a geração de informações para as tomadas de decisões nas organizações, e ao ocupar cargos de liderança podem influenciar na postura comportamental dos colaboradores sob sua liderança (Khan & Bose, 2019; Mohiuddin, Al Mamun, Syed, Masud, & Su, 2018; Weatherbee, 2010). O escândalo envolvendo dezenas de colaboradores da *Securities and Exchange Commission* (SEC) que destinavam até 8 horas por dia consumindo conteúdo impróprio durante o horário de trabalho

é um dos principais exemplos que reforçam a necessidade de abordar o *cyberloafing* desde a formação universitária dos futuros profissionais (ver ABC News, 2010; Reuters, 2010; Washington Post, 2010), caracterizando-se em uma das contribuições deste estudo.

Além disso, ao contrário de conceitos como vício ou abuso da *internet* que vinculam-se a questões patológicas, o *cyberloafing* firma seus preceitos no impulso pela distração e pela busca por formas de manifestação do bem-estar social (Kim & Byrne, 2011). Esse tipo de comportamento desperta preocupações acerca dos preditores do *cyberloafing* à medida que a Teoria do Uso Compensatório da *Internet* (TUCI) pauta que os indivíduos utilizam a *internet* para aliviar emoções negativas, adaptando as suas necessidades sociais, e servindo como uma espécie de estratégia de enfrentamento (Elhai, Rozgonjuk, Yildirim, Alghraibeh, & Alafnan, 2019; Kardefelt-Winther, 2014). Dessa perspectiva emergem preocupações sobre os precedentes desse comportamento que podem ser atribuídos às aulas pouco engajadoras e inócuas em despertar a atenção dos discentes.

Assim, o objetivo do estudo consiste em analisar os precedentes e as consequências relacionadas à manifestação do comportamento *cyberloafing* de estudantes de Ciências Contábeis a partir do uso pessoal da *internet* e de dispositivos tecnológicos em sala de aula. A principal justificativa da pesquisa está pautada no fato de que a falta de atenção durante as aulas afeta negativamente a aprendizagem dos estudantes (Taneja et al., 2015). Em termos teóricos, a pesquisa preenche um espaço de discussão importante, mas ainda incipiente, contribuindo para o mapeamento e análise conjunta dos preditores e das consequências do *cyberloafing*, bem como para o desenvolvimento da corrente teórica pautada na TUCI. Essas contribuições são importantes para identificar pontos que podem ser aprimorados a fim de tornar o ambiente de ensino mais engajador e atrativo aos estudantes. Para tanto, a investigação aborda a seguinte questão de pesquisa: *Quais são os precedentes e as consequências relacionadas ao comportamento cyberloafing de estudantes de Ciências Contábeis a partir do uso pessoal da internet e de dispositivos tecnológicos em sala de aula?*

A pesquisa inova ao discutir além dos tipos de comportamento *cyberloafing*, suas motivações, consequências e o caminho relacional existente entre esses constructos de forma conjunta. Para responder a questão de pesquisa um modelo de caminhos é testado e discutido a partir da participação de estudantes de Ciências Contábeis das cinco regiões do Brasil.

2 TEORIA DO USO COMPENSATÓRIO DA INTERNET E CYBERLOAFING

As explicações para os relacionamentos causais do uso pessoal da *internet* têm sido ancoradas ao longo dos anos por diferentes *corpus* teóricos. Por exemplo, a Teoria de Usos e Gratificações (TUG) adota uma abordagem focada nas características individuais para explicar o uso excessivo e pessoal de diferentes mídias, como os dispositivos tecnológicos. Nessa perspectiva, variáveis como sexo, idade, nível educacional, estado civil, posição do indivíduo em seu ciclo de vida, *status* no trabalho, entre outras características pessoais, são apontados como os principais condutores e motivadores desse comportamento (Blumler, 1979; Elhai et al., 2019). Por sua vez, outros *corpus* teóricos discutem o uso pessoal da *internet* a partir de uma perspectiva pautada no comportamento compulsivo e em transtornos mentais para aliviar o humor disfórico e amenizar os problemas da vida real (Young, 1998). Nessa última abordagem, o uso excessivo e pessoal da *internet* e de dispositivos tecnológicos é analisado sob o prisma clínico.

Apesar da literatura reportar resultados estatisticamente significantes para ambas abordagens, as explicações teóricas pautadas estritamente em características individuais, como as obtidas com a TUG, ou que adotam como ponto de partida transtornos psicológicos

restringem a possibilidade de consenso e/ou avanço das discussões teóricas acerca do uso excessivo e pessoal da *internet* e de dispositivos tecnológicos por aqueles que não possuem transtornos mentais ou que diferem do padrão comportamental dos grupos aos quais se alinham as suas características individuais (Elhai et al., 2019; Kardefelt-Winther, 2014).

De modo alternativo a essas lentes, a Teoria do Uso Compensatório da *Internet* explica os motivadores do uso excessivo e pessoal da *internet* a partir de um olhar que enaltece a adaptação dos indivíduos a fim de amenizar seus sentimentos e emoções negativas (Elhai et al., 2019; Kardefelt-Winther, 2014). Sob o prisma da TUCI, as mídias digitais são utilizadas para satisfazer as necessidades sociais de cada pessoa, escapar de situações estressoras, negativas e pouco engajadoras vivenciadas na vida real, esse enfoque apresenta-se mais aderente ao uso excessivo e pessoal da *internet* realizado pela maioria dos indivíduos (Elhai et al., 2018).

Ao contrário da TUG proposta na década de 1970, a TUCI foi proposta em 2014 por Kardefelt-Winther já considerando um ambiente mais atual e repleto de dispositivos e aplicativos tecnológicos, como *smartphones*, *internet* móvel e redes sociais, amplamente presentes na sociedade contemporânea. Levar esse cenário em consideração é importante, à medida que os dispositivos e a *internet* móvel tornaram confusas as fronteiras entre o uso pessoal da *internet* e o uso no trabalho ou em ambientes educacionais. A profusão e a ambiguidade dessas fronteiras geram consequências negativas às instituições de ensino e ao processo educacional, pois o uso não vinculado às atividades educacionais no ambiente universitário pode ser visualizado como impróprio, visto que desvia a atenção do estudante do principal objetivo da universidade, que é a construção de conhecimento a partir da interação entre os próprios discentes e docentes (Jamaluddin et al., 2015; Kim & Byrne, 2011).

Ambíguos também são os conceitos utilizados para caracterizar esses comportamentos. Pesquisas têm abordado o uso excessivo e pessoal da *internet* a partir de diferentes nomenclaturas, tais como uso da computação não relacionada ao trabalho/aprendizagem, *cyberloafing*, *cyberslacking*, *cyberbludging*, *loafing on-line*, desvio da *internet*, uso problemático da *internet* (PIU), uso pessoal da *web* (PWU), dependência de *internet*, abuso de *internet*, vício em *internet* e transtorno de dependência de *internet* (IAD). Nesta pesquisa é adotado o direcionamento de Kim e Byrne (2011), que realizaram um esforço conceitual para diferenciar e categorizar o uso e a aplicação desses diferentes conceitos, conforme estrutura conceitual exposta na Figura 1.

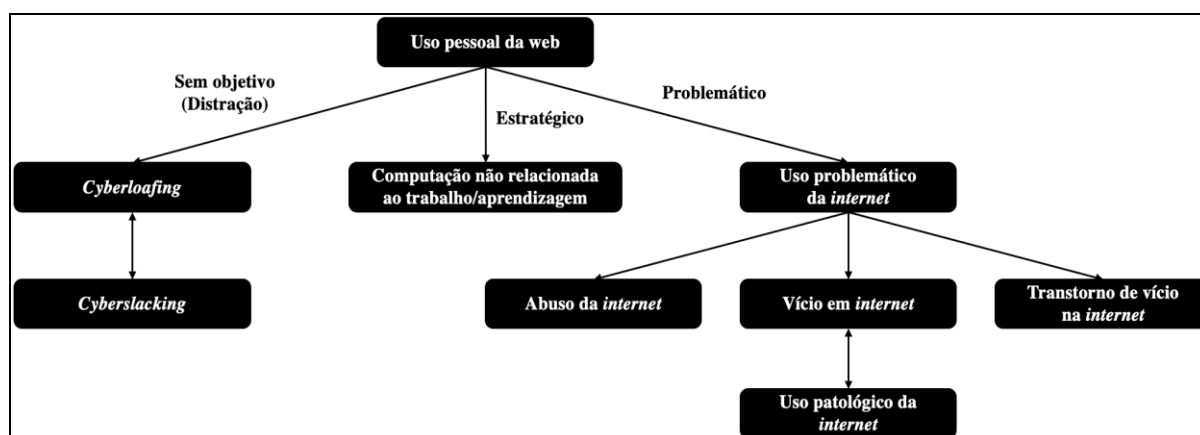


Figura 1. Estrutura conceitual de uso pessoal da web de Kim e Byrne (2011) adaptada a contextos universitários. Fonte: Adaptada de Kim e Byrne (2011) – Tradução nossa.

Kim e Byrne (2011) construíram uma estrutura conceitual para atrelar cada conceito de uso pessoal da *web/internet* a objetivos específicos dos indivíduos. Nesta proposição conceitual o vício, o abuso e o transtorno de vício na *internet* são vinculados a consequências sociais mais severas e com origens patológicas. Por sua vez, a computação não relacionada ao trabalho/aprendizagem é atrelada na tipologia ao uso estratégico dos dispositivos tecnológicos para fins pessoais, como se dedicar a projetos pessoais durante o horário de trabalho ou na sala de aula. Já o *cyberloafing* está mais voltado à procrastinação, comumente realizado por boa parte da população e sem um objetivo específico, não vinculado a patologias, sendo este o enfoque adotado nesta pesquisa, o qual mostra-se alinhado a TUCI.

A maioria das investigações que tratam do *cyberloafing* aprofundam as discussões nos diferentes tipos de comportamentos e/ou sua relação com variáveis psicológicas e comportamentais, como o bem-estar, e variáveis demográficas (e. g. Baturay & Toker, 2015; Yilmaz et al., 2015). A adaptação dos instrumentos de coleta de dados também tem sido uma marca das pesquisas desenvolvidas nesse campo, visto que se tem a necessidade de adaptar a mensuração do *cyberloafing* às novas ferramentas, dispositivos tecnológicos, aplicativos e redes sociais que são englobadas em um curto intervalo de tempo e passam a integrar os comportamentos societários contemporâneos (Akbulut et al., 2016).

Uma das pesquisas mais citadas e precursoras que percorreu sobre a temática no ambiente universitário foi desenvolvida por Blanchard e Henle (2008) na qual identificaram junto a estudantes americanos de *Master Business Administration* (MBA) duas formas principais de *cyberloafing*. A primeira versa sobre comportamentos denominados de *cyberloafings* menores que consistem no recebimento de *e-mails* pessoais, acessar *sites* de notícias, *sites* financeiros, *sites* de leilão, portais de esportes e compras *online*. O segundo tipo consiste em *cyberloafings* graves caracterizados pelo acesso as salas de *chat*, comunidades virtuais, *sites* de relacionamentos e *downloads* de músicas que podem implicar em exposição a *hackers* e a punições legais para as organizações que fornecem as dependências físicas ou ferramentas tecnológicas para tais atividades. A categorização desses autores tem sido utilizada e inspirado diversos estudos (e. g. Akbulut et al., 2016; Yaşar & Yurdugül, 2013; Yilmaz et al., 2015), sendo que uma das principais implicações da pesquisa consiste em vincular a minimização do *cyberloafing* à implementação de políticas de conscientização que concebam esses comportamentos como inadequados entre os colegas, visto que os autores encontraram relação positiva entre as normas do grupo social ao qual os estudantes e seus supervisores pertencem com o *cyberloafing*.

Yaşar e Yurdugül (2013) apontaram que checar *e-mails*, acessar redes sociais e visitar *sites* de notícias figuram entre as principais práticas de *cyberloafing* de universitários turcos. Esses comportamentos foram justificados pelos estudantes como derivados da necessidade de descanso, busca por relaxamento e acompanhamento das atualizações dos *sites*. Os resultados da pesquisa destacam a importância de considerar o comportamento dos estudantes na estruturação dos processos e políticas educacionais. Além disso, desperta a atenção para os possíveis motivadores de *cyberloafing* oportunizando ampliar o escopo de estudo a fim de compreender as motivações e consequências do *cyberloafing* de modo conjunto e inter-relacionado.

Yilmaz et al. (2015) destacam variáveis que condicionam os diferentes tipos de *cyberloafing* manifestados por universitários turcos. O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o adaptado de Blanchard e Henle (2008) por Yaşar (2013) que subdivide os comportamentos em “individual”, “pesquisa”, “social” e “notícias”. Em todas as dimensões foram encontradas diferenças significantes entre os gêneros masculino e

feminino, sendo que no geral o grupo masculino apresenta maiores níveis de *cyberloafing*. Foram encontradas, também, diferenças entre estudantes de departamentos distintos (e. g. Gerenciamento de Sistemas de Informações x História), e conforme a quantidade de horas de uso diário da *internet*. Já o local de conexão a *internet* não condicionou este comportamento e isso pode ser devido ao acesso *mobile* ou também por não haver restrições ao uso de dispositivos móveis em casa, na universidade, no dormitório e demais espaços que os estudantes frequentam.

Assim como Yilmaz et al. (2015), na pesquisa de Baturay e Toker (2015) o gênero masculino apresentou relação mais intensa com o *cyberloafing*. O uso diário da *internet*, bem como estar na fase inicial do curso universitário e possuir menos anos de experiência com a *internet* também foram positivamente relacionados ao *cyberloafing*. Buscar formas de utilizar os dispositivos tecnológicos em sala de aula pode ser uma saída para minimizar o *cyberloafing*. Além disso, a pesquisa reforça a importância de considerar as atividades mais recentes de uso da *internet* nos instrumentos que buscam mensurar o uso excessivo e pessoal da *web*.

Taneja et al. (2015) testaram um modelo com treze hipóteses relacionando a motivação intrínseca ($\beta = -0,064$; p-valor $< 0,10$), motivação extrínseca ($\beta = -0,131$; p-valor $< 0,01$), engajamento na sala de aula ($\beta = -0,144$; p-valor $< 0,01$) e apatia em relação ao material da disciplina ($\beta = 0,532$; p-valor $< 0,01$) com a falta de atenção. Em um segundo nível, os autores relacionaram o consumismo ($\beta = 0,153$; p-valor $< 0,01$), escapismo ($\beta = 0,417$; p-valor $< 0,01$), falta de atenção ($\beta = 0,180$; p-valor $< 0,01$), ansiedade *cyberslacking* ($\beta = -0,147$; p-valor $< 0,01$) e distração de outros ($\beta = 0,172$; p-valor $< 0,01$) com a atitude. Por fim, a atitude ($\beta = 0,277$; p-valor $< 0,01$), normas subjetivas ($\beta = 0,187$; p-valor $< 0,01$), normas descritivas ($\beta = 0,262$; p-valor $< 0,01$) e a percepção de controle comportamental ($\beta = 0,243$; p-valor $> 0,01$) foram relacionadas com a intenção para o *cyberslacking* de universitários norte americanos. Entre as diversas implicações da pesquisa tem-se o despertar para a necessidade de implementação de políticas de conscientização para o uso adequado da *internet* e dos dispositivos tecnológicos, bem como à necessidade dos docentes tornarem o material utilizado em sala de aula e as técnicas de ensino menos apáticas, com o intuito de engajar os discentes.

Akbulut et al. (2016) buscaram contornar a inadequação de alguns comportamentos da escala de Kalayci (2010) e de Blanchard e Henle (2008) argumentando que estes instrumentos de coleta de dados foram inspirados por comportamentos realizados no ambiente de trabalho, mas que dificilmente são manifestados no ambiente universitário. Na escala desenvolvida por estes autores, os itens foram agrupados em cinco fatores, tangendo o Fator 1 – Compartilhando, Fator 2 – Comprando, Fator 3 – Atualizações em tempo real, Fator 4 – Acessando conteúdo *online* e Fator 5 – Jogando e apostando. Os resultados da pesquisa de Akbulut et al. (2016) propiciam algumas oportunidades de avanços metodológicos, teóricos e empíricos. Em termos metodológicos, os fatores voltados às redes sociais reforçam a importância de incluir itens e buscar maior detalhamento sobre o uso de diferentes redes sociais como forma de *cyberloafing*. No âmbito teórico e empírico, analisar as diferentes formas do *cyberloafing* e seus antecedentes é oportuno para compreender os motivadores e buscar formas específicas para minimizar as consequências deste tipo de comportamento.

Rana et al. (2019) identificaram a influência da atitude (constituída pela falta de atenção, apatia em relação ao material da disciplina e distração por outros), norma subjetiva, ameaça percebida, controle comportamental percebido e escapismo na intenção de *cyberslacking* de graduandos e pós-graduandos da escola de Administração de uma

universidade britânica. A atitude seguida, respectivamente, pelo controle comportamental percebido, norma subjetiva e escapismo apresentaram-se positivamente atreladas a intenção de *cyberslacking*. De modo contrário, a ameaça percebida foi negativamente relacionada ao *cyberslacking*. O fato da atitude apresentar relação positiva reforça a importância dos docentes elaborar materiais e explicações simples e fáceis a fim de minimizar a apatia em relação ao material da disciplina. As políticas educacionais também podem ser focadas com o intuito de despertar a percepção dos discentes de que esses comportamentos excessivos não são tolerados em sala de aula.

As pesquisas destacadas fornecem uma agenda de estudo direcionada para os aspectos empíricos da análise do *cyberloafing* de estudantes de nível superior. O estudo conjunto dos precedentes e das consequências do *cyberloafing*, o uso da lente da Teoria do Uso Compensatório da *Internet* e o mapeamento destes comportamentos com um enfoque no cenário nacional são as oportunidades que direcionam esta investigação e pautam as contribuições da pesquisa na compreensão do comportamento desta parcela da sociedade moderna.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa possui abordagem quantitativa e os dados foram coletados a partir de uma *survey online* realizada na plataforma *SurveyMonkey*®. A população do estudo é composta por graduandos dos 1.639 cursos brasileiros de Ciências Contábeis da modalidade presencial e com *status* “em atividade” junto ao Ministério da Educação em janeiro de 2020. O contato com os respondentes seguiu alguns procedimentos operacionais. Primeiro, de posse dos dados cadastrais dos cursos de Ciências Contábeis foi acessado o *site* de cada Instituição de Ensino Superior (IES) a fim de localizar o contato via *e-mail* da coordenação, secretaria de alunos ou departamento de comunicação das IES para que a pesquisa fosse divulgada aos discentes. O contato via *e-mail* é justificado pela necessidade de encaminhar o convite formal da pesquisa juntamente com o *link* de acesso para os alunos, sendo que esse processo foi realizado durante os meses de janeiro e fevereiro de 2020. Após buscar as informações dos 1.639 cursos, foram localizados os contatos de 835 cursos.

Os 1.639 cursos de Ciências Contábeis consultados possuem 227.302 vagas autorizadas junto ao Ministério da Educação, sendo que os 835 cursos contatados representam 100.729 vagas ou 44,31% desse total. Esse número é uma aproximação da população contatada, visto que o número total de vagas autorizadas não representa efetivamente a quantidade de estudantes da instituição. Nesse sentido, a pesquisa é caracterizada por ter uma amostra não probabilística e população infinita, visto que não é possível delimitar o número exato de estudantes regularmente matriculados nos referidos cursos e o contato foi condicionado à localização do *e-mail*. A coleta de dados foi realizada em março de 2020, sendo interrompida pela pandemia da COVID-19, que gerou a suspensão das atividades de ensino de algumas instituições. Além disso, os pesquisadores julgaram que esse cenário poderia enviesar as respostas obtidas, visto que o objetivo da pesquisa paira na análise do *cyberloafing* no ambiente presencial e em sala de aula.

Inicialmente foram obtidas 718 participações, destas 186 foram eliminadas por não estarem completamente preenchidas e 128 por serem de estudantes do 1º ano que estavam no início do curso e, conseqüentemente, ainda não possuíam uma percepção consolidada de seu comportamento *cyberloafing* manifestado em sala de aula durante a graduação. Portanto, as respostas restantes e consideradas válidas à análise totalizaram 404 participações.

Seguindo as recomendações e os procedimentos de Baturay e Toker (2015) e Taneja, Fiore, e Fischer (2015), os itens do questionário *online* foram elaborados e adaptados de estudos anteriores (Akbulut et al., 2016; Baturay & Toker, 2015; Blanchard & Henle, 2008; Rana et al., 2019; Taneja et al., 2015), considerando o contexto brasileiro, bem como as ferramentas e redes sociais mais utilizadas. O processo de elaboração e adaptação dos itens contou com a participação presencial e conjunta de três professores e pesquisadores na área de Educação e Ensino em Contabilidade, sendo o primeiro docente da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, o segundo da disciplina de Métodos Quantitativos e o terceiro da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, todos com ampla experiência de pesquisa e avaliação de trabalhos nesta área. Soma-se a esse processo a participação de cinco doutorandos e seis mestrandos em Contabilidade, todos pertencentes a projetos de pesquisa vinculados à área de Educação e Pesquisa em Contabilidade e a maioria com experiência docente. Nesta etapa, cada afirmativa do instrumento de pesquisa foi discutida de forma conjunta entre todos os participantes, a fim de decidir pela adaptação e inserção de novos elementos no questionário. Ao todo, o processo de construção e validação de conteúdo durou aproximadamente 02 horas.

A versão final do questionário foi composta por quatro seções. A primeira seção mensurou as práticas de *cyberloafing* por meio de 16 itens, tais como curtir fotos no *Facebook* ou *Instagram*. A segunda seção foi dedicada a identificação dos possíveis precedentes do *cyberloafing* a partir de 14 itens divididos em dois constructos de segunda ordem, um dedicado à identificação dos precedentes pessoais, como estar cansado, e outro para os precedentes acadêmicos, como a falta de qualidade dos materiais apresentados pelos professores. A terceira seção corporizou as consequências do *cyberloafing* a partir de 6 itens, como exemplo tem-se a procrastinação da execução de atividades acadêmicas. Por fim, a quarta seção foi dedicada a identificação do perfil dos respondentes. Destaca-se que no instrumento de coleta de dados os dispositivos tecnológicos foram detalhados como *smartphone*, *notebook*, *tablet* e demais aparelhos tecnológicos. Os itens das três primeiras seções da versão final do instrumento de coleta de dados são apresentados no Apêndice A juntamente com as respectivas estatísticas descritivas.

Referente às preocupações metodológicas, fez-se uso de escala ordinal, unidimensional e de intensidade de 11 pontos com rótulos somente nas extremidades. Essa tratativa segue as recomendações de Cummins e Gullone (2000), pois visa contornar as limitações existentes em outros tipos de escalas, tais como as escalas *Likert* ou tipo *Likert* que possuem rótulos semânticos e qualitativos em todas as pontuações. Portanto, a primeira e a segunda seção utilizaram o rótulo 0 = Nunca e 10 = Sempre e a terceira seção utilizou o rótulo 0 = pouco frequente e 10 = muito frequente. Além disso, foi incluída uma representação gráfica que sinalizava um *continuum*, auxiliando o respondente a compreender que tratava-se de uma escala de intensidade/frequência. Em termos éticos, na abertura do questionário foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) indicando que a participação era voluntária, anônima, que poderia ser interrompida a qualquer momento e que o tratamento dos dados ocorreria de forma agrupada preservando a individualidade e anonimato dos respondentes, conforme recomendado pela Resolução CNS n° 466/12 e Resolução CNS n° 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. O estudo está no escopo de um projeto de pesquisa mais amplo de conclusão de doutorado registrado no Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD da instituição dos pesquisadores sob o número 42700921.8.0000.0102.

Desde a concepção do instrumento de pesquisa o *common method bias* foi uma preocupação inerente devido as características do estudo, sendo: i) dados de autorrelatos; ii)



variável dependente e independente coletadas no mesmo questionário; e iii) coleta de dados *cross-section*. Assim, as recomendações de Chang, Van Witteloostuijn e Eden (2010) foram adotadas, na qual a apresentação das perguntas não seguiu a ordem dos relacionamentos do modelo testado e de modo precedente à análise dos dados foi aplicado o Teste de Harman que “desconsidera o modelo estrutural e o modelo de mensuração, estimando-se a Análise Fatorial Exploratória com todos os itens na mesma análise, geralmente empregando-se o método de componentes principais não rotacionado” (Bido, Mantovani, & Cohen, 2018, p. 388).

A análise dos dados foi realizada com por meio da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) calculada a partir dos Mínimos Quadrados Parciais Baseado na Variância (Partial Least Squares Path Modeling – PLS-PM), sendo operacionalizada com o uso do *software R Studio*® versão 1.2.5042, pacote *plspm* e reamostragem *bootstrap* que não supõe normalidade dos dados com 1000 repetições. A MEE subdivide-se na análise do modelo de mensuração e do modelo estrutural, ambos apresentados na seção de resultados.

Adicionalmente, a fim de considerar as dicotomias das relações analisadas a partir de características demográficas dos respondentes e identificar possíveis diferenças no nível de rede causal, no nível estrutural, no nível de mensuração e no nível das variáveis latentes foi empregada a *Group Comparison Approaches* baseada no *bootstrap t-test* por meio de uma análise bi-grupo (Sanchez, 2013). As variáveis de agrupamento foram definidas a partir da literatura que aponta para a possibilidade do gênero, idade, tempo de acesso e consumismo, corporizado pelo tipo de IES, serem condicionantes do *cyberloafing* (Akbulut et al., 2016; Baturay & Toker, 2015; Taneja et al., 2015; Yilmaz et al., 2015).

O tamanho mínimo amostral adequado para o uso da técnica de MEE foi atendido seguindo os parâmetros *Effect size* $f^2 = 0,15$, nível de significância de 5% (α err prob = 0,05), *Power* ($1-\beta$ err prob) = 0,95, e o *Numbers of predictors* = 2 que apontaram a necessidade de um número mínimo de 107 participações.

4 RESULTADOS

4.1 Perfil dos respondentes

A média de idade dos respondentes foi de 24,38 anos e a mediana de 22 anos. Destes, 262 (64,85%) são do gênero feminino e 142 (35,15%) do gênero masculino. Em relação a IES, 260 (64,36%) respondentes frequentam instituições públicas e 144 (35,64%) frequentam instituições privadas ou comunitárias. O período predominantemente cursado está consubstanciado por 131 (32,43%) respondentes que estão no 7º ou 8º período (4º ano), seguido por 120 (29,70%) que estão no 5º e 6º período (3º ano), 111 (27,47) que estão no 3º e 4º períodos (2º ano) e 42 (10,40%) discentes que frequentam o 9º ou o 10º período. Por fim, a média de horas diárias de conexão à *internet* indicou que 27 (6,68%) estudantes permanecem pelo menos de 2 horas conectados, 201 (49,75%) estudantes apontaram entre a 2 a 6 horas, 98 (24,26%) de 7 a 10 horas diárias, 63 (15,59%) de 11 a 16 horas e 15 (3,72%) permanecem de 17 a 24 horas conectados à *internet*.

A fim de apresentar os aplicativos e *sites* acessados pelos participantes foi elaborada a Tabela 1, que hierarquiza um empilhamento por idade, gênero e tempo de acesso diário à *internet* ou a dispositivos tecnológicos ancorados nos principais aplicativos e *sites* que viabilizam o comportamento *cyberloafing*.

Tabela 1: Empilhamento hierárquico de aplicativos, *sites* e ferramentas por número de respondentes

Apps e sites	Agrupamentos: Idade / Gênero / Tempo de acesso diário à internet e dispositivos tecnológicos								Total
	Mais jovens (<= 22 anos) ^e				Mais velhos (> 22 anos)				
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		
	<= 6 hrs ^f		<= 6 hrs		<= 6 hrs		<= 6 hrs		
<i>WhatsApp</i>	84	60	27	38	70	44	43	32	398
<i>Instagram</i>	74	56	25	34	62	40	30	25	346
<i>Facebook</i>	63	46	18	20	49	28	25	26	275
<i>Music apps^a</i>	36	34	10	21	23	26	17	10	177
<i>Netflix</i>	34	36	12	17	22	22	18	6	167
<i>Food apps^b</i>	22	24	11	16	26	21	15	10	145
Jogos	26	25	9	21	15	14	15	9	134
<i>Linkedin</i>	27	11	10	12	16	9	11	10	106
<i>Twitter</i>	24	22	7	17	9	6	9	11	105
Anúncios ^c	11	6	7	5	11	9	16	9	74
Telegram	8	6	4	5	4	7	6	4	44
<i>Tik Tok</i>	8	10	1	4	6	5	3	4	41
Relacion. ^d	4	5	3	3	1	5	2	6	29

Nota. Questionamento direcionador: Quais aplicativos, *sites* e ferramentas você acessa em seu *smartphone*, *notebook*, *tablet* e demais aparelhos tecnológicos?; ^a *Spotify*, *Deezer* e outros apps de Música; ^b Nomenclatura utilizada no instrumento de pesquisa “Aplicativos *foods* (por exemplo, *iFood*, *Rap*, *Uber Eats* e similares)”; ^c Nomenclatura utilizada no instrumento de pesquisa “Aplicativos de anúncios (por exemplo, OLX, Zap Imóveis, Meu Carro Novo e similares)”; ^d Nomenclatura utilizada no instrumento de pesquisa “Aplicativos de relacionamentos amorosos (por exemplo, *Tinder*)”; ^{e, f} Agrupamento definido a partir da mediana. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As redes sociais ocupam as três primeiras posições entre os aplicativos, *sites* e ferramentas mais utilizados. Dos 404 respondentes, cerca de 398 acessam o *WhatsApp*, seguido por 346 que fazem uso do *Instagram* e 275 que acessam o *Facebook*. Nota-se, também, que os aplicativos de música, como *Spotify*, e de *Streaming* (e. g. *Netflix*) também figuram nas primeiras posições da listagem. O fato das redes sociais terem ocupado as três primeiras colocações converge para as discussões de Taneja et al. (2015) que identificaram que o uso das redes sociais está atrelado ao principal objetivo dos estudantes com o *cyberloafing*, que é a comunicação entre amigos durante o horário de aula. Yaşar e Yurdugül (2013) e Akbulut et al. (2017) também indicaram que as redes sociais estão entre as formas mais comuns de *cyberloafing* em sala de aula. Em termos práticos, ferramentas como o *WhatsApp* concentram seus principais recursos na comunicação instantânea entre usuários e no compartilhamento de informações em tempo real, delineando um convite ao *cyberloafing* quando estes comportamentos não são vistos como prejudiciais pelos estudantes. Após a identificação dos aplicativos e *sites* que viabilizam o comportamento *cyberloafing* seguiu-se à análise do modelo proposto por meio da MEE.

4.2 Modelo de Mensuração, Modelo Estrutural e *Group Comparison Approaches*

O Teste de Harman não apontou problemas de *common method bias*, à medida que o teste do fator de primeira ordem não resultou em um cenário com somente um fator extraído, tampouco o fator com maior percentual de variância explicada (26,89%) concentrou a maior parte da variância dos itens analisados (> 50%) (Bido et al., 2018; Podsakoff, MacKenzie, & Podsakoff, 2012). A análise do *variance inflation fator* (VIF) indicou a ausência de

multicolinearidade entre os itens da escala, visto que os valores foram abaixo de 5 (Hair et al., 2014). Assim, prosseguiu-se à análise do modelo de mensuração da MEE.

No modelo de mensuração, a consistência interna e a independência das variáveis latentes são avaliadas a partir dos indicadores de validade convergente e validade discriminante. Na Tabela 2, os indicadores de validade convergente são apresentados, juntamente com os itens que compuseram o modelo final da escala. Os indicadores de validade discriminante são expostos na Tabela 3.

Tabela 2: Modelo de mensuração – Indicadores de validade convergente

Itens	Carga	s. e.	t. s.	p-v	DG. Rho	AVE
Precedentes Acadêmicos						
Qualidade dos materiais apresentados pelos professores	0,611	0,046	13,323	< 0,01	0,81	0,47
Falta de interesse pelos assuntos discutidos em sala de aula	0,759	0,027	28,092	< 0,01		
Dificuldade para compreender a matéria	0,705	0,035	20,161	< 0,01		
Desmotivação com o curso	0,773	0,023	33,134	< 0,01		
Não presto atenção nas aulas, pois tenho facilidade em colar nas avaliações	0,534	0,058	9,296	< 0,01		
Precedentes Pessoais						
Influência de colegas que utilizam aparelhos tecnológicos	0,656	0,043	15,294	< 0,01	0,84	0,56
Contato com os amigos	0,742	0,025	29,463	< 0,01		
Preguiça	0,779	0,027	28,799	< 0,01		
Vício tecnológico	0,799	0,021	37,274	< 0,01		
Cyberloafing						
Acessar sites de notícias	0,591	0,041	14,426	< 0,01	0,91	0,41
Acessar sites de curiosidades	0,679	0,033	20,780	< 0,01		
Curtir fotos no Facebook ou Instragram	0,729	0,025	29,179	< 0,01		
Ler notícias no Facebook ou acessar a time line do Facebook	0,601	0,036	16,635	< 0,01		
Ouvir podcasts	0,549	0,057	9,741	< 0,01		
Acessar Whatsapp	0,654	0,032	20,524	< 0,01		
Assistir filmes, games on-line, jogos esportivos ou outros programas de entretenimentos	0,650	0,041	15,996	< 0,01		
Ouvir músicas	0,636	0,046	14,025	< 0,01		
Acessar e-mail	0,677	0,027	24,804	< 0,01		
Realizar compras de forma on-line	0,676	0,042	16,252	< 0,01		
Visualizar aplicativos de anúncios	0,660	0,037	18,173	< 0,01		
Realizar transações bancárias	0,648	0,038	17,207	< 0,01		
Acessar aplicativos e sites de aplicações financeiras	0,547	0,048	11,424	< 0,01		
Acessar aplicativos de jogos	0,560	0,043	13,172	< 0,01		
Consequências						
Chegar atrasado na aula	0,592	0,088	6,886	< 0,01	0,86	0,50
Chegar atrasado para reuniões acadêmicas	0,555	0,097	5,927	< 0,01		
Procrastinar a execução de atividades acadêmicas	0,732	0,047	15,430	< 0,01		
Isolar-se de pessoas próximas de vocês	0,829	0,039	21,309	< 0,01		
Isolar-se de familiares	0,828	0,038	21,989	< 0,01		

Nota. s. e. = standard error; t. s. = t-statistics; p-v = p-value. Parâmetros da validade convergente (Hair Jr. et al., 2014; Sanchez, 2013): Carga > = 0,70 (ideal); Carga > = 0,40 < 0,70 (aceitável); DG. Rho > = 0,70; AVE > = 0,50 (ideal); AVE > = 0,40 (aceito). Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Tabela 3: Modelo de mensuração – Correlação e indicadores de validade discriminante

Variáveis e indicadores	Precedentes		Cyberloafing	Consequências
	Acadêmicos	Pessoais		
Validade discriminante – Cargas cruzadas				
Cargas cruzadas (Máximas)	0,48	0,56	0,53	0,48
Cargas cruzadas (Mínimas)	0,16	0,35	0,04	0,14
Constructo associado (Máximas)	0,77	0,80	0,68	0,82
Constructo associado (Mínimas)	0,54	0,66	0,55	0,57
Matriz de validade discriminante - Critério de Fornell-Larcker e Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)				
Precedentes Acadêmicas	0,68¹	0,87	0,63	0,62
Precedentes Pessoais	0,68	0,73	0,69	0,71
Cyberloafing	0,52	0,61	0,64	0,34
Consequências	0,46	0,54	0,29	0,71

Nota. ¹ a parte inferior da matriz apresenta a correlação entre os constructos. Parâmetros da validade discriminante (Hair et al., 2014; Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015; Sanchez, 2013): Para as cargas cruzadas os valores mínimos do constructo associado devem ser acima de 0,50 e o menor valor do constructo associado deve ser maior que os valores das cargas cruzadas; para o critério Fornell-Larcker (linha diagonal da matriz) a raiz quadrada da AVE de cada constructo deve ser maior que a correlação mais alta da variável latente com qualquer outra variável latente do modelo; e para o HTMT (parte superior da matriz) os valores devem estar abaixo de 0,90. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os indicadores de validade convergente apresentados na Tabela 2 permitem verificar se os itens que compõem a proposição teórica de cada constructo possuem capacidade para representar a variável latente que pretende ser mensurada (Sanchez, 2013). Os itens CL3, CL8, PP3, PA6, PP7, PA7 e CQ6 foram removidos por prejudicarem a unidimensionalidade das variáveis latentes. Os demais itens, que possuem cargas inferiores a 0,70, mas superiores a 0,40, foram mantidos a fim de preservar o conteúdo informacional do instrumento de pesquisa, pelo fato da sua exclusão não propiciar ganhos na AVE (*Average Variance Extracted*) e devido ao instrumento de pesquisa ter sido desenvolvido recentemente, conforme apontado por Hair et al. (2014). O indicador de AVE ilustra o quanto da variação dos itens foi considerada na formação da variável latente (Sanchez, 2013), sendo recomendável valores acima de 0,50, e aceitos valores acima de 0,40.

Os constructos Precedentes Pessoais e Consequências atingiram valores de AVE acima de 0,50. Por sua vez, Precedentes Acadêmicos e *Cyberloafing* apresentaram valores de AVE acima de 0,40, não sendo oportuna a exclusão de novos itens pelo fato de não haver efeitos positivos sobre o Dg. Rho (Hair et al., 2014). Para a análise da consistência interna dos indicadores priorizou-se o Dg. Rho, que não possui as limitações do Alpha de Cronbach em relação a sensibilidade ao número de itens da escala (Hair et al., 2014; Sanchez, 2013), sendo atendidos os valores de parâmetros estatísticos.

A validade discriminante (Tabela 3) objetiva identificar a independência e a individualidade entre cada constructo (Hair et al., 2014). A primeira forma de verificação de tal independência é por meio das cargas fatoriais cruzadas, no qual o valor mínimo de cada item do constructo associado deverá ser maior que o valor máximo da carga compartilhada com os demais constructos. A segunda forma é pelo critério de Fornell-Larcker, em que as raízes quadradas da AVE de cada constructo devem ser superiores aos coeficientes de correlação com as demais variáveis latentes. Apesar de ambos os critérios serem utilizados por diferentes pesquisadores e terem sido atendidos (Hair et al., 2014; Sanchez, 2013), observa-se que há uma corrente de estudos recentes que indica que as cargas fatoriais

cruzadas e o Fornell-Larcker podem ser ineficientes em medir a validade discriminante (Henseler et al., 2015). Alternativamente, a correlação do *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT) tem sido sugerida, a qual indicou a necessidade de excluir o item PP2 para que o parâmetro fosse atendido permitindo prosseguir à análise do modelo estrutural.

No modelo estrutural, são avaliados os relacionamentos entre as variáveis latentes (Sanchez, 2013). A Tabela 4 concentra as informações do aqui denominado de modelo estrutural geral, pois não individualiza os relacionamentos de acordo com características particulares da amostra, as quais são tratadas adiante. Os efeitos original e o *mean.boot* são apresentados juntamente com o *standard error*, o *t-Statistics* e o *p-value* de cada relacionamento. Somam-se a esta apresentação os indicadores de variância explicada pelos relacionamentos (R^2), o tamanho do efeito (f^2), as comunalidades (*Block_Community*) e a redundância (*Mean_Redundancy - Q^2*). Possíveis diferenças de relacionamentos a partir das características da amostra não foram consideradas nesse primeiro momento.

Tabela 4: Modelo estrutural geral e indicadores de validade/explicação das variáveis latentes

Caminhos	Efeitos Modelo Geral		s. e.	t-Statistics	P-value	R ²	f ²
	Original	Mean.Boot					
Precedentes Acadêmicos → <i>Cyberloafing</i>	0,24	0,24	0,05	6,21	<0,01	0,39	0,05
Precedentes Pessoais → <i>Cyberloafing</i>	0,45	0,45	0,06	4,12	<0,01		0,19
<i>Cyberloafing</i> → Consequências	0,30	0,31	0,05	8,59	<0,01	0,09	0,10

Nota. *s. e.* = *standard error*; *Mean Redundancy - Q²(Block Community)*: Precedentes Acadêmicas = 0,00(0,47); Precedentes Pessoais = 0,00(0,56); *Cyberloafing* = 0,16(0,41); Consequências = 0,04(0,50). *Mean Redundancy (Q²)*: indica a quantidade de variância em um construto endógeno explicada por suas variáveis latentes independentes (Sanchez, 2013). Parâmetros (Cohen, 1988; Hair et al., 2014): f^2 até 0,02 indica efeito pequeno; acima de 0,02 até 0,13 indica efeito médio; acima de 0,13 até 0,26 indica efeito grande. Q^2 : os valores de 0,02, 0,15 e 0,35 indicam que um construto exógeno tem uma relevância preditiva pequena, média ou grande para um certo construto endógeno. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As relações do modelo estrutural inspiraram a construção da Figura 1, que representa o modelo de caminhos analisado e subsidia as discussões dos resultados a partir da elucidação dos efeitos diretos encontrados nos relacionamentos entre as variáveis latentes (β), bem como apresenta o tamanho do efeito (f^2), a variância explicada (R^2) e a relevância preditiva (Q^2) das variáveis dependentes a partir dos efeitos exercidos pelas variáveis independentes.

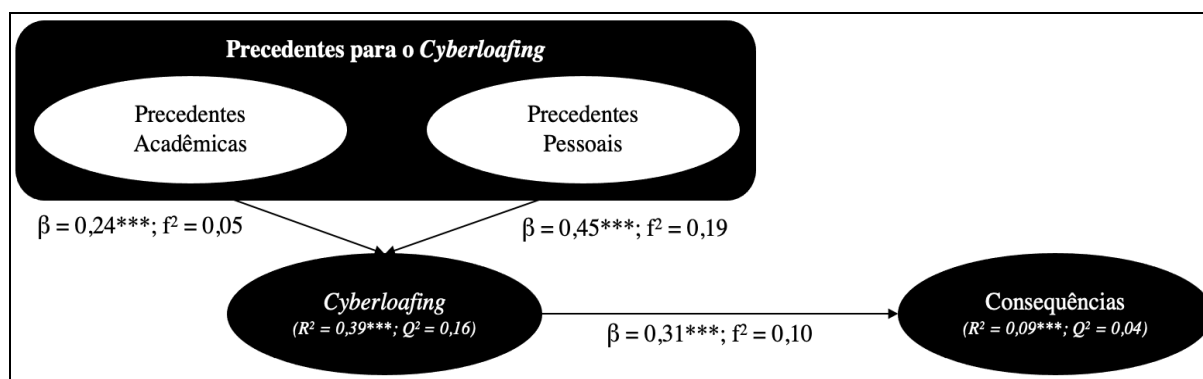


Figura 1. Representação das relações estruturais.

Nota. *** indica significância ao nível de 1%.

Os precedentes acadêmicos exerceram efeitos positivos sobre o *cyberloafing* ($\beta = 0,24$; $p\text{-value} < 0,01$; $f^2 = 0,05$) manifestado em sala de aula. Uma análise prévia desses precedentes

torna-se oportuna para minuciar as características desse constructo a fim de compreender tal relacionamento de forma palpável, aplicada ao dia a dia, possibilitar as discussões desse relacionamento frente a estudos anteriores e aos aspectos teóricos da TUCI. Os precedentes acadêmicos foram corporizados pelo ambiente da sala de aula em termos de qualidade dos materiais utilizados nas disciplinas, capacidade dos assuntos discutidos em sala de aula despertar o interesse dos estudantes, dificuldades para compreender a matéria estudada e desmotivação com o curso e facilidade em colar nas avaliações e ser aprovado, consistindo em pontos que podem ser observados para a minimização do *cyberloafing*.

A Teoria do Uso Compensatório da *Internet* está ancorada no pressuposto de que o *cyberloafing* é adotado quando o contexto em que o indivíduo está inserido gera sentimentos e emoções negativas (Elhai et al., 2019; Kardefelt-Winther, 2014). O elo da abordagem teórica com os resultados da pesquisa está no fato de que esses precedentes podem ser explicados pelos sentimentos gerados pelas experiências pouco engajadoras que são propiciadas em sala de aula fazendo com que o *cyberloafing* seja um instrumento compensatório a fim de promover o bem-estar do indivíduo. A literatura anterior tem apontado para este caminho, à medida que Taneja et al. (2015) também sinalizaram que a apatia em relação ao material utilizado pelos professores durante as aulas, bem como a falta de engajamento, afetam a atitude do estudante, que por fim, induz ao *cyberloafing*. Yaşar e Yurdugül (2013) também destacaram que a busca por relaxamento afeta a propensão para o *cyberloafing*, nesse sentido delinear aulas que propiciem momentos descontraídos e que mesquem conteúdos mais densos pode ser um caminho oportuno para contornar tal propensão.

Por sua vez, os precedentes pessoais também exerceram efeitos positivos ($\beta = 0,45$; p -value $< 0,01$; $f^2 = 0,19$), porém com maior intensidade sobre o *cyberloafing*. Os precedentes pessoais incorporam aspectos relacionados ao cansaço, à influência de colegas que utilizam aparelhos tecnológicos, à necessidade de contato com os amigos, à preguiça e ao vício ou ao costume tecnológico e não patológico. Yaşar e Yurdugül (2013) identificaram que a busca por descanso como uma tentativa de se recuperar de outros compromissos extenuantes, como por exemplo o trabalho, pode justificar essa relação. Nesse sentido, tem-se a preocupação de que os discentes visualizem a trajetória universitária como menos relevante à outras trajetórias, como a profissional, o qual incentiva este *trade-off* de optar pelo *cyberloafing* como forma compensatória de sentimentos negativos em detrimento à aprendizagem.

Nessa linha, comportamentos escapistas que fomentam o *cyberloafing* podem ser minimizados ou maximizados a depender de como esses comportamentos são geridos pelas IES e pelos docentes em sala de aula. Por exemplo, Rana et al. (2019) e Taneja et al. (2015) destacam o papel das normas sociais subjetivas, normas sociais descritivas e da ameaça percebida sobre o *cyberloafing*. Um caminho apontado pelos autores para contornar tais comportamentos está pautado no reforço de normas que evidenciem junto aos discentes a crença de que esses comportamentos são prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem, que não são bem vistos pelos docentes e colegas e que podem gerar prejuízos em termos de aprendizagem aos estudantes. Ao reforçar essa imagem, o *trade-off* advindo do uso compensatório da *internet* tende a ser minimizado pela sensação de perda gerada pelo balanceamento entre manifestar o *cyberloafing* ou se integrar de forma participativa à aula.

Outro caminho a ser trilhado, em termos de conscientização dos discentes, pode ser por meio da elucidação das consequências do *cyberloafing* sobre os diferentes âmbitos da sua vida. Nesse sentido, os resultados indicaram que o *cyberloafing* exerce efeitos positivos e significantes ($\beta = 0,31$; p -value $< 0,01$; $f^2 = 0,10$) sobre diferentes comportamentos percebidos e manifestados pelos estudantes. Chegar atrasado na aula, chegar atrasado para reuniões

acadêmicas, procrastinar a execução de atividades acadêmicas, isolar-se de pessoas próximas e isolar-se de familiares foram os itens que compuseram as consequências do *cyberloafing*. Essas consequências podem ser relacionadas diretamente ao desempenho dos discentes, pois prejudica o processo de aprendizagem (Baturay & Toker, 2015; Yilmaz et al., 2015).

Os relacionamentos ora discutidos consideraram análises gerais, ou seja, não diferenciaram os efeitos a partir das particularidades dos subgrupos da amostra. A fim de contribuir com o avanço da rede nomológica que trata do *cyberloafing* foi conduzida a análise *Group Comparison Approaches* (Tabela 4) que aponta os efeitos por agrupamentos discutidos na literatura como possíveis diferenciadores dessas relações, citam-se a idade (Blanchard & Henle, 2008), o gênero (Baturay & Toker, 2015; Blanchard & Henle, 2008; Yilmaz et al., 2015), o tempo de acesso a *internet* (Baturay & Toker, 2015; Yilmaz et al., 2015) e o tipo de IES frequentada pelo respondente (Taneja et al., 2015). As categorias dos agrupamentos foram bi-grupo, a fim de atender ao pré-requisito da técnica estatística que consiste em tamanhos amostrais elevados e agrupamentos com duas categorias (Sanchez, 2013).

Tabela 4: *Group Comparison Approaches* – Idade, gênero, tempo de conexão diária à *internet* e tipo de IES

Caminhos	Efeitos por Idade				Efeitos por Gênero			
	≤ 22 anos (n = 212)	> 22 anos (n = 192)	Dif.	p-value	Feminino (n = 262)	Masculino (n = 142)	Dif.	p-value
MA → Cy	0,18	0,32	0,14	0,11	0,23	0,25	0,02	0,45
MP → Cy	0,45	0,43	0,02	0,40	0,46	0,43	0,03	0,43
Cyg → Cq	0,28	0,33	0,05	0,31	0,27	0,36	0,09	0,12
Caminhos	Efeitos por Tempo de Conexão à Internet				Efeitos por Tipo de IES			
	≤ 6 hrs (n = 228)	> 6 hrs (n = 176)	Dif.	p-value	Pública (n = 260)	Privada (n = 144)	Dif.	p-value
PA → Cy	0,22	0,27	0,05	0,26	0,23	0,28	0,04	0,36
PP → Cy	0,50	0,37	0,13	0,06	0,43	0,43	0,00	0,49
Cy → Cq	0,23	0,34	0,11	0,08	0,27	0,42	0,15	0,03

Nota. PA: Precedentes Acadêmicos; PP: Precedentes Pessoais; Cy = *Cyberloafing*; CQ = Consequências. Dif.: Diferenças entre os efeitos (β) de ambos os grupos; p-value: significância das diferenças entre os grupos; n: tamanho amostral do grupo. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Como o objetivo da *Group Comparison Approaches* é apresentar os efeitos dos caminhos (β) testados para cada agrupamento, a análise está concentrada nas diferenças entre ambos os grupos (Dif.) e na significância dessas diferenças (p-value). Somente no caminho existente entre o *cyberloafing* com as consequências do *cyberloafing* para o agrupamento de tipo de IES que foram identificadas diferenças significantes (Dif = 0,15; p-value = 0,03) entre os relacionamentos dos discentes de IES públicas ($\beta = 0,27$) frente aos de IES privadas ($\beta = 0,42$). Taneja et al. (2015) alertam que o consumismo, ou seja, a percepção de ganha-ganha dos estudantes se relaciona positivamente com o *cyberloafing*, visto que aqueles que percebem a universidade como uma prestadora de serviços tendem a manifestar de forma mais intensa esses sentimentos. Essa percepção de ganha-ganha dificilmente será percebida por discentes de IES públicas, visto que não há dispêndios financeiros ou fins lucrativos nessas instituições. Logo, preocupações pairam a possibilidade de discentes de instituições privadas manifestar com maior intensidade o *cyberloafing* percebendo consequências mais intensas sobre suas vidas por estarem visualizando a IES por meio de um relacionamento fornecedor-cliente.

Respeitando as diferenças metodológicas entre os estudos, os relacionamentos obtidos por meio dos agrupamentos de gênero, idade e o tempo de acesso à *internet* contrapõem o



delineamento fornecido pelos achados de Baturay e Toker (2015), Blanchard e Henle (2008) e Yilmaz et al. (2015). O tipo da IES corporiza o ambiente no qual o estudante está inserido, ou seja, uma variável externa. Por outro lado, as variáveis gênero, idade e o tempo de acesso à *internet* são variáveis objetivas e comportamentais dos respondentes. Portanto, conjectura-se que os direcionamentos teóricos a partir da TUCI são mais adequados para justificar tais relacionamentos, visto que as variáveis demográficas não são os atores principais desse processo relacional.

5 IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E CAMINHOS FUTUROS

5.1 Implicações teóricas

Consoante à abordagem teórica proposta, este estudo estende a aplicação do escopo da Teoria do Uso Compensatório da *Internet* ao vincular o comportamento *cyberloafing* como uma estratégia escapista para minimizar os motivadores advindos dos precedentes acadêmicos e dos precedentes pessoais. As consequências percebidas a partir do *cyberloafing* são contribuições pertinentes da pesquisa, pois explicitam os efeitos desses comportamentos sobre a vida dos indivíduos.

Em termos teóricos, a TUCI apresenta-se como uma lente teórica adequada para explicar os relacionamentos da rede monológica do *cyberloafing* analisado no modelo de caminhos. Nesse sentido, a abordagem que orienta a Teoria de Usos e Gratificações (TUG) pode ser utilizada explícita e/ou implicitamente para complementar a TUCI, mas não recomenda-se atribuir às características demográficas o protagonismo dessa discussão. Tal conclusão pauta-se no fato de que ao focar no ambiente no qual o indivíduo está inserido e nas trocas ambientais que o levam a manifestar o *cyberloafing*, e não em variáveis demográficas, tem-se a possibilidade de promover avanços nas discussões teóricas e práticas acerca da compreensão do *cyberloafing*. Diferente das características demográficas, o ambiente é um campo aberto e que pode sofrer interferências com intuito de ser modificado, sendo esta expansão da TUCI a principal implicação teórica da pesquisa. Adiante, algumas implicações práticas são apresentadas objetivando sinalizar intervenções no ambiente universitário.

5.2 Implicações práticas

Implementar políticas que promovam o uso consciente de dispositivos móveis e da *internet* em sala de aula é uma das principais recomendações da pesquisa. A participação em cursos e *workshops* também pode ser incentivada no processo de adaptação dos docentes frente ao uso dessas ferramentas em sala de aula. Atividades que envolvam elementos de *gamificação* são apontadas na literatura como pertinentes para promover o estado de *flow* e o bem-estar dos estudantes e, conseqüentemente, minimizar sentimentos negativos que fomentam o comportamento compensatório dos discentes para manifestar o *cyberloafing*. Como exemplos de estratégias e ferramentas que podem ser utilizadas, tem-se o uso de *quiz virtual* (e. g. Kahoot! e Mentimeter), a aplicação de jogos *online* e de competições entre os discentes. A qualidade do material também é um fator a ser observado pelos docentes. Nas apresentações, o uso de cores vibrantes e figuras em detrimento do excesso de textos são exemplos de alterações propostas. A integração da disciplina com as redes sociais mostra-se pertinente, como exemplo cita-se a postagem de trabalhos em formato de *posts* em redes sociais como o *Facebook* e *Instagram*.

Por fim, cabe destacar que em uma perspectiva mais ampla, ao prejudicar a aprendizagem dos discentes, o uso excessivo e pessoal da *internet* e de dispositivos tecnológicos em sala de aula pode atrelar-se em última instância à eficácia organizacional, à



medida que diversos indicadores de desempenho das IES (e. g. nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e nível de aprovação no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC)) estão vinculados ao nível de conhecimento dos estudantes, sendo que estes indicadores se apresentam como importantes balizadores mercadológicos e de publicidade para a organização.

5.3 Implicações sociais

Com base nos achados apresentados e nas discussões realizadas, pretende-se contribuir socialmente despertando a atenção para a formação de discentes engajados no decorrer das aulas, tornando a relação professor-estudante e estudante-estudante mais efetiva no âmbito da aprendizagem. Espera-se que esses esforços reflitam na formação de profissionais preparados para as demandas organizacionais e que sirvam de exemplo para o uso consciente da *internet* e de dispositivos tecnológicos no decorrer de sua prática profissional.

5.4 Limitações e indicações de caminhos futuros

O recorte temporal da pesquisa, a amostra não probabilística e a interrupção da coleta de dados devido à pandemia da COVID-19 são itens que impedem a generalização dos resultados para além da amostra em estudo. Os dados foram coletados a partir do autorrelato, pesquisas futuras podem empregar outras técnicas para a coleta de evidências, tais como entrevistas. Ademais, o estudo conjunto do *cyberloafing* com variáveis comportamentais, tais como o bem-estar subjetivo e a satisfação com a vida, é uma oportunidade de pesquisa que pode ser explorada. Os achados da pesquisa também lançam olhares para a possibilidade de analisar a relação entre o comportamento *cyberloafing* dos estudantes com o desempenho da IES em diferentes modelos de avaliação (e. g. nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) ou nota no Guia do Estudante).

6 CONCLUSÃO

Os avanços tecnológicos e as características da nova geração de estudantes, considerados como nativos digitais, lançam luz a relevância da discussão da temática tanto no nível individual como no nível organizacional. Precedentes pessoais e precedentes acadêmicos se relacionaram significativamente ao *cyberloafing*, que por sua vez, implicam em diferentes consequências sobre a vida dos indivíduos. A pesquisa simboliza um passo importante no estudo da temática na literatura contábil nacional e contribui no âmbito internacional com a análise conjunta dos precedentes e das consequências do *cyberloafing*.

Referências

- ABC News. (2010). SEC Punishes Porn-Surfing Employees. Recuperado de <https://abcnews.go.com/WN/sec-punished-porn-surfing-employees/story?id=10467805>
- Akbulut, Y., Dönmez, O., & Dursun, Ö. Ö. (2017). Cyberloafing and social desirability bias among students and employees. *Computers in Human Behavior*, 72, 87–95.
- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O., & Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616–625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.002>
- Baturay, M. H., & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50, 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.081>
- Bido, D. S., Mantovani, D. M. N., & Cohen, E. D. (2018). Destruição de escalas de

- mensuração por meio da análise fatorial exploratória nas pesquisas da área de produção e operações. *Gestão & Produção*, 25(2), 384–397.
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067–1084. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.008>
- Blumler, J. G. (1979). The role of theory in uses and gratifications studies. *Communication Research*, 6(1), 9–36. <https://doi.org/10.1177/009365027900600102>
- Chang, S. J., Van Witteloostuijn, A., & Eden, L. (2010). From the Editors: Common method variance in international business research. *Journal of International Business Studies*, 41(2), 178–184. <https://doi.org/10.1057/jibs.2009.88>
- Cummins, R. A., & Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. Proceedings Second International Conference on Quality of Life in Cities. *Proceedings Second International Conference on Quality of Life in Cities*, 74–93. Retrieved from <http://vhost47.hosted-sites.deakin.edu.au/iwbg/wellbeing-index/qol-in-cities-likert-scales-2000.doc>
- Elhai, J. D., Levine, J. C., O’Brien, K. D., & Armour, C. (2018). Distress tolerance and mindfulness mediate relations between depression and anxiety sensitivity with problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 84, 477–484.
- Elhai, J. D., Rozgonjuk, D., Yildirim, C., Alghraibeh, A. M., & Alafnan, A. A. (2019). Worry and anger are associated with latent classes of problematic smartphone use severity among college students. *Journal of Affective Disorders*, 246(November 2018), 209–216.
- Hair, J. F. J., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). In *Long Range Planning* (Vol. 46).
- 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>
- Jamaluddin, H., Ahmad, Z., Alias, M., & Simun, M. (2015). Personal Internet Use: The Use of Personal Mobile Devices at the Workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172, 495–502. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.391>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31(1), 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Khan, H. Z., & Bose, J. K. F. and S. (2019). Understanding Pro-environmental Behaviour of Accounting and Business Students: Development of a Conceptual Framework. In *Ethics and Sustainability in Accounting and Finance*.
- Kim, S. J., & Byrne, S. (2011). Conceptualizing personal web usage in work contexts: A preliminary framework. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2271–2283.
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 549–553.
- Mohiuddin, M., Al Mamun, A., Syed, F. A., Masud, M. M., & Su, Z. (2018). Environmental knowledge, awareness, and business school students’ intentions to purchase green vehicles in emerging countries. *Sustainability (Switzerland)*, 10(5).
- Müller, S. M., Wegmann, E., Stolze, D., & Brand, M. (2020). Maximizing social outcomes? Social zapping and fear of missing out mediate the effects of maximization and procrastination on problematic social networks use. *Computers in Human Behavior*, 107, 106296. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106296>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in

- social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Ragan, E. D., Jennings, S. R., Massey, J. D., & Doolittle, P. E. (2014). Unregulated use of laptops over time in large lecture classes. *Computers and Education*, 78, 78–86.
- Rana, N. P., Slade, E., Kitching, S., & Dwivedi, Y. K. (2019). The IT way of loafing in class: Extending the theory of planned behavior (TPB) to understand students’ cyberslacking intentions. *Computers in Human Behavior*, 101(March), 114–123.
- Reuters. (2010). SEC workers spent hours at work watching online porn. Recuperado de <https://uk.reuters.com/article/urnidgns852573c4006938800025770e005fc355/sec-workers-spent-hours-at-work-watching-online-porn-idUS217604535120100423>
- Ringle, C. M., Da Silva, D., & Bido, D. D. S. (2014). Structural Equation Modeling with the Smartpls. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(02), 56–73.
- Samson, P. (2011). Deliberate engagement of laptops in large lecture classes to improve attentiveness and engagement. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*, (20), 1–19.
- Sanchez, G. (2013). *PLS path modeling with R*. Retrieved from <http://www.gastonsanchez.com/PLS Path Modeling with R.pdf>
- Taneja, A., Fiore, V., & Fischer, B. (2015). Cyber-slacking in the classroom: Potential for digital distraction in the new age. *Computers and Education*, 82, 141–151.
- Weatherbee, T. G. (2010). Counterproductive use of technology at work: Information & communications technologies and cyberdeviancy. *Human Resource Management Review*, 20(1), 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.03.012>
- Washington Post. (2010). Summary of pornography-related investigations conducted by the securities and exchange commission office of inspector general. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/wp-srv/politics/documents/SECPornSummary.pdf>
- Yaşar, S., & Yurdugül, H. (2013). The Investigation of Relation Between Cyberloafing Activities and Cyberloafing Behaviors in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 600–604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.114>
- Yilmaz, F. G. K., Yilmaz, R., Öztürk, H. T., Sezer, B., & Karademir, T. (2015). Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information and communication technologies into teaching and learning environments. *Computers in Human Behavior*, 45, 290–298.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Apêndice A – Instrumento de Coleta e Estatística Descritiva

Durante as AULAS com que frequência você costuma:	\bar{X}	s
CL1 - Acessar sites de notícias	3,60	2,87
CL2 - Acessar sites de curiosidades	3,00	2,90
CL3 - Acessar sites/aplicativos de relacionamentos	1,98	3,03
CL4 - Curtir fotos no Facebook ou Instagram	4,95	3,35
CL5 - Ler notícias no Facebook ou acessar a time line do Facebook	3,56	3,35
CL6 - Ouvir podcasts	0,58	1,63
CL7 - Acessar Whatsapp	7,76	2,68
CL8 - Acessar Facebook Messenger	1,82	2,76
CL9 - Assistir filmes, games on-line, jogos esportivos ou outros programas de entretenimentos	1,20	2,50
CL10 - Ouvir músicas	1,14	2,56



CL11 - Acessar e-mail	5,77	3,11
CL12 - Realizar compras de forma on-line	1,26	2,34
CL13 - Visualizar aplicativos de anúncios (OLX, Zap Imóveis, entre outros)	1,21	2,24
CL14 - Realizar transações bancárias	2,02	2,66
CL15 - Acessar aplicativos e sites de aplicações financeiras	2,00	2,73
CL16 - Acessar aplicativos de jogos	1,82	2,71

Nota. CL = *Cyberloafing*; \bar{X} = Média; s = desvio-padrão. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Assinale a frequência de concordância quanto aos motivos que levam você a utilizar smartphone, notebook, tablete e demais aparelhos tecnológicos durante as AULAS para fins de distração:	\bar{X}	s
PA1 - Qualidade dos materiais apresentados pelos professores	5,00	2,91
PA2 - Falta de interesse pelos assuntos discutidos em sala de aula	4,19	2,94
PA3 - Dificuldade para compreender a matéria	3,74	3,04
PP1 - Cansaço	5,74	3,21
PP2 - Influência de colegas que estão utilizando aparelhos tecnológicos	2,27	2,72
PP3 - Contato familiar	4,32	2,96
PP4 - Contato com os amigos	4,22	2,89
PA4 - Desmotivação com o curso	2,91	3,14
PA5 - Não presto atenção nas aulas, pois tenho facilidade em colar nas avaliações	0,47	1,36
PP5 - Preguiça	3,24	2,96
PP6 - Vício tecnológico	3,87	3,36
PA6 - Flexibilidade por parte dos professores	3,34	2,72
PP7 - Compromissos do trabalho	3,34	3,16
PA7 - Autoconfiança de que será aprovado na disciplina	71	3,12

Nota. PA = Preditores acadêmicos do *cyberloafing*; PP = Preditores pessoais do *cyberloafing*; \bar{X} = Média; s = desvio-padrão. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Analise a frequência com que as situações expostas a seguir ocorrem em sua vida devido ao uso de smartphone, notebook, tablete e demais aparelhos tecnológicos.	\bar{X}	s
CQ1 - Chegar atrasado na aula	0,99	2,11
CQ2 - Chegar atrasado para reuniões acadêmicas	0,47	1,47
CQ3 - Procrastinar a execução de atividades acadêmicas	4,77	3,43
CQ4 - Isolar-se de pessoas próximas de vocês	3,15	3,19
CQ5 - Isolar-se de familiares	2,87	3,13
CQ6 - Deixar de cumprir prazos previamente acordados	1,87	2,82

Nota. CQ = Consequências do *cyberloafing*; \bar{X} = Média; s = desvio-padrão. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).