



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LUCIANE GHIRALDELLO**

**ATITUDE FACE AO LAZER DE ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR**

**CAMPINAS**

**2018**

**LUCIANE GHIRALDELLO**

**ATITUDE FACE AO LAZER DE ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Concentração Psicologia Educacional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA LUCIANE GHIRALDELLO, E ORIENTADA PELO(A) PROF. (A) DR.(A) ELIZABETH NOGUEIRA GOMES DA SILVA MERCURI

**CAMPINAS**

**2018**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G345a Ghiraldello, Luciane, 1973-  
Atitude face ao lazer de estudantes do ensino superior / Luciane Ghiraldello. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Lazer. 2. Atitude. 3. Ensino superior. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Leisure attitude of higher education students

**Palavras-chave em inglês:**

Leisure

Attitude

Higher education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri [Orientador]

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Eliana Ayoub

Claudia Corrêa de Almeida Moraes

Márcio Leandro Gonçalves

**Data de defesa:** 20-07-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**ATITUDE FACE AO LAZER DE ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR.**

Autora: Luciane Ghiraldello

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora: Elizabeth Nogueira Gomes da  
Silva Mercuri

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Eliana Ayoub

Claudia Corrêa de Almeida Moraes

Márcio Leandro Gonçalves.

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica da  
aluna.

**2018**

*Para **Daniel**, companheiro de vida,  
pelo amplo amor compartilhado.  
Para **Pedro e Helena**, por me  
ensinarem a ser mãe.  
Para **Beth**, pela humildade,  
competência e por acreditar que,  
mesmo diante das dificuldades, seria  
possível.*

## AGRADECIMENTOS

*Estou sempre aprendendo palavras. No processo de formação do mestrado, a palavra aprendida foi “resiliência”. Como disse, na época, “não apenas necessitei de adaptação às situações mais adversas, como encontrei pessoas, também resilientes, que assumiram papéis muito importantes nessa caminhada”. Este momento não é diferente, mas a palavra é outra: “intensidade”. Definida, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, como “característica do que é intenso”, esses últimos anos foram de extrema intensidade. Pelo início do doutorado, pela gestação de mais um filho, pelas incertezas, questões profissionais, pessoais, familiares, dentre outras. Intensidade. Esta é a palavra.*

*Ao Daniel, pela presença em minha vida e por tantos momentos intensos. Há 18 anos construindo uma família e dividindo histórias. Sem você o brilho não seria o mesmo. Ao Pedro, por me ensinar a ser mãe e que com apenas 9 anos consegue transmitir a calma de que preciso. À Helena, por me lembrar sempre da alegria de viver. Vocês me tornam alguém melhor. Agradeço ao meu pai Toninho e minha mãe Angela, por me apoiarem incondicionalmente diante de qualquer escolha de(a) vida, por acreditarem em tudo...e por serem o meu “tudo”. A importância disso é sem limites.*

*Agradeço à querida Beth, aquela que não somente me aceitou no programa de doutorado, mas a que foi, aos poucos e de maneira intencional, delineando os meus caminhos neste processo de formação. Muito obrigada por ter me ajudado a crescer. Obrigada por ter me apoiado nos momentos difíceis e complicados. Obrigada por ter compreendido as minhas falhas; e as falhas dos outros... Sua humildade, solidariedade, parceria e competência me encantam. Levo você para a vida.*

*Não poderia deixar de agradecer ao PES. Quanta alegria ter participado novamente deste grupo! Agradeço por várias situações, mas principalmente pelo paradigma de que são as diferenças que compõem um grupo e que ele pode assumir uma característica homogênea diante do heterogêneo. Muito obrigada por me ensinar que o sentimento de “ser diferente” não cabe nesse grupo. Sou parte dele. Obrigada Beth e Soely!*

*Agradeço à banca examinadora desta tese que prontamente aceitou nosso convite e se prontificou a ler sobre uma temática nem sempre cotidiana nos seus estudos.*

*Ainda em Campinas, como não agradecer às “Quase Doutoradas”??? Fer, Mari, Li, Rafa e Lu...o grupo mais movimentado, mais sincero, mais choroso, mais nervoso, mais lúdico, mais divertido de todos os tempos do doutorado. Um grupo acadêmico e nada acadêmico! Grata surpresa do universo. Obrigada, meninas, pelos momentos lindos e divertidos vividos com vocês! Agradeço também ao Helymar, o estatístico que nos auxiliou em todas as análises.*

*Agora em Minas Gerais, agradeço à minha Instituição de Ensino, pela confiança nos últimos 17 anos de trabalho e pela oportunidade de exercer a tarefa na qual me realizo plenamente: ser professora. Obrigada pela oportunidade de adentrar no Programa Permanente de Capacitação Docente e por permitir a coleta dos dados. Obrigada aos Professores Iran Calixto Abrão e Marcio Leandro Gonçalves, respectivos Pró-Reitor Adjunto e Diretor de Graduação, por confiarem no meu trabalho e pela dedicação em solicitar documentos e informações institucionais. Ainda na Instituição, agradeço também ao colegiado e colegas do Curso de Administração por acreditarem no meu trabalho e permitirem que eu compartilhasse o cotidiano com vocês. Agradeço também aos estudantes que se propuseram a responder as questões para a coleta dos dados desta pesquisa e à Lígia e Hadassa, que fizeram a correção do texto de qualificação e final desta tese.*

*Agradeço a todos os meus amigos, em SP ou MG. Vocês me fazem acreditar que a amizade vale a pena! Obrigada Lex, de todo meu coração. Nossa amizade é da vida e para a vida.*

*Por fim, agradeço à vida pelos momentos preciosos que ela me proporciona. Espero poder continuar vivendo-a com muita intensidade.*

## RESUMO

O lazer é compreendido como um fenômeno complexo e a literatura não apresenta consenso em relação à sua definição, porém os autores concordam que o lazer auxilia os indivíduos, dentre outros aspectos, na autodescoberta, no desenvolvimento psicossocial, na formação da criticidade e nas interações sociais. Considerando as potencialidades das experiências de lazer, entende-se que elas podem ser inseridas no contexto do ensino superior para oportunizar aos estudantes experiências que promovam a reflexão de si e do mundo no qual estão inseridos, além de auxiliar tanto na formação como no fortalecimento de atitude positiva de lazer dos seus estudantes. Portanto, conhecer atitude face ao lazer dos estudantes constitui-se de ferramenta importante para a elaboração de programas de intervenção capazes de promover atitude cada vez mais positiva de lazer dos estudantes do ensino superior. Assim, este estudo se propôs analisar as propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer-r (Teixeira e Freire, 2013) por meio de evidências de validade e precisão, descrever e analisar as características da atitude face ao lazer de estudantes do ensino superior brasileiro, incluindo atitude geral e por componente (cognitivo, afetivo e comportamental) e identificar e analisar a natureza das relações entre os escores da Escala de Atitude Face ao Lazer-r, total e por componente, e variáveis sociodemográficas (idade, sexo, exercício de trabalho remunerado), acadêmicas (curso e etapa de formação) e frequência semanal de atividades de lazer de estudantes do ensino superior. Tratou-se de um estudo descritivo de natureza quantitativa cuja amostra foi composta por um total de 360 estudantes de 4 cursos de graduação de um dos *campi* de uma IES confessional localizada na região sudeste brasileira, divididos em fase inicial, intermediária e final do percurso de formação. Para a coleta dos dados foram utilizados a Escala de Atitude Face ao Lazer versão reduzida – EAFL-r e o Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Atividades de Lazer, elaborado para essa investigação. O estudo das propriedades psicométricas da referida escala foi realizado por meio de análise fatorial confirmatória e os resultados apontaram para índices de confiabilidade e validade de constructo satisfatórios para considerá-la confiável e validada para o grupo de estudantes pesquisados e confirmação do modelo tripartido da atitude face ao lazer, composta pelos fatores cognitivo, afetivo e comportamental. A estatística descritiva para a compreensão da atitude face ao lazer dos estudantes pesquisados evidenciou atitude positiva dos participantes tanto no escore total da escala como nos escores dos seus componentes. Por meio de análise univariada (ANOVA) e multivariada (MANOVA), os resultados evidenciaram associação da variável etapa de formação e componentes cognitivo e afetivo da atitude, a variável idade e o componente cognitivo e a variável sexo e componente comportamental da atitude face ao lazer, resultados esses discutidos considerando a influência do percurso escolar na atitude face ao lazer, o lazer em si como elemento importante para a formação dos estudantes e a responsabilidade das IES em assumir um espaço para o lazer nos seus objetivos educacionais visando uma formação acadêmica para além das exigidas no mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Lazer; Atitude; Ensino Superior.



## ABSTRACT

Leisure is comprehended as a complex phenomenon, and in spite of the literature not to present a consensus according to its definition, some authors agree that it helps the individuals, among other aspects, in their self-discovery, psychosocial development, in the formation of criticality and in social interactions. Considering the potentialities from the leisure experiences, it is understood that they can be inserted in the college degree context in order to give opportunity to the students to experience moments of reflection about their selves and the world where they are inserted, besides helping them not only in the formation but also strengthening the students' positive leisure attitude. Therefore, getting to know the students' leisure attitude constitutes an important tool in the elaboration of intervention programs capable of promoting more and more positive leisure attitude in college students. For that reason, this study had the purpose to analyze the psychometrics priorities in the Leisure Attitude Scale (LAS) (TEIXEIRA and FREIRE, 2013) by means of evidences of validity and accuracy, describing and analyzing the Brazilian college students' leisure attitude characteristics, including general attitude and by components (cognitive, affective and behavioral), and identifying and analyzing the nature of the relations among the scores of Leisure Attitude Scale, totally and by components, and sociodemographic variables (age, gender, paid work) academic (course, stage of formation, and the weekly frequency in leisure activities of college students). This was a descriptive study of quantitative nature, whose sample was composed of a total of 360 students of 4 undergraduate courses in one of the *campi* of a confessional university situated in the southeast region of Brazil, divided in three phases: initial, intermediate and at the end of the students' graduation. In order to collect data, the reduced version of Leisure Attitude Scale was used - LAS and the Questionnaire of Sociodemographic Characterization and Leisure Activities, elaborated for this investigation. The study of the psychometrics priorities of the scale adopted was carried out by means of confirmatory factorial analyses, and the results pointed to reliability indices and the validity of satisfactory construct to consider it reliable and valid to the group of students investigated, and the confirmation of the tripartite model of leisure attitude scale, composed of cognitive, affective, and behavioral factors. The statistics described to the comprehension of the leisure attitude scale of the students investigated highlighted a positive attitude of the participants not only in the total score of the scale, but also in its components score. By means of univariate analyses (ANOVA) and multivariate analyses (MANOVA), the results highlighted the association of the variables present in the period of formation and the components cognitive and affective of the attitude, the age variable, the cognitive component and gender variable and the behavioral leisure attitude scale component, after the results analyzed, considering the influence of the education path in the leisure attitude scale, the leisure itself as an important element to the formation of the students and the responsibility of the colleges in assuming a space for leisure in their educational programs, aiming the academic formation beyond those demanded in the working world.

**Keywords:** Leisure; Attitude; Higher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira .....	41
<b>Figura 2:</b> Três componentes das Atitudes Face ao Lazer .....	70

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Definições de atitude apresentadas na literatura da área .....	65
<b>Quadro 2:</b> Subescalas da Escala de Atitudes Face ao Lazer-r e seus itens .....	90
<b>Quadro 3:</b> Versão portuguesa e versão brasileira dos itens da EAFL-r .....	99

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos estudantes de acordo com o curso e etapas de formação .....	88
<b>Tabela 2:</b> Distribuição dos participantes por faixa etária .....	89
<b>Tabela 3:</b> Estatísticas descritivas das pontuações nas subescalas e no total da EAFL-r .....	101
<b>Tabela 4:</b> Análise descritiva dos itens da EAFL-r, por subescala. ....	102
<b>Tabela 5:</b> Análise descritiva dos itens da EAFL-r, por subescala. ....	106
<b>Tabela 6:</b> Medidas de adequação do ajuste da análise fatorial confirmatória da EAFL-r .....	108
<b>Tabela 7:</b> Carga fatorial e valor de t, dos itens das subescalas da EAFL-r, pela Análise Fatorial Confirmatória .....	109
<b>Tabela 8:</b> Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “idade” .....	112
<b>Tabela 9:</b> Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “sexo” .....	113
<b>Tabela 10:</b> Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “exercício de trabalho remunerado” .....	114
<b>Tabela 11:</b> Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “frequência semanal de atividades de lazer” .....	115
<b>Tabela 12:</b> Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “curso” .....	116
<b>Tabela 13:</b> Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “etapa de formação” .....	117
<b>Tabela 14:</b> Efeito das variáveis independentes sobre o escore total da EAFL-r (ANOVA – Análise de Variância) (N= 350) .....	118
<b>Tabela 15:</b> Efeito conjunto das variáveis de interesse sobre os escores dos componentes da EAFL-r (MANOVA – Multivariate Analysis of Variance) .....	119
<b>Tabela 16:</b> Efeito das variáveis de interesse sobre cada um dos escores dos componentes da EAFL-r (ANOVA – Analysis of variance) .....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ed.	Edição
EAFL-r	Escala de Atitudes Face ao Lazer – versão reduzida
IES	Instituição de Ensino Superior
n.	número
p.	página
PES	Psicologia e Educação Superior
PUC MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
v.	volume

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>1. EDUCAÇÃO SUPERIOR E ATITUDE FACE AO LAZER</b>	21
1.1 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	21
1.2 LAZER E ATITUDE	33
1.2.1 A COMPLEXIDADE DO CONCEITO	33
1.2.2 O LAZER COMO TEMPO, ATITUDE E EXPERIÊNCIA DE VIDA	39
1.2.3 LAZER E EDUCAÇÃO	49
1.2.4 O ESTUDANTE E O LAZER	56
1.3. A ATITUDE FACE AO LAZER	64
1.3.1 O CONCEITO DA ATITUDE	64
1.3.2 O MODELO TRIPARTIDO DA ATITUDE FACE AO LAZER	71
<b>2. MÉTODO</b>	83
2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: INSTITUIÇÃO E PARTICIPANTES	84
2.2 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	90
2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	91
2.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	93
2.4.1 VALIDAÇÃO SEMÂNTICA DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R)	93
2.4.2 ESTUDO DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA EAFL-R VERSÃO BRASILEIRA	94
2.4.3 ATITUDE FACE AO LAZER E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, ACADÊMICAS E DO LAZER	96
<b>3. RESULTADOS</b>	98
3.1 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R)	98
3.1.1 EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA DA EAFL-R	99
3.1.2 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CONFIABILIDADE DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R)	101
3.1.3 EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R) POR MEIO DA ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA	107

3.2 ATITUDES FACE AO LAZER E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, ACADÊMICAS E DO LAZER .....	110
3.2.1 FREQUÊNCIA SEMANAL DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE LAZER E FATORES QUE DIFICULTAM SUA REALIZAÇÃO .....	110
3.2.2 ATITUDE FACE AO LAZER E VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS, ACADÊMICAS E FREQUÊNCIA SEMANAL DE ATIVIDADES DE LAZER DOS ESTUDANTES.....	112
<b>DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE 1 – Questionário sociodemográfico, acadêmico e atividades de lazer.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 1 – Escala de Atitudes face ao Lazer.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 2 – Autorização para uso da Escala de Atitudes face ao Lazer .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

*“O tempo que você gosta de perder não é tempo perdido”. Bertrand Russell*

O Sistema de ensino superior brasileiro está organizado de modo a promover serviços educacionais em diferentes níveis de graduação, tendo como embasamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabelece, dentre o conjunto de finalidades, a de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que, numa esfera processual, vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996).

Essas finalidades do ensino superior apresentadas pela LDB vão ao encontro da discussão do lazer como aspecto cultural, portanto, pode-se inferir que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promove abertura para que o lazer seja inserido no contexto das instituições de ensino superior; como aspecto cultural, o lazer se trata de uma produção cultural coletiva, o que direciona a educação dos estudantes além do aspecto profissional, fato que reflete novamente abertura para que atividades de lazer sejam pensadas para o contexto do ensino superior. Ainda, é necessário evidenciar que atitudes positivas em relação ao lazer promovem bem-estar físico e mental, contribuem para o desenvolvimento cultural dos estudantes, melhoria da sua qualidade de vida e promovem a formação não apenas para o trabalho, mas para a vida, como preconiza a educação geral.

A formação do estudante do ensino superior tem sido foco de estudo de pesquisadores da área da psicologia educacional que buscam compreender a complexidade desta etapa desafiadora não apenas para o estudante, mas também para a sua família. Tinto (1998), divide esse momento em três etapas: “separação”, “transição” e “integração” ao novo contexto em que o estudante está inserido; cada etapa demanda do estudante aspectos específicos, como gerenciamento do tempo,



dos recursos financeiros, das relações de amizade, das estratégias de estudo, dentre outros.

Lazer. Direito social incluído na Constituição Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, reconhecido como parte integrante dos direitos sociais, o que garante ao brasileiro não apenas a possibilidade, mas o direito a ele. Apesar da inserção do lazer como direito constitucional, pensar o lazer torna-se um processo um tanto quanto desafiador, pois se trata de um conceito complexo, especialmente em função da amplitude de variáveis no seu estudo.

Dentre os aspectos do lazer, três deles são diretamente discutidos nesta tese: 1) a compreensão do lazer enquanto aspecto da cultura; 2) a relação existente entre lazer e educação e 3) as atitudes face ao lazer. Como aspecto da cultura, evidencia-se o lazer como uma dimensão do “campo privilegiado de produção humana” (WERNECK, 2000, p.56), ou seja, o lazer é considerado pela autora como um produto cultural produzido coletivamente. Assim, parte-se do princípio de que o lazer se constitui de instrumento fundamental para uma prática de emancipação, durante o tempo livre, com grande potencial de formação e educação humana. Entende-se que tanto a conscientização como o acesso dos estudantes aos bens sociais e culturais fazem parte da formação cidadã do sujeito e que o lazer, nas suas mais diferentes manifestações, na universidade, deve emergir com novas práticas a partir de um modelo que ofereça contribuições significativas à formação de seus alunos e comunidade.

Sobre a relação estabelecida entre lazer e educação, torna-se indiscutível a contribuição de Marcellino (1983; 1987; 2000; 2005) quando afirma ser o espaço escolar uma das possibilidades de grande potencial para o desenvolvimento de atividades de lazer, entendida pelo autor, como emancipatórias. Além disso, Marcellino (2013) argumenta que o ambiente escolar propicia uma infinidade de possibilidades para a prática do lazer, uma vez que se constitui de um espaço dotado de infraestrutura física bastante interessante e organizado, além de se tratar de um espaço coletivo, o que propicia a produção cultural. Paro (1996) compreende o contexto escolar como um veículo de formação de cidadãos atuantes e transformadores da realidade social e, portanto, deve transcender à educação formal, proporcionando novas experiências aos seus estudantes, como por exemplo, o lazer, compreendido por ele, assim como por Marcellino (1987), como prática que direciona os indivíduos à reflexão. Além disso, a relação entre lazer e educação

apresenta o duplo aspecto educativo do lazer proposto por Marcellino (1983; 1997) – educação para o lazer (lazer como objeto de educação) e educação pelo lazer (lazer como veículo de educação) – e corroborado por outros autores, contribuindo para uma postura mais ativa do estudante frente às formas de ocupar e usufruir o tempo livre, bem como manifestar-se em relação às demais esferas da vida.

Em relação às atitudes face ao lazer, antes de compreendê-las é necessária uma reflexão sobre a atitude, incluindo a complexidade do conceito, sua estrutura e aplicabilidade no lazer. A atitude é assumida nesta tese, de forma geral, como uma predisposição do indivíduo em relação a um determinado objeto social, formada a partir de suas referências e aprendizagens sociais (NETO, 1998), considerando os aspectos cognitivo, afetivo e comportamental (AJZEN e FISHBEIN, 2005), caracterizando o modelo tripartido das atitudes, utilizado também para o estudo das atitudes face ao lazer. Teixeira e Freire (2013) afirmam que estudar as atitudes face ao lazer dos indivíduos favorece a compreensão de como as atividades de lazer podem influenciar as experiências de vida, como os indivíduos percebem as suas experiências de lazer e que tipo de envolvimento eles experimentam nessa atividade. Com o intuito de estudar as atitudes face ao lazer, Ragheb e Beard (1982) desenvolveram a *Leisure Attitude Scale*, instrumento de auto relato, tipo *LIKERT* de 5 pontos, com o total de 36 itens distribuídos nas três dimensões da atitude: cognitivo, afetivo e comportamental. Essa escala vem sendo utilizada por pesquisadores para o estudo das atitudes face ao lazer dos indivíduos, incluindo o estudante do ensino superior. No ano de 2013, esse instrumento sofreu uma redução para 18 itens distribuídos nas três dimensões da atitude face ao lazer - Escala de Atitude Face ao Lazer – versão reduzida (EAFL-r) desenvolvida por Teixeira e Freire (2013) em Portugal.

Aproximando-nos das reflexões teóricas apresentadas, podemos inferir que o contexto do ensino superior também se caracteriza como um espaço de interlocução entre o conhecimento e as experiências vivenciadas coletivamente, com infraestrutura organizada e ambiente propício para a produção cultural (MARCELLINO, 2000) e, portanto, oferece elementos suficientes para o estudo das atitudes face ao lazer do estudante do ensino superior, considerando as inúmeras experiências vivenciadas pelo estudante nos anos de formação.

Assim, diante da importância de estudos direcionados a essa temática, o presente trabalho assume como foco de suas investigações as atitudes face ao lazer

em estudante do ensino superior e busca auxiliar na promoção de maior compreensão da dinâmica do desenvolvimento dessas atitudes nos ambientes educacionais, além de reconhecer a necessidade de cooperação no aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação deste constructo.

Diante desta proposta o trabalho foi organizado na seguinte forma:

Capítulo 1 apresenta as bases do ensino superior brasileiro e a concepção de formação geral do estudante, compreendendo, especialmente, as finalidades desse nível de ensino, contextualizando e refletindo sobre os aspectos da formação geral e das experiências de formação dos estudantes do ensino superior. Apresenta também o lazer e os diferentes caminhos para a sua compreensão; apresenta os conceitos de lazer, suas interfaces e abordagens, além de evidenciar a relação entre lazer e educação e apresentar estudos direcionados ao lazer e os estudantes. Verifica-se, nesse capítulo, que apesar de poucos os estudos dedicados a essa temática, é possível identificar linhas de análise, como por exemplo, hábitos de lazer, variáveis sociodemográficas relacionadas às experiências de lazer, motivação e satisfação dos estudantes com as suas vivências de lazer. Este capítulo ainda apresenta e reflete sobre o conceito de atitude e de atitude face ao lazer considerando o modelo tripartido de atitude nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. Apresenta, também, a Escala de Atitude Face ao Lazer e evidencia a sua trajetória a partir da elaboração do instrumento por Ragheb e Beard (1982). Por fim, esse capítulo apresenta resultados de pesquisas estrangeiras que utilizaram a referida escala para o estudo das atitudes face ao lazer dos estudantes do ensino superior e o delineamento dos objetivos desse estudo.

No Capítulo 2 estão descritas as características da instituição de ensino superior onde foram coletados os dados, dos participantes do estudo, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O capítulo 3 traz primeiramente os dados sobre o estudo das propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer – versão reduzida – a partir dos resultados com uma amostra de estudantes brasileiros, seguidos pelas estatísticas descritivas das atitudes face ao lazer dos estudantes e dos motivos que dificultam a realização de suas atividades de lazer. Apresenta análise da relação entre os escores da Escala (total e por componente) e variáveis sociodemográficas e acadêmicas.

A Discussão e Considerações apresentam a análise dos resultados sob a óptica da teoria, estabelecendo diálogo entre a literatura e estudos recentes acerca da temática e os achados desta pesquisa. Sua estrutura segue a do capítulo anterior, ou seja, primeiramente discute a análise das suas propriedades psicométricas da EAFL-r; em seguida, discutem-se as características das atitudes face ao lazer e a sua relação com as variáveis sociodemográficas e acadêmicas dos estudantes pesquisados e, por fim, lança discussões acerca da influência do curso e da etapa de formação nas atitudes face ao lazer dos estudantes do ensino superior pesquisados. Além disso, apresenta reflexão sobre o estudante do ensino superior e as experiências de formação, dos aspectos do lazer e da influência de uma atitude positiva de lazer para a vida das pessoas. Ainda, evidencia a necessidade de ações institucionais capazes de minimizar as dificuldades na realização de atividades de lazer dos estudantes para que eles possam vivenciar plenamente as atividades de lazer e conhecer os seus benefícios.

## 1. EDUCAÇÃO SUPERIOR E ATITUDE FACE AO LAZER

### 1.1 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

O ensino superior possui, dentre outras, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), a finalidade de estimular a criação cultural, o desenvolvimento da ciência e do pensamento reflexivo, a compreensão do homem e do meio em que vive, além de refletir sobre as diferentes realidades e apresentar soluções capazes de promover o aperfeiçoamento da sociedade. Dentre os diferentes objetos de reflexão, o ensino superior tem a si mesmo como foco de análise, constituindo-se como um campo de pesquisa interessado no “fenômeno da inter-relação comportamental de estudantes, corpo docente e administradores dentro de um ambiente de universidade, e a inter-relação desse ambiente com a sociedade mais ampla” (BUNNETT, apud SANTOS FILHO, 1994, p.8).

Compreender o ensino superior como um campo de estudo é de fundamental importância, uma vez que as mudanças sociais – calcadas na necessidade de conhecimentos científicos e inovações tecnológicas – e o surgimento de um paradigma que faz originar uma nova estrutura social denominada pós-modernidade (MAGNOLI, 2003) – caracterizam-se por incertezas e pelo significado que o conhecimento assume na economia e passa a ser reconhecido como um recurso econômico básico – são fatores preponderantes para a sobrevivência das nações.

Nesse sentido, o ensino superior brasileiro está organizado de maneira a oferecer a formação superior em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou de especialização, a partir dos interesses institucionais de cada IES (Instituição de Ensino Superior).

De acordo com Stallivieri (2007), diversos Pareceres do Conselho Nacional de Educação reconhecem que o ensino superior deve ofertar o ensino de graduação em uma ou múltiplas áreas, envolvendo um ou mais objetivos educacionais, tais como formação geral ou especializada, formação profissional voltada para o mercado de trabalho, formação acadêmica e em pesquisa; ofertar formação em pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; ofertar cursos sequenciais e de extensão; desenvolver atividades práticas e de pesquisa integradas à formação

no âmbito da graduação, como instrumento para preparação de profissionais críticos e aptos ao autodesenvolvimento intelectual; desenvolver pesquisas regionais, dadas as suas especificidades; desenvolver pesquisas nas áreas tecnológicas, básica e humanística, destinadas a promover o avanço do conhecimento em campos específicos do saber, em colaboração com a comunidade científica e intelectual internacional; e prestar diferentes serviços à comunidade, de acordo com a sua competência e capacidade.

A LDB assume que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e, ainda, nas manifestações culturais. A referida lei estabelece que a educação superior tenha por finalidade:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Explicitados esses objetivos, de acordo com Paula (2009), a universidade brasileira, a partir dos anos 1990, vem sofrendo sérias pressões transnacionais e tem recebido forte influência das políticas neoliberais. De acordo com a autora, num cenário globalizado e em função de algumas medidas da LDB, o processo de

formação do estudante do ensino superior sofreu certa fragmentação, especialmente em função das novas modalidades de ensino oferecidas, como cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de educação à distância e cursos politécnicos.

É importante salientar que, em função de uma perspectiva neoliberal instituída, o ensino superior se mostra um tanto quanto descomprometido com o projeto de desenvolvimento social e focaliza no atendimento aos interesses do capital internacional, o que acarreta na atribuição de novas funções ao referido nível de ensino como, por exemplo, obedecer à lógica do mercado. Sob esse cenário, Chauí (2003, p. 17) acrescenta que essa situação se deu pelas “várias reformas do ensino superior destinadas a adequar a universidade ao mercado”. Na mesma direção, Paula (2009, p. 81) argumenta que:

[...] há a defesa da existência de instituições “universitárias” que se ocupam apenas do ensino profissionalizante, sem preocupação com uma formação integral do estudante, o que representa um golpe no conceito tradicional de universidade enquanto instituição que alia ensino, pesquisa de alto nível, dedicando-se à pluralidade de campos do conhecimento e permitindo uma formação no sentido amplo do termo.

Faz-se necessário salientar que esta tese, apesar de compreender que atualmente o ensino superior está inserido na “lógica do mercado”, com grandes empresas gerindo o ensino e determinando regras mercadológicas, assume a importância de uma formação mais ampla do aluno e acredita que ao assumir o novo posicionamento e focalizar as demandas do mercado, a universidade põe em risco os seus objetivos originais, promovendo a oferta de um conhecimento de caráter especialista e profissionalizante, formando técnicos para o mercado, distanciando-se de uma dimensão mais humana e social. Considerando o tripé da universidade, pautado no ensino-pesquisa-extensão, talvez essa formação absolutamente profissional e especializada não ocorra com tanta força e frequência como nas demais instituições de ensino superior que não têm a obrigatoriedade de garantir esse mesmo tripé, como os centros universitários e faculdades.

Paul Ricoeur, quando da elaboração do Prefácio do livro de Dreze e Debelle (1983), apontou três iniciativas para refletir sobre o cenário do que ele denomina de “crise” instalada nas universidades. Esta é caracterizada pelo seu estado de “prisão” entre a pressão da sociedade, que exige uma resposta em forma de emprego e êxito, e uma juventude, que entende a educação “liberal” como

educação “radical”. Nesse sentido, as iniciativas que o autor defende são: 1) reformular para o tempo atual a ideia “liberal” da Universidade; (2) fazer o jogo da participação; e 3) instituir a zona de permeabilidade entre a instituição universitária propriamente dita e o mundo da cultura extrauniversitária.

A primeira proposta do autor gira em torno da ideia de que é de responsabilidade da universidade:

[...] preparar os homens para tomarem parte, de modo consciente, na aventura técnica, cultural, científica, espiritual para a qual é levada a humanidade. Essa tarefa se situa a meio caminho da simples formação profissional e da pesquisa propriamente dita. Ela possui o caráter desinteressado da segunda e o caráter de massa da primeira (RICOEUR, apud DREZE E DEBELLE, 1983, p.20).

A segunda ideia do autor diz respeito às questões práticas do conceito liberal de educação, do qual a universidade participa, juntamente com governo e instituições, nos processos de investigação científica em que a busca pela verdade seja realmente desenvolvida em conjunto.

A terceira e última iniciativa, na reflexão de Paul Ricoeur sobre a crise nas universidades, refere-se à permissão e facilitação do enfrentamento entre o ensino (cultura universitária) e a vida (cultura não-universitária). Nesse sentido, o mesmo autor aponta dois campos principais de aplicação dessa ideia:

[...] é importante, hoje, ajudar os indivíduos a conhecer e a dominar os meios de comunicação de massa que veiculam, em nossos dias, a cultura comum de um povo; as ciências que a universidade difunde não se produzem na vida cultural; o espaço cultural já está preenchido por outra coisa, se assim podemos dizer. Essa outra coisa vai da publicidade e da canção, passando pelo disco e pelo filme, até à propaganda. Esse espaço cultural já saturado é, hoje, aquilo que é enfrentado pela ciência, da qual a Universidade é depositária. É o campo aberto à sua crítica. Essa tarefa é, hoje, inelutável, porque essa outra cultura é a que o homem consome no tempo de lazer liberado pelo trabalho industrial moderno. É, pois uma única e mesma tarefa a de criticar a cultura de massa e de preparar o homem para o lazer (RICOEUR, apud DREZE E DEBELLE, 1983, p.22-23).

De acordo com Dreze e Debelle (1983, p.39), na década de 1960 o economista John Stuart Mill expressou-se dessa forma sobre a educação:

[...] ao saírem da universidade, os recém-formados não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho à luz de uma cultura geral. Sem formação geral, alguém pode se tornar um advogado competente, mas não pode ser um advogado sábio,



que procura e pode aprender os princípios em vez de obstruir sua memória com pormenores. Acontece o mesmo com outras atividades, mesmo rotineiras. A educação pode fazer de um homem um sapateiro mais inteligente, se tal deve ser seu emprego, mas não lhe ensinando a fazer sapatos; a educação chegará a isso pelo exercício intelectual que ela impõe e pelos hábitos que engendra.

Segundo Dreze e Debelle (1983), a universidade é, antes de tudo, um centro de educação; centro mais que instituição, de educação antes que de pesquisa; e a educação, de preferência, liberal e geral. Nessa perspectiva, nada mais atual do que as colocações dos autores em questão, pois é possível perceber que o ensino superior brasileiro vem passando por situações parecidas com as relatadas por eles nas décadas anteriores e em contextos históricos diferentes.

De acordo com Pereira (2011), a universidade tem sido tema de grande polêmica, tanto no âmbito acadêmico como no social. Tal polêmica se assenta marcadamente sobre a missão ou finalidade da universidade nas sociedades modernas. Em relação a essas questões, a autora afirma ser indispensável voltar o olhar e refletir sobre universidade, para que ela exerça plenamente sua influência sobre as demais esferas da vida cultural.

Santos Filho (2011) afirma que a educação busca realizar dois propósitos básicos: ajudar os jovens a prepararem-se para o exercício de uma profissão em sua vida adulta e integrá-los à sociedade, como cidadãos e membros de uma cultura comum. Dessa forma, a educação superior tem o papel de formar jovens para desempenhar uma atividade profissional útil à sociedade, prepará-los para exercer o papel de cidadãos numa sociedade democrática e ajudá-los a compreender e a partilhar a cultura comum.

Na perspectiva da formação do estudante, Bowen (1996) já afirmava que os fins da educação devem levar em consideração os seguintes princípios:

- 1) A pessoa como um todo: a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento do estudante como um todo e não apenas para os aspectos específicos; deve-se considerar o cultivo “não só do intelecto e da competência prática, mas também das disposições afetivas, incluindo aspectos morais, religiosos, emocionais, sociais e estéticos da personalidade” (p.9);
- 2) Individualidade: esse princípio compreende que os indivíduos são diferentes e que, por esse motivo, a educação deveria auxiliar no seu

desenvolvimento, considerando as características e potencialidades de cada pessoa. Assim:

[...] as instituições educacionais deveriam ser conscientes de que os indivíduos variam em suas raízes socioculturais, aptidões, talentos, aspirações e tempo de maturação, e que um amplo leque de possibilidades e de opções deve estar à disposição, se quiser servir bem a todos. (p.12)

3) Facilidade de acesso: é o princípio que defende que a educação superior deve ser acessível a todas as pessoas.

O mesmo autor ainda lança a ideia de que os objetivos específicos da educação derivam da função educacional, compreendida tanto nas ações formais institucionais para a formação acadêmica, quanto “na vida extracurricular”. Tais objetivos auxiliam no desenvolvimento dos estudantes em três aspectos: na aprendizagem cognitiva, no desenvolvimento afetivo e na competência prática. O autor defende que esses objetivos “podem ser alcançados em parte, tanto pela educação formal como por meio da experiência extracurricular” (BOWEN, 1996, p.15). Além desses objetivos, o autor ainda insere três fins adicionais à educação: 1) a autodescoberta pessoal: a educação deve auxiliar o estudante na descoberta de si mesmo e, nesse sentido, deve oferecer uma ampla variedade de experiências que possam proporcionar o conhecimento de suas potencialidades e limitações. Tais experiências giram em torno do contato com colegas, modelos de comportamento, familiarização com as inúmeras possibilidades da vida; 2) a escolha de carreira e profissionalização: facilitação, por meio de aconselhamento, para o conhecimento de objetivos profissionais e estilos de vida e 3) as satisfações diretas e prazeres: a satisfação como resultado das experiências vivenciadas durante o período de formação do estudante. O autor deixa claro que esse objetivo não se constitui, em nenhum momento, um objetivo fútil; ele é importante no sentido de que a afetividade pode ser aprofundada com o prazer sentido nas experiências vivenciadas durante o período de formação.

Tomando como base os objetivos citados, o autor compreende que “os fins da educação superior têm a ver com o desenvolvimento de todas as potencialidades dos seres humanos e da sociedade. Os objetivos educacionais correspondem estreitamente aos da vida humana” (BOWEN, 1996, p. 28).

O autor aponta os objetivos da educação para cada estudante e para a sociedade. Para o estudante, os objetivos são divididos em: (A) aprendizagem cognitiva (habilidades verbais, habilidades quantitativas); conhecimento geral; racionalidade; tolerância intelectual; sensibilidade estética; criatividade; integridade intelectual; sabedoria; aprendizagem contínua. (B) desenvolvimento emocional e moral; autodescoberta pessoal; bem-estar psicológico; compreensão humana; valores e preceitos morais; interesses pela religião; refinamento de gosto, condutas e maneiras. (C) competência prática: características de valor em assuntos práticos em geral (necessidade de realização, orientação futura, adaptabilidade, liderança); cidadania; produtividade econômica; sólida vida familiar; padrões eficientes de consumo; lazer compensador; saúde. (D) satisfações e deleites provenientes da educação superior (durante os anos de graduação e em épocas posteriores da vida). (E) ausência de resultados negativos para cada aluno.

Para a sociedade, Bowen (1996) compreende que os objetivos são: (A) o avanço do conhecimento (preservação e difusão da herança cultural); descoberta e difusão de novos conhecimentos e o avanço do pensamento filosófico e religioso, da literatura e das belas artes; satisfação e deleite diretos, recebidos pela população, resultantes do viver em um mundo de progressivo desenvolvimento do conhecimento, da tecnologia, das ideias e da arte. (B) descoberta e encorajamento do talento. (C) avanço do bem-estar social (eficiência econômica e crescimento); aumento do prestígio e do poder nacionais; avanço na identificação e solução de problemas sociais; “refinamento” em motivações, valores, aspirações, atitudes e conduta dos membros da população geral; exercício da influência no curso da história, auxiliando no avanço “em termos de igualdade entre os homens” (BOWEN, 1996, p.32).

Os objetivos listados refletem a ideia de uma formação ampla do estudante, ou seja, uma formação que considera as esferas da vida e não apenas meros conteúdos específicos para o início da vida profissional, motivo pelo qual o autor em questão foi considerado para esta tese. É certo que, se o estudante, durante o seu processo de formação, tiver a oportunidade de vivenciar situações que proporcionem a reflexão sobre si e sobre o mundo em que vive, será, certamente, um profissional de excelência, pois terá a capacidade de enxergar o seu papel na sociedade de maneira mais ampla. Nessa perspectiva, um caminho para essa direção é a educação ou formação geral.

O movimento da educação geral passou a receber maior impulso após a Segunda Guerra Mundial, quando adquiriu objetivos mais específicos e passou a ter como foco a promoção de senso crítico geral entre os jovens, através do qual pudessem reconhecer uma pessoa competente em qualquer área. Mais especificamente, a educação geral visa ao desenvolvimento das seguintes habilidades no estudante: pensar efetivamente, comunicar o pensamento, fazer julgamentos relevantes e discriminar entre valores (SANTOS FILHO, 2011).

Schwartz (1976) apresenta níveis de definições de educação geral. No sentido mais amplo, a formação geral consiste no desenvolvimento pleno das capacidades e aptidões humanas. Nesse contexto, a formação geral - através do ensino individualizado, da pedagogia da escolha e do desenvolvimento da criatividade e autonomia do aluno - é suporte para seu desenvolvimento integral. Num sentido mais restrito, a formação geral é definida como a “raiz”, o instrumento gerador de toda formação, quaisquer que sejam seu conteúdo e finalidade. Assim, compreenderá os mecanismos gerais da percepção, da reflexão e da comunicação. Em outros termos, a formação geral é representada por um conjunto de formações funcionais, ou seja, o domínio de um conjunto coerente de instrumentos de pensamento e de linguagem requeridos pela informação e comunicação. Entre esses instrumentos, a autora cita o desenvolvimento das capacidades de comunicação, capacidades intelectuais, a constituição de uma personalidade equilibrada, a educação das aptidões físicas e sensoriais.

Nessa óptica, a autora propõe como objetivos da educação geral: permitir, efetivamente, à especialização curta implantar-se sobre um corpo de formação de base bastante sólida; autorizar, a partir desse corpo de capacidades adquiridas, uma reorientação rápida no sentido de outras vias profissionais; fornecer a todos, para quando forem trabalhadores e cidadãos, além das especializações para o exercício de uma ocupação dada, um conjunto de referências comuns necessárias, tanto para razões profissionais, quanto para a vida pessoal e social.

Magill (1977) ressalta três objetivos da educação geral: ajudar no desenvolvimento de uma compreensão e perspectiva sobre o mundo, adequadas à era pós-moderna; desenvolver um senso de vocação ou de sentido na vida, para além do simples treinamento ou orientação para a carreira; desenvolver nas pessoas a “arte de utilizar o conhecimento”, ou seja, as competências básicas ou habilidades que equipem o indivíduo a viver feliz e efetivamente.

Entre as competências do último objetivo, o autor destaca as seguintes habilidades:

- 1) Habilidades de comunicação: capacidade de escrever, falar, ouvir e usar a linguagem simbólica como a matemática e a linguagem do computador;
- 2) Habilidades analíticas: a capacidade de raciocinar, formular e resolver problemas;
- 3) Habilidades interpessoais: capacidade de empatizar, desenvolver e cultivar relações íntimas, viver e trabalhar efetivamente dentro de situações de grupo;
- 4) Habilidades recreacionais: capacidade de se engajar prazerosamente em atividades que são pessoalmente autorrenovadoras, tais como jogo e educação permanente;
- 5) Habilidade de cidadania: capacidade de viver efetiva e responsavelmente na polis, sua própria sociedade ou estado, e em nosso tempo na sociedade mundial.

Apesar de o lazer não ter sido diretamente nomeado por Magill (1977), ele se faz presente na educação superior, de forma indireta, em duas das cinco habilidades propostas pela autora, (habilidades interpessoais e habilidades recreacionais). Isso significa que as atividades promotoras de desenvolvimento de relações entre os indivíduos e a busca pela diversão e o prazer são importantes para o estudante no que se refere à educação geral.

Dessa forma, pensar na formação geral do estudante requer refletir sobre as novas necessidades de aprendizagem em função da velocidade das mudanças no mundo. Assim:

A cada momento surgem novas necessidades de aprendizagem e tais desafios não têm encontrado guarida na forma como se concebe tradicionalmente a formação escolar. Faz-se necessário dotar as pessoas de uma qualificação pedagogizada, aquela capaz de permitir que as pessoas possam encontrar dentro de si mesmas (porque tiveram e têm os recursos disponíveis, em qualquer momento de suas vidas), os meios e a condições para sua reatualização cultural, científica e tecnológica. Esse seria o ideal democrático de educação geral na nova sociedade tecnizada. (PEREIRA, 2011, p.92)

De acordo com Pereira (2011), o currículo de formação geral busca trabalhar conhecimentos amplos que permitam aos estudantes uma visão panorâmica das questões sociais, culturais, biológicas, físico-naturais. Sobre essa expansão do conhecimento é que se desenvolve a educação específica.

Santos Filho (2011) constatou alguns problemas nas universidades brasileiras em relação à temática da educação geral. O autor aponta que os estudantes não sabem escrever com desenvoltura, desconhecem uma língua estrangeira científica, desconhecem os grandes mestres da literatura universal, as peculiaridades da cultura brasileira, os grandes mestres da cultura ocidental e sua vinculação com a cultura brasileira. Destaca também o fato de a universidade continuar priorizando a formação profissional nos cursos de graduação, não levando em consideração as carências educacionais e culturais trazidas, da escola básica, pelos estudantes. Bem como a não valorização da formação geral e cultural dos estudantes na medida necessária.

Considera-se importante refletir sobre qual é a natureza da formação que o estudante do ensino superior vem recebendo no sistema educacional brasileiro. Considerando o exposto anteriormente, é possível verificar que a realidade capitalista impõe condições que fazem com que a formação específica sobressaia à formação geral do estudante, transformando pessoas em profissionais, desconsiderando as esferas da vida e as habilidades antes necessárias para o exercício da profissão.

A formação dos estudantes do ensino superior é tema de pesquisa bastante estudado e a literatura norte-americana tem oferecido inúmeras contribuições na busca da compreensão de como as experiências de formação afeta o estudante. Nessa direção, Pascarella e Terenzini (1991) analisaram mais de 2600 estudos publicados em 20 anos de pesquisa (1960–1980) e o resultado dessa análise foi a publicação, em 1991, da obra intitulada *How college affects students: finding and insights from twenty years of research* e, em 2005, da obra atualizada, constando análise das pesquisas realizadas durante o período de 1989 a 2002. Ambas as obras apresentam, dentre outros assuntos, as experiências de formação, as mudanças e o impacto do contexto da instituição no desenvolvimento dos estudantes do ensino superior.

Os autores apontaram, a partir da análise realizada, que aspectos como flexibilidade curricular, interação com pares e docentes, estrutura (física, acadêmica

e social) ambiental oferecida e possibilidade de participação em atividades de diversas naturezas, promovem resultados importantes para os estudantes.

Ingressar no contexto da educação superior significa vivenciar uma etapa bastante desafiadora, considerando as múltiplas e complexas tarefas a serem desenvolvidas pelo estudante na nova situação: o universo acadêmico (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 1999). Trata-se de um momento importante e intenso tanto para os jovens ingressantes quanto para seus familiares e amigos; compreende-se que essa fase, muitas vezes, é o primeiro projeto de vida e profissional do jovem (ALMEIDA e SOARES, 2003; BATISTA e ALMEIDA, 2002) o que exige certa estrutura financeira, emocional e intelectual dos estudantes, considerando o processo seletivo, a pressão e a competitividade relacionada ao ingresso à educação superior (POLYDORO, 2000).

De acordo com Tinto (1988), o estudante se depara, no ingresso ao ensino superior, com alguns marcos, descritos como estágios, denominados “separação”, “transição” e “integração à nova comunidade”, capazes de potencializar autonomia, identidade e estabelecimento de sentidos à existência do estudante, não vivenciados anteriormente no ensino médio (ALMEIDA e FERREIRA, 1997). O estágio de “separação” diz respeito à ruptura do vivenciado anteriormente e da necessidade de aprender e assumir comportamento apropriado ao novo grupo; o momento de transição é descrito por Tinto (1988) como um momento potencializador de stress e exige do estudante habilidades que o auxiliem para suportar e superar tal condição e que, além da personalidade, as diferenças nas habilidades individuais de superação, as metas e comprometimentos educacionais podem contribuir para a minimização do stress dos estágios da separação e da transição. O autor aponta, ainda, que as instituições de ensino desempenham papel importante na decisão dos estudantes, pois podem assisti-los em situações inerentes ao primeiro ano dos estudos e contribuir para suavizar esses momentos.

O último estágio das vivências acadêmicas, denominado por Tinto (1998) de “integração”, pode ser entendido como um processo resultante das relações que são estabelecidas entre estudantes e instituição e é caracterizado pela tarefa de identificar e adotar normas coerentes ao novo momento, fazendo com que o estudante concretize suas relações, tornando-se um membro da nova comunidade e partilhando, com outros membros, suas diversas experiências (TINTO, 1988).

De acordo com Fior (2008), o processo de integração exige participação ativa do estudante na relação com o novo contexto. Considerando a experiência do contexto do ensino superior composta não apenas por aulas e atividades acadêmicas, Rodrigues (1997) compreende que o envolvimento em atividades sociais (encontros, festas), participação em projetos de iniciação científica, movimentos estudantis, dentre outros, contribuem para as vivências do estudante do ensino superior.

Considerando as vivências acadêmicas como experiências vivenciadas pelos estudantes, Bowen (1996), como já apontado, nos oferece uma lista de objetivos educacionais a fim de, por meio da educação, formar pessoas sob a perspectiva da educação geral para, a partir de então, exercerem uma profissão. Além disso, o autor afirma que a diversidade de experiências vivenciadas no período de formação é fundamental para que o estudante conheça a si mesmo, e se perceba como ser humano que não apenas participa, mas que transforma a realidade em que vive. Uma dessas experiências é o lazer.



## 1.2 LAZER E ATITUDE

Para melhor compreender o significado e a crescente importância do lazer na sociedade contemporânea é preciso, primeiramente, apresentar alguns fatos históricos relacionados à temática na tentativa de refletir sobre a origem e o contexto em que ocorreu o surgimento do fenômeno do lazer e sua evolução ao longo da história. Ainda, em quais perspectivas essa prática se manteve semelhante ou até mesmo intacta, em relação aos tempos remotos. Por muitos momentos no decorrer desse texto, se faz necessária uma reflexão da perspectiva do trabalho, juntamente com a do lazer, posto que o surgimento do segundo se deu, originalmente, em contraposição ao primeiro. Ainda, esse capítulo suscita reflexão sobre as abordagens e os conteúdos do lazer e a relação entre lazer e educação.

### 1.2.1 A COMPLEXIDADE DO CONCEITO

De acordo com Gomes (2003), o surgimento do lazer pode ser compreendido por duas correntes opostas. A primeira corrente considera a existência do lazer nas sociedades mais antigas, cujos autores defensores são De Grazia (1966), Munné, (1980), Medeiros (1975); a segunda corrente entende o lazer como um fenômeno moderno, com origem nas modernas sociedades urbano-industriais e os autores que defendem essa ideia são Dumazedier (1979); Marcellino (1983), Melo; Alves Júnior (2003); Mascarenhas (2005). Apesar de ter identificado essas duas correntes que explicam o surgimento do lazer, Gomes (2004) alerta que “é demasiado arriscado definir, com exatidão, o momento histórico em que o lazer se configura na sociedade ocidental” (p.138); no entanto, é necessário considerar “peculiaridades de outras realidades que compõem a nossa história, pois podem fornecer expressivas contribuições para apreendermos o processo de constituição do lazer” (p. 138).

Em relação ao contexto grego, é possível identificar uma valorização do ócio para os seus cidadãos, então reservado apenas à aristocracia, já que o trabalho, totalmente menosprezado por ela, estava direcionado somente aos escravos e aos homens emancipados. O homem livre dispunha de tempo suficiente para o cultivo de valores como a bondade e a beleza, características essenciais na

Grécia Antiga. Para essa sociedade, a atividade intelectual, realizada no tempo livre, permitia aos indivíduos o desenvolvimento espiritual e cultural (LEITE, 1995). Segundo Bacal (1988), a etimologia da palavra “ócio” deriva do grego “skholé”, entendido como um termo que significava dedicação a si mesmo, resultando em prazer individual. Assim, segundo Gomes (2008), o ócio significava para os gregos desprendimento das tarefas servis, condição importante e necessária para a contemplação, reflexão e sabedoria. A autora afirma que dentre os filósofos gregos, o termo “skholé” foi bastante empregada por Aristóteles, cujo ócio era compreendido como um estado filosófico que permitia o cultivo da mente por meio da música e da contemplação. “Esse estado seria alcançado somente por aqueles que conseguiam libertar-se da necessidade de trabalhar, pois o trabalho produtivo era visto como indigno.” (GOMES, 2008, p. 21).

Na sociedade romana o tempo de lazer era utilizado para “a recuperação e preparação do corpo e do espírito para a volta ao trabalho” (REQUIXA, 1973, p.4). Especialmente porque o trabalho estava voltado para as ações dos guerreiros, que tinham, entre outras funções, a de oferecer diversão à aristocracia, lutando entre si e até a morte.

Na Idade Média, a influência da religião, especialmente a igreja católica, modifica a concepção de trabalho e de lazer. A perspectiva da valorização do trabalho em detrimento do descanso passou a se configurar nas sociedades medievais, pois só através do trabalho era possível a aproximação com o divino e a única atividade permitida para a utilização do tempo livre era a prática religiosa. Essa concepção, iniciada na Idade Média, se perpetuou por meio da igreja católica, o que resultou no direcionamento da vida humana para o “mundo do trabalho”, razão pela qual se torna sumariamente importante destacar nessa discussão (LEITE, 1995).

Com o advento da Revolução Industrial, a concepção de trabalho sofreu transformações profundas, pois era comum aos trabalhadores serem submetidos a jornadas de trabalho diárias de mais de quinze horas, o que resultou na penalização da saúde do trabalhador e na impossibilidade do exercício de outras atividades que não o trabalho (MARCELLINO, 1995).

Nesse contexto surgiram os movimentos sindicais, organizados para reivindicar melhores condições de trabalho, o que incluiu o desfrute do tempo livre (LEITE, 1995). Esses movimentos conquistaram, além dos direitos sociais, a

diminuição da jornada de trabalho fato que, na visão de Marcassa (2003), regulamenta o tempo livre e estabelece a nítida distinção do trabalho em relação às demais atividades cotidianas.

Ainda de acordo com Marcassa (2003), fica clara a existência de um tempo de trabalho e de um tempo livre de trabalho. Para a autora, a conquista do tempo livre não pode ser compreendida como a conquista da liberdade, mas como a possibilidade de acessá-la, desde que os indivíduos consigam antecipar situações nas quais o tempo livre seja transformado em exercício da liberdade.

Podemos perceber que nas sociedades industriais a vida e o trabalho são atividades distintas, que, de acordo com Marcassa (2003), impulsionaram Henry Ford no início do século XIX a incutir na mente dos cidadãos a impossibilidade de conjunção do trabalho e das demais atividades da vida cotidiana. Esse pensamento perdurou até o final do século XX, quando sociólogos e economistas, ainda influenciados por Ford, continuaram acreditando na dicotomia existente entre o trabalho e a vida. Esse fato influenciou sobremaneira o entendimento do tempo livre no decorrer do século XX.

A dinâmica das sociedades pós-industriais tem mostrado que não é mais possível generalizar o termo trabalho, pois para os trabalhadores que desempenham tarefas flexíveis, intelectuais e criativas há grande dificuldade em separar o trabalho do resto de suas vidas. De acordo com De Masi (2001), o indivíduo que trabalha com ideias carrega permanentemente consigo os problemas relacionados ao trabalho onde quer que esteja, tratando-se não de uma separação, mas de uma mistura entre o trabalho e a vida. Essa perspectiva constitui-se de um caminho para uma compreensão distinta de lazer, que não considera o tempo livre do trabalho como um dos elementos principais para a realização de atividades de lazer.

Assim, o tempo livre é estabelecido, de acordo com Marcassa (2003), na fusão entre a “instituição social de um tempo livre e o planejamento pessoal em relação a este mesmo tempo, frente às possibilidades ofertadas pelas experiências sociais e/ou atividades de consumo e fruição da cultura e de suas produções” (MARCASSA, 2003, p.3). No entanto, é necessário atentar para o fato de que a vivência do lazer não se reduz apenas ao fator “tempo”, mas também agrega determinadas atividades diretamente ligadas à cultura universal produzida pelos indivíduos e os espaços em que essa experiência é realizada.

A definição de lazer não é consenso entre os estudiosos brasileiros, mas a grande maioria parte da definição que o sociólogo francês Joffre Dumazedier apresentou na década de 1970 quando afirmou que o lazer é:

Um conjunto de ocupações nas quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das suas obrigações, profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1980, p.19).

Esse conceito nos permite inferir que lazer se trata de uma atividade escolhida pelo indivíduo e realizada durante um tempo disponível (livre de obrigações) de forma a proporcionar descanso, diversão e desenvolvimento social e individual.

Além disso, o autor explicita que essas atividades devem ser realizadas de maneira “desinteressada”, ou seja, desconsidera os fins lucrativos, funcionais e ideológicos; quando atividades estão ligadas a esses fins, de acordo com o mesmo autor, elas devem ser consideradas “semilazer”, podendo ser definido como atividades de lazer que mesclam com as finalidades de uma obrigação institucional (DUMAZEDIER, 1980).

Ainda, a conceituação acima associa as atividades de lazer à satisfação de determinadas necessidades humanas (descanso, diversão, recreação e desenvolvimento da personalidade), no entanto, não compreende a dinâmica social na qual essas atividades se manifestam (MARCASSA, 2003).

Após a definição proposta por Dumazedier, vários outros autores tentaram compreender o lazer, especialmente, em torno da sociologia, considerada por Gaelzer (1979) como uma área de intervenção humana. Essa área, segundo a autora, compreende o lazer como o tempo destinado às atividades realizadas pelos indivíduos a partir de suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais.

Em consonância com Dumazedier (1980) está o conceito de lazer de Camargo (1998)<sup>1</sup>, que o define como qualquer atividade que não seja profissional ou doméstica; para o autor, lazer apresenta-se como:

---

<sup>1</sup> Luiz Octávio de Camargo foi orientando de Joffre Dumazedier no seu processo de doutoramento na Universidade de *Sorbonne*, França.

um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos, realizados num tempo livre roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstico que interferem no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (CAMARGO, 1998, p.50).

Essa conceituação, apesar de generalista, entende o lazer como uma conquista diretamente vinculada ao tempo livre dos trabalhadores. Já, Rolim (1989, p. 34) procura compreender o lazer sob a perspectiva psicossocial, afirmando que “o indivíduo se libera do cansaço, repousando; do aborrecimento, divertindo-se; da especialização funcional, desenvolvendo de forma intencional as capacidades de seu corpo e espírito”. As críticas a essa definição giram em torno da apresentação do lazer de forma fragmentada, desconsiderando o contexto social de seus praticantes.

Para Marcellino (1983, p.30), “o lazer é compreendido como uma atividade desinteressada, sem fins lucrativos, relaxante, sociabilizante e liberatória”. A ampliação do conceito desenvolvido pelo autor reside na reflexão de que o lazer passa pela apropriação da produção cultural existente na sociedade. Nessa perspectiva, o autor afirma que se faz tão necessária quanto importante a transposição de barreiras sociais inibitórias da criação e das práticas culturais nas sociedades, pois considera que apenas as minorias privilegiadas usufruem o tempo livre de maneira crítica e criativa.

O que o autor pretende enfatizar é a contribuição de uma ação cultural de base popular para a superação das atitudes conformistas dos indivíduos que compõem a massa da população, o que possibilita participação social não apenas mais criativa, mas, acima de tudo, mais crítica e, potencialmente, transformadora (MARCELLINO, 1983). Nessa direção, Mascarenhas (2000), corroborando com as ideias de Marcellino, afirma que o lazer é concebido como “componente funcional e imprescindível ao equilíbrio social, garantindo condições adequadas ao trabalho e contribuindo para a formação moral dos indivíduos” (p.19), promovendo a criticidade necessária para transformar a realidade dos indivíduos.

Em seus estudos, Marcellino (2004, p.32) acredita que “a ação dos educadores poderia transformar o lazer em elemento de mudança ou de acomodação, em fator de humanização ou bem de consumo”. Ainda, para o autor, a difusão cultural passa pela democratização do acesso aos equipamentos e espaços

necessários à sua prática e deve ser garantida para todas as classes sociais, corroborando com a perspectiva de Forjaz (1992) que compreende o lazer a partir dos dispositivos estruturais apresentados pela sociedade contemporânea, levando em consideração a divisão de classes; nesse sentido, destaca a manifestação do lazer e o consumo cultural das elites, percebendo que as classes não privilegiadas possuem oportunidades reduzidas das práticas de lazer, ao contrário das elites, que conseguem desenvolvê-las em função da detenção do capital.

Santini (1993) e Leite (1995) inseriram o termo lazer como algo que direcione para um significado de ausência ou afrouxamento de diferentes regras e dependência, ausência de obrigações, de repressão ou censura, ou seja, livre. Porém, muitas vezes o lazer não pode ser considerado livre, pois é ditado por modismos da mídia, em especial pela televisão. Andrade; Romera; Marcellino (2010) consideram que, em decorrência desses modismos e da presença massiva da mídia, o lazer é visto como significativo apenas quando está ligado ao consumo. Tal situação faz com que os indivíduos deixem, em muitas ocasiões, de valorizar e vivenciar as atividades de lazer que não acarretariam custos ou deslocamentos, uma vez que não estão direcionados aos modelos estabelecidos pela mídia. Ainda segundo os referidos autores, encontram-se nessa situação principalmente os jovens, que representam uma faixa etária facilmente influenciável pela publicidade. As mais variadas estratégias de *marketing* fazem com que, ao não possuir tais objetos ou não poder vivenciar tais situações, muitos jovens acabam por ter um sentimento de infelicidade e de não pertencimento.

Diante dessa realidade, e considerando-se a imensa presença da televisão nos lares de todas as classes sociais e sua ampla utilização como forma de se desfrutar o tempo disponível das obrigações cotidianas, torna-se inevitável considerar que a publicidade encontra, no lazer, um campo fértil para sua inserção e ação, bem como para a manipulação dos indivíduos (CANCLINI, 2001). Além disso, é possível observar que, atualmente, não apenas a televisão está inserida no contexto cotidiano das famílias, mas também a internet e as suas infinitas possibilidades.

De qualquer maneira, conforme dito anteriormente, não há consenso sobre a definição de lazer, mas, de acordo com Marcellino (1987; 2001), o lazer pode ser compreendido por meio de duas categorias importantes: aquela que privilegia a atitude, considerando o lazer como uma experiência de vida (em que o

indivíduo escolhe vivenciar e se dispõe para isso) e a que privilegia o tempo, situando-o como tempo de trabalho e como tempo livre (não apenas do trabalho, mas das obrigações familiares, sociais e religiosas).

### 1.2.2 O LAZER COMO TEMPO, ATITUDE E EXPERIÊNCIA DE VIDA

O lazer pode ser compreendido sob a perspectiva do “tempo”, conforme aponta Santini (1993) ao entender o lazer como a forma de ocupação do tempo livre, denominado por ele como o espaço liberado das ocupações produtivas. Nessa mesma direção, para Bramante (1988) o lazer está diretamente ligado ao tempo livre dos indivíduos, mas não pode ser reduzido a isso. Ele considera a inserção desse tempo no contexto político e social da classe trabalhadora, e compreende o lazer ocupando espaço ideológico dessa mesma classe social.

O lazer entendido como “atitude”, de acordo com Marcellino (1987), caracteriza-se pela relação estabelecida entre o sujeito – e sua predisposição – e a experiência vivenciada, em que a satisfação é provocada pelas atividades realizadas. Nessa perspectiva, qualquer situação se constitui de oportunidade para a prática do lazer, até mesmo o trabalho, se tomarmos em conta a visão de Gomes (2011, p.92): “quando gostamos do que fazemos, pode acontecer de o trabalho ser virtualmente uma forma de lazer”.

Essa colocação corrobora as ideias de De Masi (2001), quando afirma que o lazer é apenas mais uma esfera da vida (assim como o trabalho e o estudo), e sua prática pode ocorrer em qualquer tempo e espaço, inclusive, no tempo e espaço das atividades profissionais e depende exclusivamente da relação que o sujeito estabelece consigo mesmo e com as esferas da sua vida. O lazer compreendido como “atitude” é uma questão de valores. Para Silva (2008, p.93):

Muitas iniciativas individuais, de livre escolha, podem contrastar quanto a seus valores em diferentes culturas ou na mesma sociedade; serem aceitas socialmente por uns e antissociais para outros. Mas o que é legalmente ou moralmente aceito como resposta ao uso do tempo livre? A solução varia de culturas, regiões, filosofias de vida e de acordo com a orientação religiosa. Apenas quem vivencia o sentido do lazer pode avaliá-lo com segurança, pois a profundidade de seus efeitos é sempre proporcional ao real valor das facetas objetivas da experiência e dos critérios subjetivos.

O lazer pode ser também compreendido como uma experiência de vida. De acordo com Rhoden (2009, p. 1235):

[...] muitos autores consideram o lazer como uma experiência subjetiva intra e ou interpessoal mais complexa que a realização de alguma atividade específica ou que a disponibilidade de um tempo livre de obrigações (De Grazia (1966), Cuenca (1995), Kelly (1983), Tinsley e Tinsley (1986), Iso-Ahola (1980), Neulinger (1984) etc.). Tinsley e Tinsley (1986) argumentam que o ócio é uma experiência que reside no indivíduo e não na atividade, podendo estar presente inclusive no trabalho.

O lazer, nessa perspectiva, é considerado uma experiência subjetiva. De acordo com Trilla (1984 apud RHODEN, 2009), o essencial do lazer não reside na atividade em si, mas sim na atitude do indivíduo quando da realização do lazer, ou seja, qualquer atividade poderá ser considerada atividade de lazer diante da atitude pessoal de quem a realiza.

Nessa direção, Rhoden (2009) afirma que o lazer pode ser entendido como um:

[...] fenômeno de caráter psiquicamente dinâmico, com uma via de sentido duplo: por um lado, possui potencial de introspecção e assimilação do mundo; por outro, resulta em uma singular possibilidade de expressão humana. Portanto, a experiência de ócio é também o intercâmbio do **Ser** com o mundo. Neste processo, o sujeito muda e muda o seu entorno, realizando naturalmente um exercício de aprendizagem espontânea (RHODEN, 2009, p. 1236).

Cuenca Cabeza (2000; 2010) denomina a experiência de lazer dos indivíduos considerando a atitude pessoal e o mundo como “ócio humanista”, entendido por ele como fenômeno psicossocial e âmbito da vida, acreditando que o lazer pode beneficiar o homem em muitos aspectos: na autodescoberta, no desenvolvimento psicológico e social, na saúde e na qualidade de vida. Ainda, o autor entende que o lazer:

[...] é um caminho de construção do Ser humano, de estruturação ou afirmação da personalidade, de modo que o mesmo não seja visto, nem muito menos vivido, somente como um meio para a recuperação de forças, como muitas vezes ocorre com as atividades reconhecidas como lazer (CUENCA CABEZA, 2000, p. 35).

Para compreender o lazer sob a perspectiva da experiência de vida e como fenômeno psicossocial é preciso elucidar alguns aspectos psicológicos que envolvem suas experiências. Uma das questões a ser apresentada diz respeito aos



diferentes significados que as pessoas atribuem às atividades de lazer realizadas, ou seja, “as mesmas atividades podem ter significados variados, para pessoas diferentes, assim como as mesmas pessoas em diferentes situações têm experiências distintas” (HORNA, 1994, apud ROHDEN, 2009).

De acordo com Iso-Ahola (1980), a vivência do lazer não é única, podendo ser caracterizada por um conjunto de atributos que varia quanto aos graus de compromisso, desfrute e durabilidade da experiência.

Por esse motivo, os autores defendem uma diferença entre a experiência de ócio e o estado de ócio. A primeira pode ser considerada um fenômeno pessoal, pressupondo um conjunto de características que costumam ocorrer no cotidiano da vida; o segundo apresenta alto grau de intensidade e ocorre em situações de impacto, como eventos familiares marcantes e viagens de férias.

Para Tinsley e Tinsley (1986), por sua vez, a experiência de ócio significa uma experiência subjetiva em qualquer intensidade. Dessa forma, é possível compreender que a experiência de lazer não é estática; varia quanto ao grau de intensidade, profundidade e envolvimento durante uma mesma experiência ou de uma pessoa para outra.

Segundo Rhoden (2009), a partir de uma revisão de literatura, foram encontrados os atributos e qualidades percebidas pelos indivíduos quando da realização de atividades de lazer sob a óptica de vários autores. De acordo com a autora, após um estudo detalhado desses teóricos, foi possível destacar:

[...] à luz da Psicologia, onze atributos ou qualidades do ócio, agrupados segundo suas interações psicodinâmicas e impactos sobre os sujeitos protagonistas das experiências e que os caracterizam e diferenciam: 1) percepção de liberdade; 2) motivação ou significado intrínseco (autotelismo); 3) desfrute ou estados afetivos positivos; 4) desenvolvimento humano; 5) sociabilidade ou encontro interpessoal; 6) descanso ou relaxamento; 7) ruptura ou evasão; 8) desafio; 9) implicação psicológica; 10) autoexpressão; e, finalmente, 11) os estados introspectivos: o encontro consigo, com a natureza ou com a beleza (apreciação estética). Cabe ainda esclarecer que tais atributos são sustentados pela literatura, incluindo estudos empíricos e científicos do fenômeno, através dos quais se constatou que basta que o sujeito perceba a presença de três ou quatro destes atributos no mesmo contexto para que se afirme se tratar de uma experiência de ócio (RHODEN, 2009, p.4).

Sob a luz da teoria do lazer como experiência de vida, Donald Super (1990), autor também da área da Psicologia, inseriu as experiências de lazer como

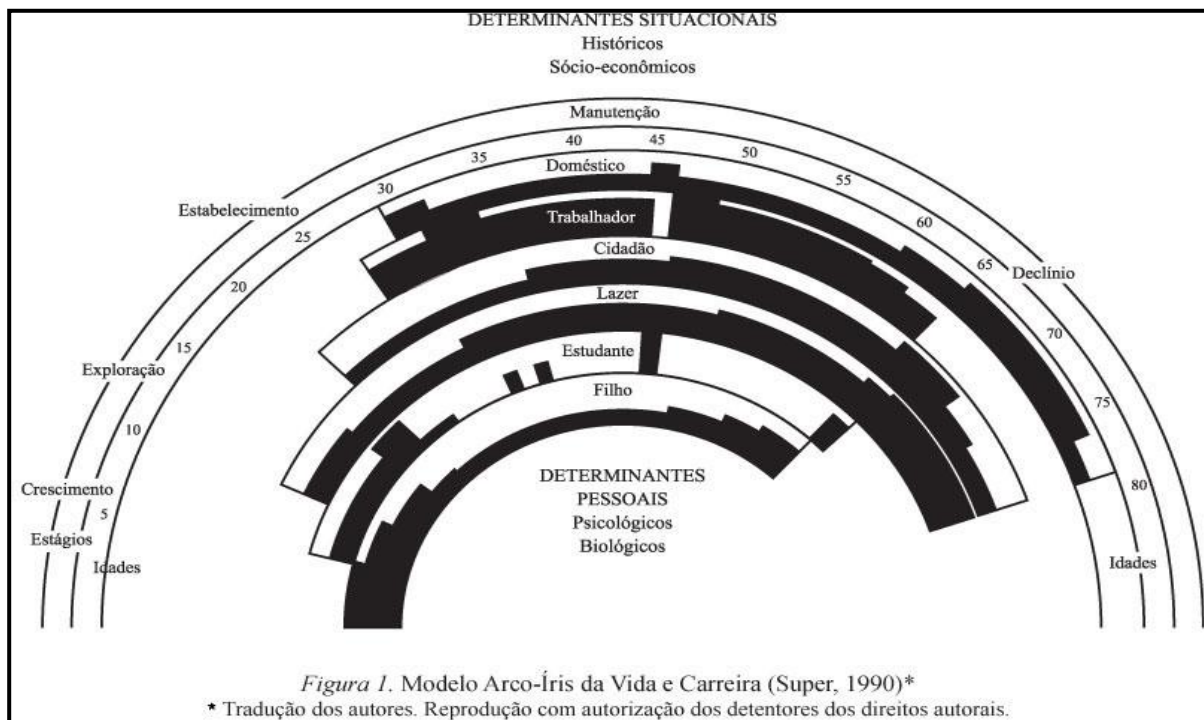
aspecto que influencia no desenvolvimento de carreira dos indivíduos, criando dois modelos representando o desenvolvimento de carreira, compreendido por Super (1990) como “um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida e espaço de vida” (Super, 1990, p.3) e os fatores que influenciam nesse desenvolvimento. Esse projeto não pretende aprofundar nos modelos de desenvolvimento de carreira criados por Super (1990), mas tem como objetivo evidenciar que o referido autor aponta o lazer como um dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos ao longo da vida, portanto, elemento parte do desenvolvimento de carreira.

Para Savickas (2001), a construção da carreira do indivíduo é caracterizada a partir da perspectiva contextualista, na qual o desenvolvimento decorre da adaptação ao ambiente e não do amadurecimento de estruturas internas do indivíduo. Dessa forma, o sujeito torna-se responsável pela construção da sua carreira a partir das escolhas que realiza; escolhas estas que representam o seu autoconceito e que definem os seus objetivos na esfera do trabalho. Ainda para o autor, faz-se necessário compreender que a perspectiva contextualista remete a outros contextos da vida e iguala a sua importância ao contexto do trabalho. É essa relação entre indivíduo e seu contexto que constrói a trajetória de vida e de trabalho.

O modelo Arco-íris da Vida e Carreira, desenvolvido no ano de 1974, teve como objetivo a organização dos conceitos dos estágios do desenvolvimento de carreira e da teoria dos papéis (papéis sociais que os indivíduos exercem), tendo como temas principais os papéis sociais, os espaços de vida e os estágios do desenvolvimento (OLIVEIRA; MELO-SILVA; COLETA, 2012).

Ainda de acordo com as autoras, na parte externa do modelo, são apresentados os estágios do desenvolvimento de carreira, bem como as idades de ocorrência, o que representa a dimensão longitudinal desse modelo. Super (1990) apresenta cinco estágios do desenvolvimento de carreira e, para cada um deles, exige do sujeito a realização de tarefas específicas. É necessário salientar que o autor propõe um movimento contínuo das tarefas desenvolvidas ao longo do ciclo de vida e os estágios são nomeados a partir da tarefa principal: (1) crescimento - infância; (2) exploração - adolescência; (3) estabelecimento – jovem adulto; (4) manutenção – maturidade e (5) desengajamento – velhice.

**Figura 1: Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira**



**Fonte:** Super (1990)

Na parte interna do modelo são apresentadas as posições ocupadas pelos sujeitos e os papéis sociais desempenhados por eles nos diferentes momentos da vida. O modelo apresenta seis papéis: (1) filho, (2) estudante, (3) homem ou mulher no tempo livre, (4) cidadão, (5) trabalhador (inclui desempregado e não trabalhador) e (6) homem ou mulher em atividades dedicadas a casa e/ou família. Como pode ser observado, é pressuposta a presença e ação das atividades de lazer, desde a fase de crescimento até a fase final nomeada de declínio, sendo sua presença mais marcante após os 65 anos, período coincidente com a aposentadoria.

De acordo com Super (1990), faz-se necessário entender a importância dos papéis sociais e, ainda, o significado atribuído pelos indivíduos ao trabalho, família, lazer, educação e cidadania. Dessa maneira, ao longo da vida, um indivíduo desempenha vários papéis conjuntamente, porém com cada um deles tendo ação diferenciada ao longo da vida. Super (1990, citado por Savickas, 2001) defende, também, que a sequência e a integração entre as diversas posições ou papéis, que um indivíduo desempenha ao longo da vida definem a sua carreira.

Partindo dessas constatações, é possível, então, assumir que o lazer desempenha, conjuntamente com as demais atividades associadas aos papéis de vida, importante função no desenvolvimento de carreira dos indivíduos.

Entendido como “atitude”, “tempo” ou como “experiência de vida”, ou ainda a mescla das categorias, o lazer envolve uma gama de atividades; ele não é uma inatividade sem conteúdo (SILVA, 2008). Nessa perspectiva, Dumazedier (1973; 1980) descreveu os conteúdos e interesses do lazer, dividindo-os em interesses físicos, artísticos, sociais, intelectuais e manuais.

Os interesses físicos giram em torno das práticas desportivas, como esporte, caminhadas, atividades ligadas ao movimento corporal; os interesses artísticos são atividades ligadas à arte, como visita a museus, cinemas, teatros, bibliotecas, dentre outros; os interesses sociais são atividades que envolvem grupos e desenvolvem a sociabilidade, como programas noturnos, encontros em bares, restaurantes etc.; os interesses manuais são atividades de manipulação de objetos e produtos, como jardinagem, carpintaria, culinária etc.; e os interesses intelectuais são atividades que permitem ao sujeito a busca e o uso de informações objetivas e racionais, como jogos de xadrez, de lógica etc. (DUMAZEDIER, 1980).

Camargo (1998) sugeriu ainda que atividades turísticas também poderiam ser incluídas na classificação de Dumazedier como “interesses turísticos”, assim como Martoni e Schwartz (2006), que acrescentaram os “interesses virtuais”.

Marcellino (2004), apesar de adotar a classificação de Dumazedier, tece alguns comentários em relação a ela. Na sua perspectiva, o questionamento gira em torno da distinção entre os interesses, pois indaga se cada atividade realizada cumpriria apenas um deles.

[...] dessa forma, o indivíduo que participa de um grupo coral estaria interessado somente na prática musical? Talvez sim, talvez não. Pode-se afirmar, contudo, que está presente também uma série de possibilidades para a satisfação de interesses sociais como, por exemplo, as oportunidades para fazer amigos (MARCELLINO, 2004, p. 40).

O autor ainda afirma que praticamente todas as atividades de lazer, tanto no exercício, como no consumo, oferecem grande oportunidade de inter-relacionamento entre os indivíduos e que a distinção entre os vários interesses do lazer “só pode ser estabelecida em termos de predominância e representando

escolhas subjetivas, aliás, evidenciando uma das características do lazer, ou seja, a escolha individual.” (MARCELLINO, 2004).

Assim como em Marcellino (2004), no que se refere aos conteúdos e interesses do lazer, Marcassa (2003) entende que é necessário que esses conteúdos do lazer sejam compreendidos como diversas práticas sociais relacionadas às manifestações culturais da sociedade. Além disso, ocorrem em tempo e espaço específicos, com finalidades mais ou menos homogêneas e são capazes de “produzir sentidos e significados diferentes para cada um dos sujeitos ou grupos mediadores” (MARCASSA, 2003, p.4).

Além dos conteúdos e interesses do lazer, de acordo com Marcellino (1987; 2000), o lazer possui algumas abordagens, sendo: funcionalista, cultural e educativa.

A **abordagem funcionalista** é classificada em: romântica e moralista. Estas situam o lazer sob as perspectivas: nostálgica, apontando para a manutenção de certas tradições e defendendo hábitos, crenças e valores, em que a presença familiar é fundamental; compensatória, em que o lazer é entendido como fuga das situações insatisfatórias; utilitarista, como instrumento de recuperação e manutenção da força de trabalho (MARCELLINO, 1987).

O lazer passa, portanto, a ser visto como uma forma de solucionar ou acabar com as frustrações das desagradáveis condições de vida, especialmente a do trabalhador. Para Marcassa (2003), na tentativa de criticarem o trabalho, os estudiosos, ao proporem essa concepção, acabaram por exaltar o lazer, considerando-o como finalidade da existência e ideal de felicidade. Friedman (1983) alerta que as insatisfações vivenciadas pelos indivíduos, no trabalho, influenciam diretamente nas suas atividades de lazer, reduzindo-o a uma medida meramente compensatória (e também alienante) das experiências profissionais.

No que se refere à **abordagem cultural** do lazer, antes de qualquer colocação é importante destacar e reconhecer, segundo Marcellino (1998, p.37), que “[...] a atividade humana está vinculada à construção de significados que dão sentido à existência. A análise da cultura, dessa forma, não pode ficar restrita ao produto da atividade humana, mas tem que considerar o processo dessa produção”.

Mascarenhas (2000) afirma que se faz necessário não apenas contrapor, mas também superar conceitualmente a abordagem funcionalista do lazer, pois, em sua perspectiva, ela não contribui para a possibilidade da construção de uma

sociedade mais fraterna, digna e justa. O autor compreende o lazer como elemento fundamental para reorganizar a sociedade, ou seja, entende que o lazer colabora para a construção e disseminação de novas normas, condutas e valores promovendo, dessa forma, melhor convívio social.

O autor aponta, ainda, que independente do direcionamento conceitual, é necessário que o lazer comporte determinados conteúdos e características capazes de torná-lo “[...] expressão verdadeira da realidade em que esteja inserido” (MASCARENHAS, 2000, p.1). Nesse contexto, este mesmo lazer passa a ser entendido como tempo e lugar de construção de cidadania e exercício da liberdade.

Mascarenhas (2001) também argumenta que o lazer deve se apresentar como um elemento importante na constituição de um espaço de organização da cultura, ampliando as discussões sobre a ordem social, no sentido de questioná-las e possibilitar que as pessoas não apenas vivenciem a cultura, mas que sejam capazes de produzi-la. Dessa forma, entende o lazer como um fenômeno moderno materializado na perspectiva de um tempo e espaço de vivências lúdicas, considerado lugar de organização da cultura, sob o olhar das relações de hegemonia.

Outros autores também estabelecem relações entre lazer e cultura. Marcassa (2003) aponta que as vivências lúdicas, consideradas por ela como uma oportunidade de produção cultural sofrem, no momento dessa produção, as influências dos aspectos morais, sociais, políticos e econômicos da sociedade em que essa produção ocorre. Werneck (2000) explicita que a cultura deve ser compreendida como um campo privilegiado de produção humana sob vários aspectos e perspectivas, sendo o lazer uma de suas dimensões. É necessário salientar que o lazer não pode ser compreendido como sinônimo de cultura, mas deve ser considerado como um produto cultural construído pelos indivíduos considerando os seguintes elementos: as ações, o tempo, o espaço/lugar e os conteúdos culturais vivenciados. Assim, a autora compreende o lazer como:

[...] uma prática social e cultural que representa uma das dimensões da vida em sociedade. Nesse âmbito, o lazer implica em ‘produção’ de cultura – no sentido da reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais vivenciados ludicamente por parte de pessoas, grupos e instituições no tempo/espaço social de que dispomos. O lazer, assim, sofre modificações de acordo com as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido (WERNECK, STOPPA e ISAYAMA, 2001, p.33).

Sob a perspectiva do entendimento do lazer enquanto aspecto cultural, Gomes (2004) compreende as atividades de lazer como uma das dimensões da cultura produzida por uma sociedade a partir da “vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo” (GOMES, 2004, p.125).

Melo e Alves Júnior (2003), em consonância, apontam que as atividades de lazer se constituem de atividades culturais em todas as suas manifestações, portanto, são compreendidas no sentido amplo. Marcassa (2003) afirma que a vivência do lazer pressupõe não apenas a dimensão tempo, mas determinadas atividades relacionadas à cultura universal produzida pelos homens e ainda os espaços em que essa experiência se dá. Assim, “toda experiência de lazer se constitui no e pelo universo da produção material e simbólica da sociedade” (MARCASSA, 2003).

Para Marcassa (2003, p. 5):

O lazer é cultura, sobretudo, porque a cultura compreende os modos de ser, agir, pensar e sentir, as crenças e os valores, os sentidos e os significados atribuídos às coisas e às relações humanas no interior de uma dada sociedade, e estes modos, práticas e relações estão presentes e interferem nas escolhas e comportamentos frente ao lazer.

Dessa forma, se expresso por meio de atividades realizadas pela classe dominante (determinando comportamentos, práticas, valores, significados e produção cultural) e dominada (reproduzindo as imposições da classe dominante, mas com outros significados) e, ainda, com interesses distintos, é certo que o lazer aqui passa a ser compreendido não como a cultura vivenciada no tempo disponível (MARCELLINO, 1987), mas sim como um tempo/espço de organização da cultura (GRAMSCI, 1995), isto é, como agência de produção, apreensão, propagação e sistematização da cultura universal, com o objetivo de inserir as pessoas na atividade social (MARCASSA, 2003), surgindo, cada vez mais, diferentes práticas de atividades de lazer.

Diante de tal visão, não é possível dissociar o lazer da cultura, uma vez que o primeiro se expressa em função da segunda e vice-versa; é um entrelaçado que permite a produção cultural contínua, direcionando a *práxis* humana.

Marcellino (1987) entende que o lazer, considerando a óptica da participação cultural, deve ser compreendido como uma atividade não conformista e crítica, desenvolvida por “sujeitos historicamente emancipados que buscam a renovação democrática e humanista da cultura e da sociedade” (p. 45), objetivando não apenas a transformação da realidade em que vivem, mas também a instauração de uma nova ordem cultural. O autor afirma que educar para o lazer, considerando e aproveitando o potencial das atividades realizadas no tempo livre, significa acelerar, de forma intensa e profunda, todo esse processo de mudança.

Sob a luz da teoria, compreender o lazer como uma dimensão cultural implica diretamente na perspectiva pedagógica que ele desempenha, de tal maneira que se torna também indissociável o lazer da educação. (MARCASSA, 2003; MARCELLINO, 1980; 2004; DUMAZEDIER, 1980; SILVA, 2006; BRAMANTE, 1988).

Educação, porque toda atividade de lazer é uma experiência educativa, valorativa e real, que expressa a disputa entre os projetos históricos em confronto, através de propostas e ações voltadas para a formação de uma determinada consciência coletiva. Mas se o objetivo da educação é a promoção do homem (Saviani, 1996) e o lazer é, por excelência, uma experiência educativa, então cabe-nos perguntar que tipos de homens estão sendo formados no e pelo lazer? (MARCASSA, 2003, p.7)

A **abordagem educativa** do lazer traz à tona o consenso entre os autores do reconhecimento do duplo aspecto educativo do lazer. Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, de acordo com Marcellino (2003), afirma que o lazer é um veículo privilegiado de educação; e, a segunda que, para a prática positiva das atividades de lazer, é necessário o aprendizado, o estímulo e a iniciação, “que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação” (MARCELLINO, 2003, p.59). Dessa forma, verifica-se “um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação” (MARCELLINO, 2003, p.59).

Dado o interesse do presente estudo na abordagem educativa do lazer, a seguir será aprofundada a relação entre lazer e educação.



### 1.2.3 LAZER E EDUCAÇÃO

É necessário apontar que a educação, pode ser compreendida como um processo contínuo e considerada como um universo que vai além dos muros da escola. Em concordância, Freire (1989) e Gadotti (1998), consideram que a educação se constitui em um fenômeno social não restrito ao ambiente escolar, mas que deve ocorrer nos mais diferentes âmbitos da vida social: igrejas, associações, clubes, cinemas, entre outros. Os autores afirmam que as experiências vivenciadas nesses locais podem apontar para a educação, abrindo espaço para a apropriação da cultura.

Para Parker (1978 citado por Gadotti, 1998), a relação educação-lazer ocorre de três maneiras: a) educação para o lazer; b) educação enquanto lazer e c) educação permanente. A educação para o lazer significa a exposição dos indivíduos a experiências que os auxiliem no desenvolvimento de critérios e habilidades com o objetivo de melhor utilizar o crescente tempo de lazer; a educação enquanto lazer é compreendida pelo autor como uma preparação para o lazer em função das características do próprio processo de aprendizagem, pois ela pode ser o próprio lazer; e, enquanto educação permanente, o autor refere-se à busca dos indivíduos pelas atividades de lazer em função da elevação do nível geral da educação na sociedade, ou seja, ele afirma que quanto maior for o nível geral da educação, maior será o número de pessoas buscando atividades de lazer que sejam, além de instrutivas, capazes de proporcionar satisfação e prazer.

Dessa forma, o autor compreende que a relação entre lazer e educação é capaz de produzir o desenvolvimento da personalidade e o enriquecimento pessoal, possibilitando a formação de hábitos e atitudes, promovendo uma postura ativa diante da vida, do próprio lazer e do trabalho.

Sob a mesma perspectiva, Dumazedier (1974) discute a relação entre lazer e educação, e defende o lazer como atividade educacional junto à população trabalhadora, compreendendo-o como importante fenômeno mediador na democratização da cultura entre as massas. O autor afirma também que o lazer pode ser considerado como “[...] um conjunto de atividades ambíguas, ligadas a modelos e valores que, de certa forma, determinam o próprio conteúdo da cultura popular” (DUMAZEDIER, 1973, p. 141). Logo, indica que o lazer é ação cultural e, portanto, envolve mecanismos de educação.

No Brasil, Requixa (1980) aborda a relação lazer e educação, enfatizando a importância do aproveitamento das atividades de lazer como meio para a ação educacional. Para esse autor, a visão funcionalista se aplica também na relação entre lazer e educação, pois afirma que as atividades de lazer devem ser aproveitadas para o desenvolvimento de valores que possam favorecer a recuperação psicossomática, o reequilíbrio e o desenvolvimento social e pessoal. O autor ainda compreende que o lazer transcende a relação com a educação, servindo de equilíbrio social e de colaboração com o progresso. Assim, afirma que “é o lazer educativo, ampliando a imaginação criadora, estimulando no indivíduo seu próprio aprimoramento e despertando-o para a importância de sua participação e colaboração para o progresso” (REQUIXA, 1973, p. 37).

Outro autor brasileiro que compreende a inter-relação entre lazer e educação é Camargo (1998), ao enfatizar a importância do lazer ao longo da vida. De acordo com ele, a educação para o lazer deve começar antes mesmo da vida de trabalho.

Nas obras desses autores, o que fica evidente é a corrente teórica acerca da abordagem funcionalista do lazer, então entendido como componente do equilíbrio social e utilizado como instrumento de educação. Já Marcellino (1987) apresenta uma postura diferenciada, mais crítica, em relação a tais questões. Para o autor, as vivências do lazer promovem o desenvolvimento social e individual das pessoas, o que lhes permite uma postura mais crítica em relação à vida.

De maneira ainda mais crítica e a partir do entendimento do lazer como construção cultural, Mascarenhas (2000) e Marcassa (2003), acreditam na relação entre lazer e educação. O primeiro autor vê o lazer como uma experiência valorativa impossível de ser dissociada da educação, especialmente quando consideradas a estética, a ética e a política, assumidas como dimensões do lazer; ainda, o autor concebe a relação entre lazer e educação como uma prática social e político-pedagógica e como um tempo e espaço de resistência e organização de grupos sociais e populares, contribuindo para a construção de valores de convívio e de questionamento da ordem vigente e afirma que toda atividade de lazer se revela por meio de uma atividade educativa, valorativa e real, contribuindo para a construção de uma consciência coletiva e para a formação humana.

Outra autora que estabelece a relação entre lazer e educação é Werneck (2000), quando afirma que os indivíduos devem se apropriar das formas de

produção do saber teórico-prático, lúdico e educativo das experiências de lazer, para que possam ser críticos em suas posturas, tornando-se protagonistas na construção de elementos culturais e não apenas consumi-los de forma apática.

O lazer, por meio de suas características e funções, permite ao indivíduo a vivência positiva de situações, promovendo sentimentos também positivos. Vale ressaltar a visão de que o lazer é um dos aspectos que constitui a vida, assim como a família, o trabalho, a educação, entre outros, e assume fundamental importância de complementaridade. Freire (2006) considera o lazer como elemento facilitador e promotor do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, ao tomá-lo como capaz de promover tanto o desenvolvimento pessoal e social, como maior envolvimento no mundo em que vive.

Essa ideia é justificada por Argyle (1997), atentando para fato de que a diversidade de oportunidades e os desafios proporcionados pelas atividades de lazer realizadas promovem o enriquecimento pessoal e social, fazendo com que os indivíduos sejam mais conhecedores de seus limites e de suas capacidades. Além disso, essas atividades oportunizam a construção da autocompetência de forma não vivenciada na realização de atividades em outros contextos da vida, geralmente obrigatórias e repletas de regras e procedimentos avaliativos. Como o contexto do lazer é prazeroso, livre de regras e não obrigatório, Argyle (1997) compreende o universo do lazer como um contexto privilegiado de exploração e, conseqüentemente, de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Marcellino (2003) aponta o duplo aspecto educativo do lazer: o lazer como veículo de educação (educação pelo lazer) e o lazer como objeto de educação (educação para o lazer). O lazer como veículo de educação se configura, de acordo com Marcellino (2003), como um meio que promove, desinteressadamente, a educação informal, porque ele se dá fora do contexto das instituições como a escola e a família e o lazer como objeto de educação se configura como a aprendizagem do lazer pelos indivíduos e, para tal, deve possuir espaço garantido no contexto escolar.

O lazer como objeto de educação se fundamenta na necessidade de se educar para o lazer, pautado na concepção de que o homem necessita preparar-se racionalmente para o denominado por Requixa (1977), de “arte de viver”, no sentido de melhor equilibrar a relação entre trabalho e lazer. Marcellino (1995), por sua vez, afirma que o homem precisará ser educado mais para o lazer do que para o

trabalho, educação essa que permita preencher o seu tempo desocupado com atividades lúdicas.

A educação para o lazer trata-se em preparar mais amplamente as pessoas para assumir a auto responsabilidade pela saúde, bem-estar e cidadania (HUTCHINSON e ROBERTSON, 2012) e consiste essencialmente em ensinar os indivíduos para o uso do tempo livre, considerando os contextos histórico-culturais vivenciados por eles (MARCELLINO, 1995; 2003). Dessa forma, de acordo com Mundy (1998, p.7, citado por HUTCHINSON e ROBERTSON, 2012), "o objetivo da educação para o lazer é permitir aos indivíduos melhorar a qualidade de suas vidas através do lazer", por meio de um contexto ambiental no qual seja possível a compreensão do próprio lazer, do "eu" em relação ao lazer e das relações entre lazer, seu próprio estilo de vida e sociedade. Trata-se, ainda da construção de um

"amplo repertório de habilidades pessoais, expressivas, sociais, culturais e de cidadania para permitir que os indivíduos abordem os desafios que enfrentam em suas vidas cotidianas, sejam autodeterminados em seu próprio lazer, melhorem sua saúde física e familiar e bem-estar e estar envolvido em suas casas, famílias, vizinhanças e comunidades (HUTCHINSON e ROBERTSON, 2012, p.131).

Ainda, dependendo do significado atribuído ao lazer, o indivíduo pode experimentar aspectos como esperança, otimismo, prazer e ruptura com o stress da vida e o oferecimento de programas de lazer "ou projetados intencionalmente podem permitir o desenvolvimento de habilidades, confiança e um sentimento de pertencimento através da experiência de desafios, suporte social e aceitação." (HUTCHINSON e ROBERTSON, 2012, p.131).

Conhecer os benefícios do lazer e da educação para o lazer basta para justificar programas institucionais para o seu desenvolvimento, mas não basta para orientar as IES de como fazer isto. Conforme Datillo (2015), programas de educação para o lazer devem ser entendidos sob a perspectiva sistêmica, com atividades inter-relacionadas. Somente após essa compreensão, é possível determinar os objetivos do programa, considerando o lazer como o objeto do processo educativo. Para Stumbo e Peterson (2009), um programa de educação para o lazer é identificado como um conjunto de atividades relacionadas a ele sistematicamente desenvolvido e cujas atividades devem ser projetadas para auxiliar os participantes a descrever, refletir, analisar e se comunicar sobre as suas experiências com o intuito de ajudá-

los a transferir o que aprenderam na experiência lúdica para outros contextos de vida (DATILLO, 2015). Além disso, é necessário que o programa ofereça uma multiplicidade de atividades que promovam a educação para o lazer considerando aspectos culturais e características dos participantes.

Assim, educar para o lazer consiste em promover aprendizado para o uso do tempo livre, principalmente no contexto da organização social, econômica, política e cultural vivenciada na atualidade, caracterizada pelo consumo, pelo capital e uso das novas tecnologias, em que o lazer se torna ferramenta de equilíbrio pessoal e social.

Quando a análise é dirigida ao lazer como objeto de educação (o que implica na consideração da necessidade de difundir seu significado, esclarecer a sua importância, incentivar a participação e transmitir informações que tornem possível seu desenvolvimento, ou contribuam para aperfeiçoá-lo), adentra-se numa área polêmica, marcada por muitas ponderações.

Considerando a educação para o lazer no contexto da educação formal, a principal ponderação a ser lançada envolve a questão de como educar para o lazer, avaliando os conteúdos curriculares, valores e funções do processo ensino-aprendizagem no sistema formal de educação.

Por outro lado, Bracht (2003, citado por MARCELLINO, 1995) afirma que não devemos responsabilizar, exclusivamente, uma ou outra disciplina curricular pela educação para o lazer, mas que a instituição como um todo pode e deve assumir o lazer como um conteúdo – inclusive prático – importante a ser considerado no cotidiano escolar. O autor ressalta que isso implica em mudanças na cultura escolar que não envolvem apenas os saberes e as práticas escolares, mas também o tempo e o espaço.

As possibilidades de intervenção na educação formal, tendo o lazer como objeto de educação, devem considerar que ele pode ser desenvolvido em diferentes áreas de atividades de interesse. Conforme dito anteriormente, e sob a necessidade de resgatar a informação, a classificação mais difundida e utilizada foi aquela elaborada por Dumazedier (1974), distinguindo cinco campos fundamentais: os interesses físicos-esportivos, os sociais, os artísticos, os manuais e os intelectuais. Camargo (1986) insere o interesse turístico; Schwartz (2006) destaca a possibilidade de inclusão dos interesses virtuais.

É importante destacar que esses campos estão intimamente relacionados, sendo diferenciados apenas no sentido de demonstrar a diversidade cultural do lazer. Ainda, esses campos não devem ser interpretados de forma rígida, mas são especialmente utilizados como referencial para a compreensão da complexidade presente no campo dos estudos e intervenção do lazer e para fins de planejamento dessa atividade. Entretanto, há de se considerar que, na perspectiva da educação formal, os conhecimentos são, em geral, ministrados em disciplinas estanques e a busca da interdisciplinaridade esbarra numa série de fatores de natureza ideológica e burocrático-institucional, o que pode impedir a compreensão do lazer no âmbito escolar (MARCELLINO et al., 2007).

Outra ponderação se relaciona a como os gestores e professores podem educar para o lazer se eles próprios não estão envolvidos com tal atividade no decorrer da vida. Marcellino (2009) aponta que essa é uma grande dificuldade e necessita de reflexões que vão além das questões educacionais brasileiras; é preciso incluir nesta reflexão alguns outros setores do contexto nacional, como economia, sociedade, consumo e proliferação da cultura dominante. Nesse contexto, a educação para o lazer pode ser compreendida, também, como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, por meio do desenvolvimento do espírito crítico (MARCELLINO et al., 2007).

É consenso, entre os pesquisadores da área, que o lazer também ocorre na esfera da educação escolar como momento de “quebra” da rotina, repleta de atividades obrigatórias e podem não apenas liberar o indivíduo da fadiga mental, como também promover a melhora da produtividade acadêmica como resultado do descanso.

Requixa (1973, p. 13) destaca que “após o período de vida escolar há uma queda abrupta das práticas escolares, especialmente as esportivas, sobretudo pelo desaparecimento de sua obrigatoriedade curricular”. Segundo o autor, essa queda acontece ao final do ensino médio e destaca que no período da vida universitária o índice de participação não passa de 8%. Isso não acontece apenas no âmbito das práticas físicas, mas também no que se refere aos outros conteúdos culturais do lazer.

Refletir sobre lazer e educação não é tarefa fácil, considerando as inúmeras faces e interfaces do lazer; essa discussão requer adoção de posturas

diante dessa relação, pois ela apresenta uma gama de possibilidades, aspectos, desafios e dificuldades que tal questão envolve (SILVA, RAPHAEL e SANTOS, 2006). É necessário que pesquisadores interessados na produção de estudos com enfoque nessa temática estejam preparados para adentrar um universo cultural, inclusive, ao qual a educação pertence.

De acordo com De Masi (2010), as propostas que norteiam a educação para o lazer devem visar à construção de um projeto de sociedade na qual, lazer e ócio, desempenhem outro papel dentro de uma nova ordem social, estabelecida com justiça, na medida em que, na sociedade pós-industrial, o trabalho não deva ser mais a categoria principal da vida das pessoas, mas sim o tempo livre e a capacidade de valorizá-lo, posto que isso indicará o destino cultural e até mesmo econômico dos indivíduos. Nesse sentido, o lazer desponta como mais uma possibilidade de educação cidadã, na qual crianças, jovens, adultos e idosos possam exercer o direito de serem mais felizes.

Frente à importância da educação para o lazer, a maioria dos autores mencionados acredita que ela deve ocorrer por vários meios e envolvendo diferentes instituições, incluindo a família, a escola e a comunidade. É possível identificar que estes concordam com a necessidade de uma aprendizagem que seja capaz de promover a construção de conhecimentos que desenvolvam a autonomia dos indivíduos, para que tenham a segurança e a liberdade de escolha por determinada atividade de lazer, reconhecendo nela os caminhos para um maior desenvolvimento tanto individual como social.

Isso-Ahola (1980) aponta que, ao longo da vida, o sujeito desenvolve comportamentos de lazer distintos, considerando as mudanças de suas necessidades de lazer, especialmente em momentos de transição de papéis sociais. Assim, nota-se que não são apenas as necessidades de cada indivíduo que direcionam as experiências de lazer. Há de se considerar todo o contexto da sua vivência, como os ambientes, o sexo, etnia, nível socioeconômico, dentre outros, que influenciam diretamente na participação dos indivíduos em atividades de lazer (TEIXEIRA, 2013). É importante salientar que, considerando a característica multifacetada do conceito de lazer, os estudos realizados acerca dessa temática dificilmente focalizam variáveis isoladas; eles apresentam resultados a partir da combinação de variáveis internas e externas aos indivíduos para melhor compreender a sua dinâmica.

#### 1.2.4 O ESTUDANTE E O LAZER

Sob a expectativa de entender as experiências de lazer dos estudantes do ensino superior, a forma com que ocorrem essas vivências nesse ambiente, e os fatores que a influenciam, será apresentado a seguir um conjunto de estudos que focalizaram o lazer e o estudante do ensino superior.

Estudo desenvolvido por Largura (2000) definiu como objetivo a avaliação da importância e os principais conceitos e atividades de lazer dos estudantes do ensino superior. Participou desse estudo o total de 30 alunos (15 do 1º ano e 15 do 5º ano) do curso de Psicologia de uma instituição privada de ensino superior nacional e o instrumento de coleta de dados utilizado foi elaborado pelo próprio autor, que enfocava as atividades profissionais diárias dos estudantes, suas opiniões quanto ao lazer, sua importância e a frequência, além das principais atividades de lazer praticadas e/ou que gostariam de praticar.

Os resultados apontam que, em relação aos principais conceitos de lazer apresentados os estudantes do 1º ano indicaram “fazer coisas que mais gostam” e “deixar a rotina de lado”, enquanto que no grupo de alunos do 5º ano, as principais atividades de lazer realizadas foram “deixar a rotina de lado” e “fazer coisas de que mais gosta”, além de “forma de aliviar o estresse e relaxar”.

Em relação à importância das atividades de lazer, ambos os grupos a identificaram como “totalmente relevante”. Sobre a frequência, os dois grupos demonstraram frequência de 1 a 2 vezes por semana na realização de atividades de lazer. Dentre os motivos que dificultam a realização dessas atividades, a falta de tempo e a falta de dinheiro foram os fatores mais citados pelos sujeitos da pesquisa.

Como principais fontes de lazer, os estudantes do 1º ano do referido estudo apontaram “atividades sociais” e “atividades artísticas” e os alunos do 5º ano, além das atividades já apontadas, identificaram também “atividades físicas” como fontes principais de lazer. Quanto às atividades de lazer que gostariam de ter, os dois grupos de estudantes apontaram as “atividades físicas” como primeira opção, seguida de “atividades artísticas” e “atividades sociais”.

O autor afirma que os dados observados demonstram que embora os estudantes tenham consciência da importância das atividades de lazer, o fazem com



baixa frequência, provavelmente em razão da necessidade de conciliar tempo de trabalho e de estudo com tempo de lazer, este restrito aos finais de semana. Outro ponto de destaque ressalta que para muitos estudantes o lazer é visto como forma de combater o estresse. E a principal estratégia de lazer dos sujeitos pesquisados está relacionada às atividades sociais, embora tenham afirmado que gostariam de “atividades físicas”. O autor pressupõe que as escolhas estejam ligadas à influência da mídia, que divulga com maior intensidade essas atividades.

Na comparação dos tipos de lazer dos dois grupos pesquisados, não foram observadas grandes diferenças em relação à diversificação das atividades de lazer praticadas. Em relação a essa questão, o autor comenta que, sob a perspectiva teórica, é importante o equilíbrio entre as categorias de lazer (manual, intelectual, social, artístico, físico e turismo) e a população pesquisada não apresentou esse equilíbrio. Portanto, esse dado sugere que esta situação ocorre provavelmente em função da falta de preparo dos sujeitos na utilização do seu tempo livre, bem como pelo reduzido tempo para a preparação das tarefas escolares nos finais de semana.

Ainda na direção da concepção de lazer apresentada pelos indivíduos, estudo português acerca dessa temática, desenvolvido por Pais-Ribeiro, Silva e Santos (2004), identificou as atividades consideradas pelos estudantes do ensino médio como lazer, sendo elas: ouvir música, ler, ir ao cinema, ler revistas ou jornais, ver televisão, sair com amigos, ir a festas com amigos, ir a discotecas ou bares, atividades manuais, virtuais e intelectuais. O estudo também identificou que existe uma diferença nas práticas de lazer em relação ao sexo; para o sexo feminino, as atividades mais frequentemente consideradas de lazer são: pintura, bordados e confecção de arranjos florais; para o sexo masculino, a utilização do computador, trabalhos em madeira, sair com amigos, visitar clubes, namorar, participar de esportes coletivos, assistir a eventos esportivos, praticar campismo, pesca ou caça. O estudo aponta que a diferenciação das atividades de lazer apresentada pelos estudantes em geral passa pelas experiências, crenças e conceitos interiorizados individualmente. Além disso, o lazer não pode ser reduzido ao conceito de atividade, sendo, antes, um processo que envolve um ato específico e uma postura individual. No entanto, os autores observam que a ausência de obrigatoriedade parece ser uma pré-condição do lazer, assim como a participação voluntária. Observam também que o lazer está ligado não somente à “liberdade”, mas à capacidade de construção

peçoal de sentido, por meio das ações individuais. Em relação ao grau de satisfação proporcionado por essas atividades, a resposta encontrada foi unânime para o grau máximo.

Além da concepção de lazer, a frequência com que os indivíduos realizam atividade de lazer constitui-se como uma variável importante para a compreensão de atividades dessa natureza na vida das pessoas (MARCELLINO, 1985). Estudo desenvolvido por Martoni e Schwartz (2006), estabeleceu como objetivo verificar a percepção dos sujeitos quanto à importância do lazer, especificar qual é a frequência de lazer vivenciado pelos Universitários e identificar se há diferença entre estudantes que trabalham e que não trabalham. Participaram do estudo 45 alunos do 2º ano dos cursos de Psicologia, Fisioterapia e Odontologia de uma universidade privada brasileira e foi utilizado, como meio de coleta de dados, questionário adaptado do instrumento elaborado por Largura (2000). Esse questionário foi constituído por 3 itens de identificação e mais 16 questões fechadas. As 5 primeiras questões levantaram dados relativos à vida profissional e diária do estudante; as 3 questões seguintes caracterizaram atividades realizadas aos finais de semana e as demais questões trataram especificamente da temática do lazer, especialmente significados atribuídos, importância e razões para a prática.

Os resultados apontam que, para a maioria dos estudantes, o conceito de lazer parece estar relacionado ao período de não trabalho e que, apesar de os estudantes terem apresentado uma visão positiva quanto à necessidade de atividades de lazer, efetivamente elas ocorrem de uma a duas vezes por semana, restritas aos finais de semana. Na comparação entre sujeitos que trabalham e os que não trabalham, foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa em relação ao curso de Psicologia (único curso oferecido no turno noturno), pois foi o curso que ressaltou o “cansaço” como motivo pela não realização da prática do lazer; O estudo sugere o oferecimento de atividades de lazer pela Instituição de Ensino Superior, onde os estudantes possam usufruir o tempo livre de maneira a imprimir melhor nível de qualidade e um bem-estar maior aos seus estudantes.

A respeito da questão de hábitos e frequência das atividades de lazer, estudo português realizado por Martins (2008) teve como objetivo identificar de que forma os estudantes do ensino superior ocupam seu tempo livre, quais as suas práticas socioculturais e a intensidade com que elas ocorrem. Os dados, coletados por meio de questionário numa amostra constituída por 598 alunos do 3º ano de

cursos de licenciatura de uma universidade privada de Portugal, apontaram não haver diferença entre sexo nas práticas de lazer e que a ocupação do tempo livre é bastante diversificada tanto na forma, como nos meios utilizados. Com destaque para ouvir música, assistir TV e conviver com os amigos. Quanto ao consumo cultural, fica clara a escolha por programas televisivos em detrimento de espetáculos teatrais.

Outra variável pesquisada foi o fato de as pessoas terem filhos; o estudo identificou que há diferença de escolha nas atividades de lazer considerando essa variável. Aqueles que não possuíam filhos afirmaram serem atividades de lazer mais importantes aquelas ligadas às questões sociais, físicas, de leitura e compreensão e românticas/sexuais, enquanto que o grupo com filhos atribuíram maior importância às atividades de passeios, como parques, *shoppings centers*, praias ou locais com paisagem natural.

Em relação ao nível socioeconômico, os dados apontam que quanto menor o nível socioeconômico, menor a satisfação com as atividades de lazer. Os autores assumem que esse dado direciona para a necessidade de intervenção com este público com objetivo de identificar as atividades de lazer que satisfaçam as suas necessidades pessoais, a fim de melhorar a sua satisfação com o lazer e promover mais qualidade de vida.

No que se refere ao estudo dos hábitos de lazer de estudantes, um autor que merece destaque no Brasil é Formiga (2003, 2009, 2010), que vem estudando os hábitos de lazer de jovens por meio da “Escala de Atividades de Hábitos de Lazer em Jovens”. Após estudos de análise fatorial, os autores observaram na escala a incidência de três dimensões: 1) Hábitos de lazer Hedonista (por exemplo: ir a shows, ao teatro, ao cinema, navegar na internet etc.); 2) Hábito Lúdico (por exemplo: praticar esportes, assistir a programas de televisão, jogar vídeo games, jogos de ação ou aventura etc.); 3) Hábito instrutivo (por exemplo: ler livros, revistas, visitar familiares etc.).

Apesar de esta escala ter sido aplicada em jovens do ensino médio, constitui-se de um instrumento importante validado para a identificação de hábitos de lazer dos estudantes, o que permite a investigação de associações desses hábitos com variáveis específicas. A exemplo, o caso do estudo de Formiga e Dias (2005), que teve como objetivo analisar a correlação entre hábitos de lazer e desempenho acadêmico. Participaram do estudo 480 jovens estudantes do ensino

fundamental e médio com idades entre 11 e 21 anos. Como fonte de dados foram utilizados a “Escala de Atividades de Hábitos de Lazer em Jovens” e indicadores de rendimento acadêmico (questões abertas no final do primeiro instrumento onde os estudantes responderam a quantidade de horas dedicadas aos estudos fora do colégio, a sua autopercepção de bom estudante e a sua média geral do ano letivo) e caracterização sociodemográfica dos estudantes.

Os resultados evidenciaram, primeiramente, haver uma relação direta entre o autoconceito de “bom estudante”, com a quantidade de horas dedicadas aos estudos fora do colégio e a média anual; alunos que se perceberam como bons estudantes se dedicaram aos estudos e obtiveram médias altas de rendimento escolar. Além disso, foi possível observar que a dimensão dos hábitos de lazer que visam uma formação cultural e intelectual se relacionou com todos os indicadores de rendimento escolar. Os autores afirmam, a partir desse resultado, a importância do investimento em atividades que promovam essa formação cultural, tão carente nos dias atuais.

Outro estudo envolvendo estudantes de ensino superior e lazer foi o realizado por Santos, Pais Ribeiro e Guimarães (2003) em Portugal. O estudo teve como objetivo a adaptação da “Escala de *Coping* através do Lazer” à população portuguesa e a compreensão da importância do lazer como forma de auxiliar a lidar com o *stress* e a manter ou melhorar a saúde das pessoas. Os autores definem *coping* como “o conjunto de esforços realizados para lidar com uma situação, independentemente do seu resultado” (SANTOS, PAIS RIBEIRO e GUIMARÃES, 2003, p.441).

Participaram, na primeira fase desse estudo, que teve como objetivo avaliar a consistência interna e as dimensões do instrumento, 253 estudantes do ensino superior de diversas instituições da região Norte de Portugal. A segunda fase da pesquisa foi realizada com uma amostra composta por 55 estudantes que responderam à “Escala de *Coping* através do Lazer”, à “Escala de Depressão, Ansiedade e *Stress*” e a uma escala para a avaliação do estado da saúde.

A primeira é uma escala tipo *LIKERT* de 5 pontos: sendo 1 (concordo muitíssimo), 2 (concordo muito), 3 (concordo moderadamente), 4 (concordo pouco) e 5 (não concordo). É constituída por 18 itens agrupados nas dimensões: autodeterminação, empoderamento, amizade no lazer, companheirismo, estratégia paliativa e influência no humor.

A segunda escala é um instrumento de autoavaliação também tipo *LIKERT* de 3 pontos: sendo 1 (não se aplicou nada a mim), 2 (se aplicou a mim) e 3 (aplicou-se a mim a maior parte do tempo). Constituída por 42 itens agrupados nas dimensões: depressão, ansiedade e stress. Os resultados desse estudo apontam que as crenças de *coping* por meio do lazer têm efeito positivo na saúde dos estudantes no que diz respeito às questões físicas e mentais, refletindo nos níveis de depressão, stress e ansiedade. Observa-se esse efeito positivo, de maneira mais significativa, na relação da autodeterminação e do empoderamento e, ainda, na amizade, em relação à saúde, pois os autores afirmam que o companheirismo no lazer é considerado como moderador do efeito de *stress* na saúde física dos indivíduos.

Loyd e Auld (2002), pesquisadores da área do lazer, dividem as variáveis associadas ao de lazer em dois grandes grupos: variáveis centradas no indivíduo e variáveis centradas no espaço (dimensão espacial). As primeiras dizem respeito à participação, satisfação, motivação e atitude e, as últimas às fontes e ao ambiente de lazer. Teixeira (2013) destaca a observação de que, em ambos os casos, a experiência de lazer depende do indivíduo e da ação dele sobre o espaço.

Assim, estudar a satisfação para o lazer é elemento importante para o entendimento do envolvimento dos indivíduos em atividades de lazer, pois a satisfação pode ser promovida, primeiramente, pelo simples fato da escolha do indivíduo pela própria atividade (Hills e Argyle, 1998) e pelas necessidades do indivíduo atendidas no momento da realização da atividade de lazer escolhida, dada a sua percepção. Teixeira (2013) aponta que somente o livre arbítrio para a realização nas atividades de lazer não é suficiente para promover a satisfação do indivíduo, é preciso que as expectativas dele sejam atendidas.

A satisfação diante das atividades de lazer é definida como a percepção positiva ou sentimentos formados pelo indivíduo como resultado das suas escolhas e envolvimento em atividades de lazer. Sobre a satisfação, Teixeira (2013, p.8) aponta que ela “[...] não provém propriamente da atividade em si, mas do significado/impacto que esta tem para o indivíduo”. Visão que fortalece a ideia de que as atividades de lazer são capazes de promover experiências positivas, pressupondo o desejo do indivíduo em alcançar bem-estar e satisfação pessoal (ARGYLE, 1987).

Na perspectiva da satisfação, estudo nacional desenvolvido por Nunes et al. (2014), teve como objetivo a realização de um levantamento das atividades de lazer tipicamente desenvolvidas por estudantes universitários e de seu grau de satisfação com elas. Adicionalmente, foi analisada a relação entre lazer e aspectos sociodemográficos, como sexo, idade, nível socioeconômico, *status* de trabalho e se a pessoa possuía filhos.

Participaram deste estudo 273 estudantes universitários, sendo a maioria mulheres (72,2%), de universidades particulares (74,7%), de cursos variados, porém, sendo a maior parte oriunda do curso de Psicologia, seguida por alunos dos cursos de Administração e Sistemas de Informação. A idade variou de 18 a 52 anos. Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado, pelos autores, um questionário com perguntas sobre a formação acadêmica (curso de ensino superior e semestre) dos estudantes, trabalho ou estágio, percepção sobre o *status* socioeconômico, idade, sexo e atividades de lazer. Nesse questionário, o entrevistado deveria apontar as atividades de lazer que costumava realizar em uma semana comum e, em seguida, solicitava-se a ele que indicasse qual atividade considerava mais importante. Foram questionados, também, o grau de satisfação com as atividades de lazer e o grau de autonomia para escolher – quando e o que realizar nos momentos de lazer – (ambos avaliados quanto a níveis menores e maiores de satisfação e autonomia, em escala *LIKERT* de 1 a 5). Salienta-se que as respostas sobre as atividades de lazer passaram por uma análise de conteúdo temática, com o propósito de buscar categorias que permitissem uma organização inicial das informações.

Os resultados dessa pesquisa mostram que, em relação ao perfil do estudante, a maioria dos universitários trabalhava ou fazia estágio na sua área de estudo, era solteira, sem filhos e percebiam sua classe socioeconômica como média. As atividades de lazer frequentemente mencionadas foram aquelas relacionadas ao consumo de produções artísticas, as de interação social e as de leitura e compreensão. Além destas, foram mencionadas ainda, no que diz respeito às atividades de lazer consideradas mais importantes pelos estudantes, as atividades físicas, os passeios, as atividades amorosas/sexuais e frequentar bar ou restaurante. Em relação à satisfação com as suas atividades de lazer, a maioria dos estudantes apontou estar mais ou menos satisfeita. Ainda, estudantes que não trabalham apresentaram maior satisfação do que estudantes que trabalham. A maioria dos

participantes também mostrou grande autonomia na escolha de atividades dessa natureza, no entanto, aqueles participantes com filhos apresentaram menor autonomia em comparação àqueles que não possuíam filhos.

Os autores notaram diversidade de atividades de lazer realizadas pelos estudantes, dado que, segundo eles, sugere autonomia e/ou oportunidades diferenciadas de lazer para o grupo pesquisado. Os autores afirmam não terem encontrado pesquisas brasileiras que tratassem dessa temática com o mesmo público, não sendo possíveis maiores comparações.

Outra variável relevante para a compreensão dos comportamentos dos indivíduos frente às atividades de lazer é a motivação para o lazer, considerada como aspecto que influencia positivamente na satisfação do lazer. De acordo com Teixeira e Freire (2013), um foco de interesse nas pesquisas acerca das atividades de lazer é a compreensão dos motivos pelos quais os indivíduos buscam por esse tipo de atividade. Tinsley e Kass (1978) conseguiram identificar 44 necessidades entendidas como motivadoras para o lazer e foram agrupadas em 8 dimensões: a autoexpressão; o companheirismo; o poder; a compreensão; a segurança; o voluntariado; o esteticismo intelectual; e a solidão. Já Ragheb e Beard (1980) identificaram quatro dimensões que consideram capazes de explicar a motivação para o lazer: a intelectual (estímulos mentais, cognitivos e de criatividade); a social (necessidade de interação social); a de competência (necessidade de desafio ou desejo de competição) e a fuga de estímulos (fuga da rotina e das obrigações).

Na categorização das variáveis associadas ao lazer, em variáveis centradas no indivíduo e variáveis centradas no espaço, de Loyd e Auld (2002), já citados, uma das variáveis centrada no sujeito por eles elencada é a atitude das pessoas em relação ao lazer. Considerando o fato de que “o sujeito ocupa o lugar central na vivência lúdica” (DUMAZEDIER, 1980, p.68) e da compreensão de que o estudo da atitude contribui para um maior entendimento do lazer, faz-se necessário evidenciar que o estudo do lazer e sua influência na vida rotineira das pessoas vêm assumindo lugar de destaque na literatura, especialmente na área da Psicologia Social, que vem focalizando os estudos nessa temática tendo como objetivo “compreender de que forma as atividades de lazer estruturam e influenciam as experiências de vida e como os indivíduos se posicionam face às atividades e experiências de lazer ou, ainda, que tipos de envolvimento têm” (TEIXEIRA e FREIRE, 2013, p.2).

A importância dada às atitudes nos estudos sobre o lazer deriva do entendimento de que elas influenciam diretamente no envolvimento dos indivíduos em atividades de lazer, pois atitudes positivas podem estar relacionadas com maior envolvimento em atividades de lazer e tendem a ser percebidas pelos indivíduos de forma também positiva. Ainda de acordo com as autoras:

[...] a medida da atitude face ao lazer constitui um alvo privilegiado de estudo, não só por permitir um conhecimento maior acerca dos processos sócio-cognitivos envolvidos quando da realização de atividades de lazer, mas também porque possibilita a estruturação de formas de intervenção no sentido de promover nas pessoas atitudes mais positivas face ao lazer e com isso aumentar os níveis de bem-estar individual e social (TEIXEIRA e FREIRE, 2013, p. 2).

Ragheb e Beard (1982) afirmam que a atitude dos indivíduos para atividades de lazer pode ser um dos importantes elementos para determinar a vontade ou a predisposição dos sujeitos na participação em atividades de lazer. Já Ragheb e Tate (1993) apontaram que a atitude face ao lazer foi positivamente relacionada com a participação dos sujeitos em atividades de lazer. Além disso, atitudes positivas em relação a essas atividades podem aumentar a participação em atividades de lazer, resultando, também, no desenvolvimento da satisfação dos indivíduos com as suas práticas de lazer (FREIRE, 2006; TEIXEIRA e FREIRE, 2013).

### 1.3. A ATITUDE FACE AO LAZER

#### 1.3.1 O CONCEITO DA ATITUDE

O conceito de atitude constitui-se em um dos constructos mais antigos no contexto sociopsicológico e se relaciona com as tendências do comportamento dos indivíduos; assim, mudar atitudes permite mudar o comportamento (ALBARRACÍN, JOHNSON; ZANNA, 2005).

De acordo com Lopes (2014), as definições de atitude sofreram alterações ao longo do tempo, conforme pode ser observado no Quadro 1.

#### **Quadro 1:** Definições de atitude apresentadas na literatura da área



Autor(es)	Definição
Thomas e Znaniecki, 1915	Um processo de consciência individual que determina atividades reais e possíveis do indivíduo no mundo social.
Rensis e Likert, 1932	“atitudes são consideradas como métodos indiretos de mensurar as disposições, que são mais facilmente significadas e expressas na forma verbal” ( <i>LIKERT</i> , 1932, p.9).
Allport, 1935	Um estado de preparação mental ou neural, organizado por meio da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais.
Rosenberg e Hovland, 1960	Predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas.
Fishbein e Ajzen, 1975	A atitude pode ser aprendida e predispõe uma ação que pode ser favorável ou não em relação a um determinado objeto.
Abelson, 1976	Atitude face a um objeto consiste no conjunto de <i>scripts</i> relativos a esse objeto
Jaspars, 1986	Predisposições comportamentais adquiridas, não passíveis de mensuração direta, mas devem ser inferidas do comportamento.
Ajzen, 1988	Predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento.
Eagly e Chaiken, 1993	Constructo hipotético que se refere à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma atitude específica.
Rodrigues, 1997	Conjunto das crenças, sentimentos e tendências comportamentais dos indivíduos em relação a um determinado objeto.
Sheth, Mittal e Newman, 2001	Predisposições que podem ser aprendidas (favoráveis ou desfavoráveis) em relação a um objeto.
Rogers, 2003	Atitude é uma organização das crenças de um indivíduo em relação ao um objeto capaz de predispor à ação em relação a ele.
Blackwell, Engel e Miniard, 2005	Atitude é o resultado do gostar ou não de algo.
Solomon, 2008	Avaliação dos indivíduos geral e duradoura em relação a qualquer objeto.
Fabrigar e Wegener, 2010	Avaliações gerais que variam de um extremo positivo a um extremo negativo, dos objetos presentes no mundo social, o que abrange pessoas, grupos, comportamentos, dentre outros aspectos. Nesse sentido, elas integram as cognições e afetos sobre tais objetos.

**Fonte:** elaborado a partir de Lopes, 2014

Apesar de diferentes posições teóricas, o conceito de atitude apresenta alguns pontos em comum, como a ideia de que elas se referem a experiências subjetivas, expressam o posicionamento de um indivíduo ou de um grupo,

construído a partir da sua história e das aprendizagens sociais e fazem referência a um determinado objeto e a um fato ou acontecimento (NETO, 1998). Ainda, as definições das atitudes apresentadas apontam para as atitudes como variáveis não observáveis do comportamento humano, resultando em reações diversas dos indivíduos sobre diferentes situações e objetos, considerando os aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais.

Brito (1996) aponta que as atitudes possuem relação com algum objeto específico e, por isso, não são inatas, mas adquiridas, variando ao longo do tempo. Além disso, a autora afirma que as atitudes são suscetíveis às influências da cultura da qual o indivíduo faz parte.

Uma questão relevante, acerca das atitudes, a ser evidenciada está direcionada à importância do entendimento de que a intensidade do sentimento direcionado a um objeto psicológico é o que define a atitude, seja esse sentimento positivo ou negativo, favorável ou contrário ao objeto psicológico. Essa corrente teórica, segundo Lopes (2014), foi desenvolvida por Thurstone no ano de 1928. Há evidências de que as atitudes são desenvolvidas por um processo que considera a satisfação das necessidades do sujeito. De acordo com Lopes (2014), o sujeito desenvolve atitudes positivas diante de uma situação, pessoa ou objeto, que satisfaçam as suas necessidades. Em caso contrário, o sujeito tende a desenvolver atitudes mais negativas frente a situações, pessoas ou objeto, que impeçam de atingir seu objetivo, ou seja, a atitude pode assumir direção voltada tanto para o positivo como para o negativo.

Park (1931, citado por ALLPORT, 1935) refletiu sobre a maneira como as atitudes são formadas no indivíduo. Para esse autor, existem quatro condições à sua formação:

- 1) acréscimo de experiência: diz respeito à experiência acumulada ao longo da vida, o que resulta num repertório grande de vivências que possibilita ao indivíduo a integração de diferentes respostas a uma determinada situação;

- 2) as experiências posteriores do sujeito à atitude tomada: os resultados da atitude podem garantir, para o sujeito, a certeza do acerto e pode tornar a atitude mais específica ao objeto;

- 3) experiência traumática: vivências dessa natureza podem originar determinadas atitudes do sujeito em função das experiências vividas;

4) resultado de um processo e adquirida pela imitação aos indivíduos de referência, como os pais, professores, dentre outros.

Assim, as atitudes influenciam diretamente no comportamento humano, pois podem interferir nos julgamentos e percepções de determinados objetos. Além disso, elas podem influenciar uma gama de situações tais como, escolha da profissão, associação a grupos e, conseqüentemente, o modo de pensar e conceber os acontecimentos cotidianos (LAMBERT e LAMBERT, 1972). Os autores afirmam, ainda, que as atitudes estão diretamente relacionadas com o comportamento do indivíduo nas mais diferentes situações. Isso posto, conhecer as atitudes dos indivíduos com relação a um objeto pode auxiliar na compreensão e, possivelmente, na predição das ações perante o objeto.

Fazio e Ewoldsen (1994) identificaram, por meio do estudo dos conceitos de atitude, que além de apresentar um objeto (foco), uma direção (favorável e desfavorável), um sentimento (gosta ou não gosta do objeto), uma intensidade (nível de segurança em relação ao objeto), uma estrutura (organização estrutural), as atitudes podem ser aprendidas e têm como fonte a experiência pessoal, as necessidades e a percepção dos indivíduos face ao objeto da atitude.

Ainda que a atitude seja estudada por meio de vários modelos, Rodrigues (1997) assume que compreender as atitudes dos indivíduos possui grande relevância para os psicólogos sociais, pois elas são fortes indicadores do comportamento. A relação entre atitude e comportamento, especialmente a predição do comportamento a partir da atitude do indivíduo é um aspecto que vem sendo estudado ao longo dos anos pela Psicologia Social.

De acordo com Channouf, Py e Somat (1996, citado por Lopes (2014), o estudo da relação entre atitude e comportamento pode ser compreendido historicamente em três fases: na primeira fase os pesquisadores lançavam questionamentos sobre a possibilidade da predição de comportamentos por meio da atitude; a segunda fase foi marcada pela teoria da ação refletida desenvolvida por Fishbein e Ajzen, que buscaram elucidar esta questão e, na terceira fase, foram propostos diversos modelos comportamentais com o intuito de responder a maneira pela qual o comportamento é repercutido na atitude, teoria essa fundamentada na crença de que (diferentemente do que havia sido constituído como campo para explicações entre atitude e comportamento), a atitude pode ser resultado de uma ação do indivíduo.

De acordo com Ajzen e Fishbein (2005), estudos realizados ao longo do tempo foram suficientes para questionar a consistência da relação existente entre atitude e comportamento. Os mesmos autores apontam que estudos realizados por La Pierre, em 1934, com o objetivo de verificar essa consistência, encontrou evidências de contradição entre intenções e ação propriamente dita, isto é, “entre o que as pessoas dizem que fariam e o que elas realmente fazem” (AJZEN e FISHBEIN, 2005, p.178), contribuindo para a ideia de que os indivíduos podem não agir de acordo com as suas intenções, tornando a relação atitude-comportamento inconsistente. Após uma série de estudos acerca da busca do entendimento da relação atitude-comportamento ao longo dos anos, foi assumida a complexidade do comportamento humano e a dificuldade tanto de explicá-lo como de prevê-lo. Nessa direção e com o intuito de tentar compreender a relação atitude-comportamento, os pesquisadores assumiram um forte impacto das atitudes no comportamento (AJZEN e FISHBEIN 2005), porém, apenas para determinados indivíduos. Dentre as características individuais (consideradas como variáveis moderadoras), destacam-se a capacidade de autoconsciência e automonitoramento comportamental, ou seja, quanto maior for a capacidade do indivíduo em perceber e monitorar o seu comportamento (envolvendo tanto a atitude positiva como a negativa), maior será a influência da atitude no seu comportamento (AJZEN e FISHBEIN, 2005; FAZIO e ZANNA, 1981; ZANNA e REMPELL, 1998). Além disso, de acordo com os mesmos autores, estudos assumiram fortes evidências de que o envolvimento direto com o objeto da atitude tende a influenciar positivamente a predição da ação dos indivíduos (AJZEN, 1988; AJZEN e FISHBEIN, 2005). Nessa perspectiva, é correto afirmar que direcionar o olhar para as variáveis moderadoras traduz-se como importante campo de projeção de “intervenções para aumentar a probabilidade de as pessoas agirem de acordo com as suas atitudes” (AJZEN e FISHBEIN, 2005, p. 180).

Fazio e Zanna (1981) apontam que atitudes baseadas em experiências vivenciadas (diretas) são mais preditivas do comportamento do que aquelas baseadas em informações indiretas, como informações recebidas sobre o objeto da atitude. Em outras palavras, considerando a atitude como uma predisposição aprendida, ela pode ser formada como resultado de uma experiência direta com o objeto em questão (MATOS e ITUASSU, 2005) e focando em determinada direção, pois “é assumido teoricamente que atitudes favoráveis predispoem respostas

positivas ao objeto e atitudes desfavoráveis predispoem respostas negativas” (AJZEN e FISHBEIN, 2005, p.178).

De maneira prática, os mesmos autores acreditam que “encorajando” (p.180) os indivíduos a obter experiência direta com o objeto da atitude ou, ainda, suscitar a reflexão sobre ele, é um dos caminhos para o fortalecimento da relação atitude-comportamento.

Na tentativa de melhor compreender a multidimensionalidade das atitudes, vários modelos foram, ao longo do tempo, desenvolvidos e apontaram para a existência de diferentes componentes das atitudes. De acordo com Ferreira (2010), em função do interesse dos pesquisadores em desenvolver técnicas para mensurar as atitudes, as investigações culminaram numa evolução importante para a busca de modelos capazes de melhor explicar os processos psicológicos responsáveis pela formação e mudança de atitudes, bem como pela consistência entre atitudes e comportamento.

De acordo com Lebres (2010), as atitudes apresentam uma estrutura de grande complexidade, constituída por diversos componentes cuja inter-relação tem sido estudada ao longo do tempo e por diferentes correntes teóricas, sendo que modelos teóricos que consideram a atitude composta por vários componentes são bem presentes na literatura científica (NEIVA E MAURO, 2011).

Merece destaque o modelo clássico desenvolvido por Rosenberg e Hovland (1960), que propõe o entendimento das atitudes considerando três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. De acordo com os autores, esse modelo é resultado do estudo da teoria tripartida das atitudes e os seus componentes podem ser claramente distinguíveis um do outro, permitindo estudo mais aprofundado sobre as atitudes.

Para Rosenberg e Hovland (1960), o aspecto cognitivo das atitudes é constituído por percepções, informações, crenças e os conceitos referentes ao objeto atitudinal. Para esses pesquisadores, tais elementos do aspecto cognitivo podem ser investigados por meio de questões respondidas tanto na forma escrita, quanto na forma verbal. O componente cognitivo do modelo tripartido das atitudes aponta as crenças do sujeito referente a determinados objetos que incluem os atributos de qualidade, favoráveis ou desfavoráveis, desejáveis ou não desejáveis (LOPES, 2014), abrangendo também crenças do indivíduo sobre modos adequados

e inadequados de reação ao objeto, como apontam Lambert e Lambert (1972) e Andrews e Mackennell (1980).

O componente afetivo está ligado às emoções referentes ao objeto que pode ser agradável ou não, apreciado ou não apreciado. De acordo com os autores desse modelo, esse componente é responsável pela carga emocional que confere às atitudes um caráter motivador. Com isso, o componente afetivo pode ser definido como o sentimento, afeto e/ou aspectos emocionais que apresentam uma incidência a favor ou contra um objeto apontado (ROSENBERG e HOVLAND, 1960; LAMBERT e LAMBERT, 1972; ANDREWS e MACKENNEL, 1980; RODRIGUES, 1998). Para Lopes (2014), esse componente é responsável pela carga emocional que confere às atitudes um caráter insistente, inflamado e motivado.

O componente comportamental, na perspectiva dos autores do modelo, não indica somente uma ação propriamente dita, mas uma intenção de comportamento com relação ao objeto (ROSENBERG e HOVLAND, 1960; LAMBERT e LAMBERT, 1972). Esse componente refere-se à ação (ou a intenção da ação) e deve ser coerente com a cognição e o afeto presentes em relação ao mesmo objeto. Dessa forma, como aponta Rodrigues (1998), as atitudes indicam uma pré-disposição à ação que, por sua vez, combinada com uma circunstância característica desencadeante, pode resultar em comportamento.

Considera-se, portanto, que o componente cognitivo representa as informações do indivíduo sobre um objeto; que o componente afetivo está ligado aos sentimentos que se tem em relação ao objeto; e que o componente comportamental, por sua vez, está ligado à ação, ou seja, intenções que se tem quanto ao objeto, aos processos que permitem a estruturação de uma intenção do comportamento e preparam o indivíduo para agir de determinada forma.

Na sua forma original, a denominada teoria tripartida das atitudes, segundo os autores, implica em um modelo em que os componentes se distinguem claramente um do outro.

Para Krech, Crutchfield e Ballachey (1962, p. 161) as atitudes são “(...) sistemas duradouros de avaliações, positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de ação, favoráveis ou desfavoráveis, com relação a objetos sociais”. Para os autores, as cognições, os sentimentos e os comportamentos, ou seja, o modelo dos três componentes – ou tripartido – se organiza em sistemas duradouros ao longo do desenvolvimento humano, implicando em atitudes.

Neiva e Mauro (2011) afirmam que o modelo de três componentes das atitudes tem sido o mais utilizado nas pesquisas que investigam a estrutura interna das atitudes. De acordo com os autores, essa maneira de descrevê-la, por meio dos componentes afetivos, cognitivos e comportamentais, permite a compreensão mais exata das categorias de respostas atitudinais. Além disso, Silva (2008) aponta que nenhum dos componentes é inteiramente independente dos demais, sugerindo a existência de uma interligação entre os três componentes da atitude. O autor afirma que “[...] provavelmente as nossas reações emocionais influenciam as nossas intenções comportamentais, assim como as nossas crenças irão influenciar as nossas emoções” (SILVA, 2008, p. 20).

### 1.3.2 O MODELO TRIPARTIDO DA ATITUDE FACE AO LAZER

A partir da compreensão da atitude como um constructo multifacetado e compreensível em função dos seus componentes, de acordo com Freire e Fonte (2007, p. 81):

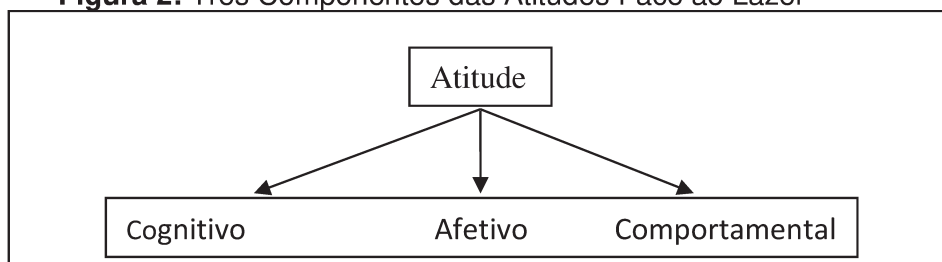
[...] se o conceito de atitude baseado nos três componentes dela - o cognitivo, o afetivo e o comportamental - é de particular relevância para o estudo das atitudes em geral, ele o é igualmente no estudo específico das atitudes face ao lazer já que contribui para a investigação de aspectos psicossociais e sócio-cognitivos do lazer, bem como conhecer e compreender o grau e tipo de envolvimento dos sujeitos em atividades de lazer, bem como as formas e processos que estão subjacentes à mudança de atitudes em relação ao lazer e qualidade de vida, ou ainda conhecer as atitudes face ao lazer em grupos ou contextos específicos.

Apesar da evidente importância do lazer e da atitude face ao lazer, ainda são escassos, tanto estudos que focalizam as atitudes face ao lazer, quanto instrumentos capazes de mensurar as diferentes dimensões relacionadas às atividades de lazer. Entre algumas escalas criadas ao longo do tempo por autores que se propuseram a estudar as atitudes face ao lazer e as suas implicações na vida cotidiana dos indivíduos, destacam-se os estudos de Burdige (1961), Neulinger e Breit (2009), Crandall e Slivken (1978, 1980), citados por Teixeira e Freire (2013), e a escala de Ragheb e Beard (1982), que vem sendo mais utilizada para esse fim.

De acordo com a conceituação defendida por Ragheb e Beard (1982) em relação às Atitudes Face ao Lazer, cada atitude não apenas reflete as emoções individuais, humor, aspectos da cognição e da compreensão, mas também o seu comportamento. Logo, as atitudes face ao lazer dos indivíduos refletem a forma de

pensar, sentir e agir na direção ao lazer. Os autores dividem as Atitudes Face ao Lazer em três dimensões, tomando como base a teoria tripartida das atitudes, como apresentado anteriormente, considerando os componentes: cognitivo, afetivo e comportamental das atitudes.

**Figura 2:** Três Componentes das Atitudes Face ao Lazer



**Fonte:** elaboração própria com base em Ragheb e Beard (1982)

A **dimensão cognitiva** contém aspectos relacionados à cognição e às crenças dos indivíduos em relação às atividades de lazer.

A **dimensão afetiva** contempla aspectos relacionados aos diferentes níveis de sensação, interesse e expectativas dos indivíduos para o lazer que, inclusive, são capazes de influenciar a avaliação positiva ou negativa das atividades de lazer vivenciadas pelo indivíduo.

A **dimensão comportamental** engloba ações dos indivíduos no que diz respeito à atitude de acordo com a sua experiência passada em atividades de lazer, suas crenças e sentimentos.

Com o intuito de estudar a atitude face ao lazer dos indivíduos, alguns instrumentos foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo, porém, a Escala de Atitudes Face ao Lazer, criada por Ragheb e Beard (1982), ganha destaque por se tratar de um instrumento referência quando se pretende investigar a atitude face ao lazer a partir da perspectiva teórica dos três componentes – cognitivo, afetivo e comportamental – e por ter sido construída intencionalmente com esse objetivo, a partir da constatação da escassez de instrumentos que contemplassem as três dimensões da atitude (TEIXEIRA e FREIRE, 2013); os autores da escala ressaltam que medir as atitudes face ao lazer desconsiderando essas três dimensões da atitude resulta em uma limitação considerável no estudo desta temática (RAGHEB e BEARD, 1982).

De acordo com histórico da construção de escalas de atitude em relação ao lazer, apresentado por Ragheb e Beard (1982), no ano de 1961, Burdige



desenvolveu uma escala de atitudes para o lazer que consistia de 11 itens, contrastando questões acerca de trabalho e lazer. Em 1971 Neulinger e Breit, após um estudo de análise fatorial, construíram uma escala de atitudes para o lazer que consistia em 150 itens distribuídos em cinco fatores principais. Essa escala recebeu algumas críticas, especialmente de Crandall e Slivken (1978, citado por RAGHEB e BEARD, 1982). Estes reconheceram a escala como um instrumento pioneiro para estimular a pesquisa em relação às atitudes para o lazer, mas apontaram que, em relação à validade de conteúdo, não havia conhecimento suficiente que pudesse embasar a importância desses fatores que compunham as atitudes face ao lazer. No entanto, o estudo das propriedades psicométricas desse instrumento apontou para uma evidência importante: a mensuração separada dos componentes da atitude em relação ao lazer.

A partir do conhecimento das limitações da escala anterior, Crandall e Slivken (1978, citado por RAGHEB e BEARD, 1982), desenvolveram a Escala de Atitudes para o Lazer. Esta apresentava originalmente 20 itens, mas esse número foi reduzido para 10 itens com a apresentação do coeficiente de confiabilidade *alpha* de 0,76. A principal intenção da Escala foi a de avaliar o componente afetivo das Atitudes Face ao Lazer.

Em função da constatação de que os instrumentos disponíveis para medir as atitudes face ao lazer baseados no modelo tripartido (três componentes da atitude) consideravam apenas o *score* total da escala, não sendo possível compreender os componentes da atitude de maneira isolada, Ragheb e Beard (1982) desenvolveram a intitulada *Leisure Attitude Scale*. De acordo com os autores, o uso de todos os três componentes parece ser particularmente apropriado no caso do estudo das atitudes em relação ao lazer, pois certamente a predisposição do indivíduo para o envolvimento em atividade de lazer é afetada pelo conhecimento e crenças sobre as atividades de lazer e seus efeitos, pelos sentimentos (positivos ou negativos) e pelo comportamento (ou intenções) em relação a essas atividades.

Dessa forma, a Escala de Atitudes para o Lazer foi construída originalmente com 100 itens distribuídos nos três componentes da atitude. Salienta-se que essa escala foi baseada naquelas já desenvolvidas anteriormente por Burdge (1961), Neulinger e Breit (2009) e Crandall e Slivken (1978, citado por RAGHEB e BEARD, 1982). Submetida à análise de 35 especialistas no assunto, a escala ficou reduzida a 55 itens. A partir desta redução, o referido instrumento passou por um

conjunto de estudos piloto o que gerou o formato de 36 itens, distribuídos nas três subescalas que constituem os três componentes das atitudes face ao lazer. A *Leisure Attitude Scale* obteve, em seu teste de campo do instrumento final, realizado com 1.042 participantes com idade variando de 11 a 65 anos, valor de *alpha* de Cronbach de 0.94 para o score total da Escala, valor considerado alto no que se refere à sua confiabilidade. Para as subescalas, os valores de *alpha* também foram considerados altos: componente cognitivo (*alpha* 0.91), afetivo (*alpha* 0.93) e comportamental (*alpha* 0.89). Como resultado final, o instrumento foi considerado confiável. Quanto à sua validade, avaliada por meio da validade concorrente, validade de conteúdo e validade divergente, foi considerada válida. A escala foi utilizada ao longo do tempo por pesquisadores interessados nas atitudes face ao lazer, passou por estudo de redução para 24 itens e vem sendo utilizada em estudos de autores ao redor do mundo, entretanto, ainda de maneira escassa (TEIXEIRA e FREIRE, 2013).

No ano de 2007, Freire e Fonte traduziram a Escala de Atitudes Face ao Lazer original de Ragheb e Beard (1982) para o português de Portugal e realizaram o estudo da sua confiabilidade e validade. Esse instrumento foi aplicado a uma amostra de 462 adolescentes e adultos jovens e mostrou uma boa confiabilidade para a escala total e para cada uma de suas subescalas:  $\alpha$  total da escala = 0,91;  $\alpha$  cognitivo = 0,86;  $\alpha$  afetivo = 0,86 e  $\alpha$  comportamental = 0,79. Os dados reproduziram a mesma estrutura fatorial da escala original (RAGHEB e BEARD, 1982) e explicaram 39% de variância da escala total. As correlações entre os componentes de atitudes variaram entre 0,49 e 0,66, e as correlações entre os componentes e a escala total variaram entre 0,83 e 0,88.

No ano de 2013 Teixeira e Freire, em Portugal, desenvolveram uma versão curta da Escala de Atitudes para o Lazer de Ragheb e Beard (1982) com base nos resultados estatísticos de estudo anterior da Escala traduzida para o português (FREIRE e FONTE, 2007).

Para a versão reduzida, foram selecionados 18 itens (seis por subescala) da escala completa (no idioma português) que apresentaram maiores cargas fatoriais (identificadas por meio da análise fatorial exploratória).

Após a redução de itens, a Escala Face ao Lazer (versão reduzida) constitui-se de um instrumento de autorrelato com 18 itens distribuídos em 3 subescalas que avaliam os componentes cognitivo, afetivo e comportamental da

atitude, sendo que cada uma delas é constituída por 6 itens. Trata-se de uma escala tipo LIKERT de 5 pontos, como na escala original de Ragheb e Beard (1982), onde as opções de respostas variam de 1 (discordo plenamente), o que revela uma forte atitude desfavorável ou negativa, a 5 (concordo), o que revela uma forte atitude positiva. Escores da escala são baseados na soma de todos os itens de cada subescala e não há a presença de itens invertidos. A pontuação em cada subescala varia de 6 a 30 (o ponto médio é 18). A pontuação para a escala total varia de 18 a 90 (o ponto médio é de 54). Os valores mais elevados (acima do ponto médio) indicam atitudes positivas e valores menores (abaixo do ponto médio) indicam atitudes negativas para lazer.

Com o objetivo de verificar as propriedades psicométricas da Escala de Atitudes Face ao Lazer – versão reduzida, a referida escala foi aplicada em 542 estudantes adolescentes do ensino médio e estudantes universitários de instituições educacionais portuguesas. De acordo com os escores totais e das médias das subescalas, os participantes apresentaram atitude positiva em relação às atividades de lazer. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Ragheb e Beard (1982). Os coeficientes alpha para total escala ( $\alpha = 0,88$ ) e para as subescalas (variando de  $\alpha = 0,76$  para  $\alpha = 0,85$ ), conforme dados apresentados na Tabela 3 da publicação, mostraram adequada confiabilidade.

Foram realizadas análises de correlação com o intuito de investigar as associações entre os componentes da atitude e os itens das subescalas. Os resultados mostraram que a escala reduzida teve confiabilidade satisfatória, e a análise fatorial confirmatória apresentou um ajuste aceitável do modelo testado. As propriedades psicométricas do instrumento e a estrutura fatorial confirmaram os encontrados na escala original (RAGHEB e BEARD, 1982).

Com o intuito de testar o ajuste dos dados da EAFL-r ao modelo teórico, foi realizado processo de análise fatorial confirmatória utilizando a estimativa de máxima verossimilhança. As autoras avaliaram a adequação dos dados ao modelo usando as seguintes medidas de ajuste: razão entre Qui-quadrado / graus de liberdade ( $\chi^2 / df$ ), o *Comparative Fit Index* (CFI), *Goodness of Fit Index* (GFI) *Adjusted goodness off Fit Index* (AGFI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Os resultados obtidos (Qui-quadrado = 289,69;  $\chi^2 / df = 2,19$ ; CFI = 0,98; GFI = 0,94; AGFI = 0,93 e RMSEA = 0,05) indicaram, segundo as autoras, um ajuste aceitável dos dados ao modelo teórico, tal como os resultados obtidos na escala

desenvolvida originalmente por Ragheb e Beard (1982) apontaram. Como conclusão as autoras assumem que a versão reduzida da Escala de Atitudes Face ao Lazer é um instrumento válido e confiável para o estudo das atitudes face ao lazer, devendo ser testada em amostras de diferentes culturas e com grupos com diferentes características demográficas, como a idade.

A tradução para outros idiomas das diferentes versões da Escala de Atitude Face ao Lazer, de acordo com Teixeira e Freire (2013), tem mostrado validade e confiabilidade satisfatória em países como Coreia (PARK, 2004), China e Canadá (DENG et al, 2005; WLAKER, Deng e CHAPMAN, 2007), Portugal (FREIRE e FONTE, 2007; TEIXEIRA e FREIRE, 2013), Malásia (CHIU e KAYAT, 2010), Taiwan (CHEN, 2002), além também da Turquia (KAYA, ISIDORI e SAROL, 2015), África do Sul (MUZINDUTSI e VILJOEN, 2016). Além do estudo de evidências de confiabilidade e validade para a sua aplicação em diferentes contextos culturais, a escala vem sendo instrumento importante para compreender as características das atitudes face ao lazer de populações distintas, incluindo os estudantes universitários, população de interesse do presente estudo. Dessa maneira, a seguir serão apresentados estudos que utilizaram a escala com o intuito de compreender as atitudes face ao lazer de estudantes do ensino superior.

Com o propósito de "contribuir para a existência de instrumentos de medida no domínio das atitudes face ao lazer" (FREIRE e FONTE, 2007, p.81), as autoras realizaram estudo com o objetivo de adaptar a escala *Leisure Attitude Scale* (Ragheb e Beard, 1982) para a população de jovens portugueses. Apesar do trabalho não se limitar a participantes estudantes do ensino superior, os incluiu. O trabalho envolveu um total de 462 estudantes de Escolas de Ensino Básico e de Universidades em Portugal, sendo 57,8% do sexo feminino e 42,2% do sexo masculino e com média de idade de 19,97 anos (DP= 4,85).

A análise descritiva produziu os seguintes resultados em relação às atitudes face ao lazer dos estudantes: a média do escore total de atitudes face ao lazer dos participantes do estudo foi de 143,40; DP= 14,77 (valor mínimo possível: 36; valor máximo: 180 e ponto neutro situado no valor 108, numa escala de 36 itens), o que aponta atitude positiva dos estudantes em relação ao lazer. Nas subescalas, as médias evidenciaram atitudes mais positivas no componente cognitivo (M= 50,64; DP= 5,67), seguido do componente afetivo (M= 48,86; DP= 5,70) e comportamental (M= 43,96; DP= 6,09). De acordo com as autoras, os

resultados apontam atitudes positivas em relação ao lazer no geral e nas subescalas que compõem o modelo tripartido das atitudes face ao lazer. Ainda, as autoras assumem que esses dados confirmam os resultados presentes na literatura de que os indivíduos apresentam percepção positiva sobre as atividades e experiências de lazer. Resultados de trabalhos posteriores a esta publicação – como os de Akgül (2010); Teixeira e Freire (2013) – reconfirmam a observação das autoras.

Akgül e Yenel (2014) teve como objetivo investigar as atitudes face ao lazer de estudantes do ensino superior considerando diferentes contextos culturais. Participou da pesquisa o total de 631 estudantes universitários, divididos em dois grupos: 207 estudantes em Londres (Inglaterra) e 427 estudantes em Ankara (Turquia). Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a *Leisure Attitude Escala*, desenvolvida por Ragheb e Beard (1982), com 36 itens distribuídos nos fatores cognitivo, afetivo e comportamental, traduzida para o idioma turco e validada por Akgül e Gürbüz (2010). O estudo utilizou-se de informações sociodemográficas dos participantes, como (sexo, idade e renda pessoal) como variáveis de comparação entre os dois grupos estudados.

Os autores desse estudo não apresentam de forma isolada os escores (total e por componente) de cada grupo, mas estabelecem comparação entre os escores total e por componente das atitudes face ao lazer com as variáveis escolhidas, por meio de testes estatísticos como ANOVA e MANOVA. Os resultados apontaram que apesar de existir relação estatisticamente significativa entre as atitudes de lazer e a variável sexo, dos participantes estudantes de Ankara, não foram observadas diferenças significativas envolvendo idade e renda. Os autores explicam que a diferença percebida nos estudantes de Ankara em relação ao sexo, pode estar direcionada ao contexto cultural turco, que se constitui de um fator limitante para a realização de atividades de lazer das mulheres. Por outro lado, entre os estudantes londrinos, o estudo identificou relação estatisticamente significativa entre atitudes de lazer e idade, porém sem diferença significativa sobre as variáveis sexo e renda. Em relação à idade dos estudantes de Londres, os resultados evidenciaram que estudantes mais velhos (acima de 22 anos) apresentam o componente cognitivo da atitude mais elevado. Os autores explicam que os estudantes, em Londres, são incentivados ao desenvolvimento de atividades e experiências de lazer no decorrer da vida não só de estudante, mas da vida como

um todo, o que consiste num elemento cultural importante, quando comparado ao contexto cultural de Ankara, na Turquia.

Os resultados desse estudo são importantes na confirmação de que os contextos culturais podem influenciar as atitudes face ao lazer, assim como já havia sido observado na pesquisa realizada por Deng et al., (2005), que identificou diferenças de atitudes face ao lazer entre jovens Chineses-Canadenses e Anglo-Canadenses. Os autores desse estudo sugerem que novos estudos sejam realizados em torno da influência dos contextos culturais nas atitudes face ao lazer dos estudantes do ensino superior, com o intuito de evidenciar para as instituições a importância do lazer na vida dos indivíduos, além de orientá-las para o desenvolvimento de experiências de lazer para os seus estudantes.

Estudo recente, voltado à compreensão das atitudes face ao lazer de estudantes do ensino superior, foi elaborado por Muzindutsi e Viljoen (2016) e teve como objetivo avaliar o efeito de fatores sociodemográficos na atitude face ao lazer desses estudantes. Participaram desse estudo 430 estudantes de diferentes cursos de graduação de uma universidade sul africana. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário sociodemográfico elaborado pelos autores e a *Leisure Attitude Scale* (Ragheb e Beard, 1982) – 36 itens distribuídos nos fatores: cognitivo, afetivo e comportamental. A caracterização dos participantes mostrou que 52% eram estudantes de segundo e terceiro ano de graduação, enquanto 48% eram estudantes do primeiro ano do curso. Em relação ao sexo, 53,6% dos estudantes eram do sexo feminino e 46,4% do sexo masculino; os dados mostraram também que 82,2% dos estudantes participantes do estudo eram africanos. Em relação ao curso frequentado, 86% dos estudantes cursavam estudos de comércio e 14% de humanidades; 96,5% deles eram solteiros (nunca casados). A maioria dos estudantes (85%) dependia exclusivamente dos pais para apoio financeiro ao estudo. Além disso, 39,8% dos estudantes residiam com suas famílias, enquanto 60,2% moravam em residências universitárias e acomodações privadas durante o período do estudo. Em relação ao transporte utilizado para o estudo, 76% fizeram uso de veículos (privados ou públicos), enquanto 24% afirmaram caminhar a pé para o campus da universidade. Sobre a idade dos participantes, a média de idade foi de 19,96 anos (desvio padrão = 2,08) e a média de gastos totais mensais para cada aluno foi de ZAR3426 (Rand sul-africano, moeda sul-africana que representa, em 2018, R\$1.006,43) por mês. Os autores afirmam que essa despesa mensal parece

ser alta, mas é justificável, já que todas as despesas, incluindo aluguel, foram mapeadas pelo questionário.

Como procedimento de análise dos dados, foram utilizadas a estatística descritiva e regressões logísticas para avaliar como as variáveis sociodemográficas afetavam a atitude geral em relação ao lazer. Os resultados apontaram diferença estatisticamente significativa de atitude face ao lazer em relação à variável série do curso, especificamente entre estudantes do primeiro e último ano do curso de graduação, apontando atitude mais positiva de lazer em estudantes do último ano em relação aos estudantes do primeiro ano. Na comparação de atitudes face ao lazer considerando a variável curso de graduação, os resultados apontaram atitudes face ao lazer mais positivas em alunos que frequentam estudos do comércio. Sobre o sexo dos participantes do estudo, os dados não apontaram diferença significativa entre homens e mulheres. No que se refere à etnia, os resultados evidenciaram diferença estatisticamente significativa para atitudes face ao lazer entre africanos e não africanos, sendo que estudantes africanos apresentaram atitudes face ao lazer menos positiva que os estudantes não africanos. Em relação ao meio de transporte estudantes que utilizam carro/ônibus para se dirigirem à universidade apresentaram atitudes mais positivas face ao lazer do que estudantes que se dirigem a pé para o local dos estudos. Quanto à variável idade foram observadas diferenças, evidenciando atitudes face ao lazer mais positivas quando do aumento da idade, ou seja, estudantes “mais velhos tendem a enxergar atitudes de lazer mais positivas” (p.112). A variável local de residência não evidenciou diferença em relação às atitudes face ao lazer, assim como as variáveis estado civil, apoio financeiro e gastos mensais.

Como conclusão do estudo, os autores afirmam que, de maneira geral, fatores sociodemográficos apresentam influência significativa na atitude face ao lazer dos estudantes pesquisados, fato que demonstra que as atitudes face ao lazer “são influenciadas por características pessoais, como o gerenciamento do tempo, fatores demográficos, como sexo e raça e fatores ambientais, como o novo ambiente universitário e a disponibilidade de transporte” (p.112). Partindo desta constatação, os autores sugerem estratégias da universidade para a participação dos estudantes em atividades de lazer com o objetivo de minimizar a influência negativa dessas variáveis identificadas.

A partir das questões teóricas apresentadas, é possível compreender que o lazer se trata de um fenômeno um tanto complexo e a sua definição não é consenso entre os estudiosos. Diante dessa dificuldade, a literatura evidencia duas vertentes de entendimento do lazer. A primeira delas diz respeito ao lazer como um conjunto de atividades, promotoras de satisfação, realizadas pelos indivíduos e que tem como elementos característicos a livre escolha e o tempo (DUMAZEDIER, 1980; MARCELLINO, 1987; 2000). A segunda vertente teórica focaliza o lazer como um fenômeno psicossocial e experiência de vida (CUENCA CABEZA, 2000; TINSLEY e TINSLEY. 1986).

Mesmo diante dessas vertentes, os autores concordam que os benefícios do lazer ultrapassam a simples satisfação que ele pode proporcionar. O lazer auxilia na autodescoberta, no desenvolvimento psicossocial e na qualidade de vida dos indivíduos (CUENCA CABEZA, 2000), no desenvolvimento social, nas interações sociais, como forma de descanso, diversão e equilíbrio com as outras obrigações da vida (MARCELLINO, 1995; 1987; DUMAZEDIER, 1980; BRAMANTE, 1988).

No entanto, mesmo conhecendo os seus benefícios, os indivíduos ainda apresentam diversas dificuldades para a realização de atividades de lazer. Considerando a educação formal, especialmente o ensino superior, uma das maneiras de promover, por meio de processos educacionais, a formação do estudante para a vida é proporcionar aos estudantes experiências de lazer com o objetivo de preparar o estudante não apenas para o mercado de trabalho, pois, de acordo com Bowen (1996), o lazer pode ser inserido no ensino superior como um objetivo institucional capaz de oportunizar aos estudantes experiências que promovam a reflexão de si e do mundo no qual estão inseridos, resultando, também, num profissional de excelência. Dessa forma, o contexto do ensino superior também é um *locus* de vivências de lazer e pode auxiliar tanto na formação como no fortalecimento de atitude positiva de lazer dos seus estudantes. A literatura aponta que a atitude não pressupõe determinada ação em si, mas pode ser entendida como uma pré-disposição (intenção) comportamental. Nessa direção, de acordo com Teixeira e Freire (2013), mensurar atitude de lazer dos indivíduos é de fundamental importância para a compreensão dos processos sociocognitivos associados ao desempenho de atividades de lazer. Ainda, conhecer as atitudes dos estudantes frente ao lazer é importante, especialmente para a tomada de decisão em relação à necessidade de elaboração de programas de intervenção capazes de promover



atitude positiva face ao lazer, uma vez que ela está associada ao aumento na participação de atividades dessa natureza (FREIRE e FONTE, 2007; HSIEH, 1998 citados por TEIXEIRA e FREIRE, 2013).

De modo geral, os estudos sobre a atitude face ao lazer dos estudantes do ensino superior evidenciam atitude positiva em relação ao lazer. No entanto, também destacam que ela pode variar de acordo com diferentes contextos culturais, com aspectos sociodemográficos dos estudantes e em relação às variáveis acadêmicas.

Assim, face à importância do lazer na vida das pessoas, ao limitado conhecimento que se tem sobre o papel que a formação superior tem exercido sobre as alterações da atitude do estudante face ao lazer, à necessidade de ampliação do conhecimento das variáveis associadas às atitudes face ao lazer e, tendo em vista o recente processo de redução do instrumento escolhido, além de poucos trabalhos envolvendo essa escala em âmbito nacional, o presente estudo assume, como questões norteadoras e como objetivos de pesquisa:

**Questões Norteadoras:** a) A Escala de Atitude Face ao Lazer – versão reduzida (TEIXEIRA e FREIRE, 2013) apresenta evidências de validade e precisão para o contexto brasileiro? b) Quais as características da atitude face ao lazer de estudantes do ensino superior? c) Qual a natureza das relações existentes entre as características das atitudes face ao lazer e variáveis sociodemográficas, acadêmicas e das atividades de lazer de estudantes do ensino superior?

**Objetivos de Pesquisa:**

1. Analisar propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer-r (TEIXEIRA e FREIRE, 2013), através de evidências de validade e precisão;
2. Descrever e analisar as características da atitude face ao lazer de estudantes do ensino superior brasileiro, incluindo atitude geral e por componente (cognitivo, afetivo e comportamental);
3. Identificar e analisar a natureza das relações entre os escores da Escala de Atitude Face ao Lazer-r, total e por componente, e variáveis sociodemográficas (idade, sexo, exercício de trabalho remunerado), acadêmicas (curso e etapa de formação) e frequência semanal de atividades de lazer de estudantes do ensino superior.

## 2. MÉTODO

A pesquisa científica é, para Gil (2017), um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p.17), sendo requerida quando as informações disponíveis não são suficientes ou não se apresentam organizadas para oferecer resposta ao problema estabelecido. Destaca que a pesquisa científica pressupõe “a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2017, p.17). O método de pesquisa é concretizado como o “conjunto das diversas etapas ou passos que devem ser seguidos para a realização da pesquisa e os objetos de investigação determinam o tipo de método a ser empregado.” (SAMPIERI, CALLADO e LUCIO (2013, p. 27). Assim, o método é considerado como “um conjunto de princípios gerais que norteiam e orientam a conduta do pesquisador durante o decorrer de sua pesquisa” (CAMPOS, 2001, p.45).

Os tipos de pesquisa são classificados em três grupos, quanto aos objetivos: as pesquisas descritivas, as explicativas e as pesquisas exploratórias. O presente estudo, a partir da natureza dos objetivos estabelecidos, caracteriza-se como do tipo descritiva que, segundo Lara Campos (2000, p. 48), “é aquela que busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir e descreve o que ocorre na realidade”. Richardson (1999) afirma que esse tipo de pesquisa é utilizado “para descrever aspectos de uma população ou analisar a distribuição de determinadas características ou atributos” (p.146). Mesmo considerando o lazer e o estudante do ensino superior como assunto ainda incipiente no Brasil, este estudo lança mão do procedimento descritivo na tentativa de compreender as atitudes face ao lazer dos estudantes do ensino superior pesquisados.

Quanto à abordagem, o presente estudo define-se como quantitativo, que de acordo com Sampieri, Callado e Lucio (2013), é o enfoque de pesquisa que se utiliza da coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias. Ainda,

O enfoque quantitativo permite investigar um fenômeno por meio de instrumentos que possibilitam acessá-lo de uma forma geral, com a utilização de análises e interpretações estatísticas. Os instrumentos de medida devem registrar dados que representem verdadeiramente os conceitos ou as variáveis que o pesquisador tem em mente (PASQUALI, 2003, p.57).

De acordo com Borges (2000), na Psicologia há diversos estudos que se utilizam da abordagem quantitativa com o objetivo de analisar seus dados, permitindo que fenômenos estudados sejam visualizados por meio da linguagem matemática, sendo possível identificar a sua incidência e a correlação dos eventos com a teoria psicológica.

A partir da definição das características metodológicas desse estudo, segue abaixo a apresentação e o detalhamento do cenário da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos os procedimentos de coleta, registro e análise dos dados utilizados visando atingir os objetivos propostos na pesquisa.

## 2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: INSTITUIÇÃO E PARTICIPANTES

Para o desenvolvimento desse estudo buscou-se uma Instituição de Ensino Superior, escolhida por conveniência, em função da proximidade da autora com a IES. Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior, confessional, localizada no Estado de Minas Gerais. É considerada uma das maiores universidades privadas do Brasil, contando em 2016, ano da coleta de dados, com uma comunidade acadêmica com cerca de 55 mil estudantes matriculados em cursos de graduação, pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento, além de mais de 1.500 professores e 2.000 funcionários. Sua estrutura física, considerando a universidade como um todo é composta por prédios abrigando laboratórios, bibliotecas, museu, canal de TV, oficina de teatro, ensino a distância, salas multimídia, teatros, auditórios, hospitais veterinários, clínicas de fisioterapia, odontologia e psicologia.

Ainda, é importante salientar que essa Instituição de Ensino Superior está presente em diversas cidades do Estado de Minas Gerais, totalizando 10 *campi*; no entanto, sua estrutura administrativa estava (e continua) organizada de maneira centralizada, cujas decisões respeitam sólidos níveis hierárquicos. A IES possui um sistema de comunicação e registro de dados informatizados, que permite acesso integral aos serviços acadêmicos e administrativos, tanto para professores, quanto para funcionários e estudantes.

A Universidade adota como estrutura curricular o regime de crédito e os estudantes se matriculam por disciplina, permitindo, desta forma, certa flexibilidade

curricular, no entanto, devem respeitar os pré e co-requisitos existentes no Projeto Pedagógico de cada curso. Além desse sistema de matrícula por créditos, há especificidade, prevista no projeto pedagógico, do conjunto de atividades oferecidas para os alunos, dependendo da área de conhecimento do curso. É obrigatório, tendo como regra, em todos os cursos, créditos para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito básico para a obtenção do título de bacharel. Apesar da liberdade da efetivação da matrícula através do regime de crédito, é prática dos cursos a apresentação de um conjunto fechado de disciplinas e, a partir do final do primeiro semestre, há orientação individual para os alunos em relação à matriz curricular a ser adotada para o semestre seguinte, alertando-os, inclusive, para as possíveis consequências acadêmicas de acordo com as escolhas realizadas.

O *campus* considerado para esta pesquisa foi inaugurado no ano de 1997 e contava, no momento da coleta dos dados para esta pesquisa, com cerca de 9.000 alunos distribuídos em 14 cursos de graduação, sendo eles: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Relações Internacionais, além de cursos na modalidade Educação a Distância e pós-graduação Lato-Sensu.

Sua estrutura física é composta por treze prédios que abrigam, além das salas de aula, laboratórios, clínica de Fisioterapia, de Psicologia, Hospital Veterinário e Biblioteca informatizada; conta com um auditório com capacidade para 250 pessoas e dois auditórios com capacidade para 100 pessoas cada. O Campus também oferece aos seus estudantes quadra poliesportiva, vestiários e um Centro de Espiritualidade.

Como forma de ingresso a Universidade realiza seu processo seletivo semestralmente (meses de fevereiro e agosto), portanto, com ingresso de novos estudantes duas vezes ao ano. A Universidade conta também com as bolsas de estudo advindas tanto do governo federal, por meio de programas de acesso ao ensino superior, como as bolsas institucionais, de iniciação científica e de mérito acadêmico.

Tomando como base os objetivos desse estudo, participaram da coleta de dados o total de 360 estudantes de graduação. Esse tamanho de amostra justifica-se em função da possível necessidade da realização de um processo de análise

fatorial exploratória da Escala de Atitudes Face ao Lazer (EAFL-r), seguido por análise fatorial confirmatória da referida escala. Considerando-se que, para a realização desses procedimentos estatísticos, haveria a necessidade de no mínimo 10 respondentes por item do instrumento (PASQUALI, 2003), optou-se pelo total de 360 participantes, o que seria suficiente para a realização dos dois procedimentos, se necessário.

Entre os participantes da pesquisa foram incluídos estudantes do Ensino Superior de quatro cursos presenciais de graduação, diurnos e noturnos: Administração, Direito, Engenharia Civil e Medicina Veterinária. A opção por esses cursos se deu em função de duas necessidades: 1) garantir turmas com a quantidade de alunos suficiente (30 estudantes) nas diferentes etapas de formação acadêmica (inicial, intermediária e final), considerando a natureza transversal desse estudo; 2) assegurar cursos de diferentes áreas do conhecimento.

O Curso de Administração tinha, por ocasião da coleta de dados, em torno de 483 alunos matriculados e era oferecido nos períodos matutino e noturno, com duração de 8 semestres, ou seja, quatro anos de formação. No curso de Administração o estudante é capacitado profissionalmente para resolver problemas organizacionais com capacidade técnica, gerenciando recursos, processos e informações e coordenando equipes multidisciplinares, para a adequada gestão dos negócios e desenvolvimento das organizações. Destacam-se no curso os eventos realizados semestralmente, com palestras, minicursos, aulas práticas, aulas lúdicas, visitas técnicas em empresas locais, regionais e multinacionais; o curso conta com Empresa Júnior, oferecendo aos alunos a oportunidade de exercer a sua profissão de maneira experimental e laboratório de mercado de capitais, além de empresa simulada, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso, projetos de pesquisa e projetos de extensão.

O Curso de Direito, também oferecido nos turnos matutino e noturno tinha em torno de 979 alunos matriculados e duração de cinco anos (10 períodos). O curso está estruturado em três eixos de formação: o Eixo de Formação Fundamental, o Eixo de Formação Profissional e o Eixo de Formação Prática. O Eixo de Formação Profissional abrange, entre outras, disciplinas como Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito do Trabalho, Direito Empresarial, Direito Internacional Público e Privado, Direito Penal e Direito Processual. Já o Eixo de Formação Prática permite o ingresso nas atividades de

práticas supervisionadas a partir do sétimo período. O aluno poderá integrar o corpo do Serviço de Assistência Judiciária (SAJ) da universidade, prestando serviços jurídicos às camadas carentes da população.

O Curso de Engenharia Civil tem a duração de cinco anos (10 períodos) e apresentava, no momento da coleta de dados, em torno de 904 estudantes matriculados; é oferecido nos períodos matutino e noturno. O Curso de Engenharia Civil fornece ao bacharel uma formação em conteúdos básicos e técnicos, associados também a conhecimentos das áreas sociais e econômicas. Essa combinação torna-o capaz de se inserir num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e globalizado. O conteúdo do curso contempla ainda as várias áreas de atuação do engenheiro civil, que projeta e constrói edifícios, rodovias, ferrovias, pontes, viadutos, túneis, aeroportos, portos, canais, barragens, além de obras de captação e abastecimento, drenagem, irrigação, saneamento urbano e rural. Os destaques do curso são os laboratórios, os programas de iniciação científica, as visitas técnicas e os projetos de extensão.

O curso de Medicina Veterinária contava com 472 alunos matriculados, é oferecido em 10 períodos (cinco anos), em turno integral, e busca formar um bacharel em Medicina Veterinária generalista, crítico e capaz de atuar na promoção da saúde e na produção animal, em benefício da sociedade. A formação humanista do aluno se integra aos conhecimentos nas áreas de clínica e cirurgia, saúde pública, saneamento e sustentabilidade ambiental, inspeção e tecnologia de produtos de origem animal e a produção animal. O projeto pedagógico associa ensino, pesquisa e extensão utilizando os hospitais veterinários e as fazendas experimentais, além de várias visitas técnicas em indústrias, em outras fazendas e em comunidades, nas quais as atividades práticas de iniciação científica e extensão são desenvolvidas. Os alunos passam grande parte do tempo nas fazendas experimentais e no Hospital Veterinário, possibilitando interações mais intensas com os pares e momentos de descontração com os colegas e professores.

Quanto à fase de formação dos estudantes, dados os objetivos da pesquisa, buscou-se garantir a presença de estudantes de três etapas: da fase inicial, da intermediária e da final. Para os cursos com duração de 5 anos (dez semestres), foram considerados como estudantes na fase inicial aqueles matriculados no primeiro e segundo períodos; na fase intermediária, estudantes

matriculados no terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo semestres e, na fase final, os matriculados no oitavo e no nono semestres. Os participantes com essas características foram os estudantes dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina Veterinária. Para o curso de Administração, com 4 anos de duração (oito períodos), a fase inicial foi considerada o primeiro e segundo períodos, a fase intermediária o terceiro, quarto, quinto e sexto períodos e a fase final, sétimo e oitavo períodos.

A amostra totalizou 90 alunos por curso e 120 para cada etapa de formação, conforme observado na Tabela 1.

**Tabela 1 Distribuição dos estudantes de acordo com o curso e etapas de formação**

<b>Etapas de formação</b>	<b>Administração</b>	<b>Direito</b>	<b>Engenharia Civil</b>	<b>Medicina Veterinária</b>	<b>Total</b>
	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
Inicial	30	30	30	30	120
Intermediária	30	30	30	30	120
Final	30	30	30	30	120
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>360</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Este trabalho optou por contemplar também variáveis sociodemográficas de interesse, especialmente aquelas capazes de identificar o perfil dos participantes e variáveis importantes para o estudo do lazer. As variáveis incluídas foram: sexo, faixa etária, estado civil, exercício de trabalho remunerado, frequência e variáveis essas entendidas pela literatura como promotoras de diferenças de atitude face ao lazer (etapa de formação e curso de graduação).

Em relação ao sexo, do total dos participantes, 202 estudantes (56,11%) eram do sexo feminino e 158 (43,89%) do masculino. Esses dados evidenciam maior predominância do sexo feminino nos cursos pesquisados, informação esta que vai ao encontro dos dados do Inep (2017), cujos dados do Censo da Educação Superior Brasileira de 2016 apontam a predominância do sexo feminino no que se refere aos estudantes ingressantes no referido nível de escolaridade.

Em relação à idade dos estudantes participantes do estudo, a amplitude de variação foi de 18 anos (N=31; 8,11%) a 53 anos (N=1; 0,28%). Para agrupamento das idades optou-se por faixas etárias, como no estudo de Bariani,



2005; Schleich, 2006; Fior, 2008, que utilizaram os seguintes intervalos: 16 a 21 anos; 22 a 25 anos e 26 anos ou mais. A Tabela 2 mostra as características dos participantes do presente estudo no referente à faixa etária.

**Tabela 2 Distribuição dos participantes por faixa etária**

Faixa etária	N	%
18 a 21 anos	157	43,6
22 a 25 anos	144	40,0
26 anos ou mais	59	16,4
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>100</b>

Analisando os dados, é possível observar que o intervalo de faixa etária predominante dos estudantes participantes do estudo é de 18 a 21 anos (43,6%), seguido da faixa etária compreendida entre 22 e 25 anos (40%) e de 26 anos ou mais com 16,4%, o que mostra um perfil heterogêneo de estudantes no referente à faixa etária. Assume-se que tal distribuição decorre, principalmente, da presença de estudantes em diferentes etapas de formação do curso. Além disso, deve ser observado que o Censo da Educação Superior Brasileira do ano de 2016 aponta que a faixa etária mais frequente dos estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial é de 18 a 24 anos (Inep, 2017). Apesar da presente pesquisa mostrar que a maior parte dos estudantes se encontra na faixa etária compreendida entre 18 e 21 anos, foi a idade de 22 anos (N= 60; 16,7%) a que mais se destacou em frequência. Assim, é possível se assumir que os participantes desse estudo apresentam característica etária semelhante daquela apontada pelo Censo da Educação Superior Brasileira no ano de 2016, ou seja, tendência de presença de alunos considerados da faixa etária tradicional no sistema de ensino superior.

Outra variável desse estudo foi o estado civil dos participantes, que tem sido apontado pela literatura como uma variável que influencia as atividades de lazer dos indivíduos (CAMARGO, 2003). O presente estudo optou por explorar essa variável no contexto dos estudantes do ensino superior em relação à sua atitude face ao lazer. O Censo da Educação Superior (2016) aponta 23,9 % de casados, 3,4 % de separados/desquitados e 68,1 % de solteiros. Em relação aos anos anteriores ocorreu aumento de casados e de separados/desquitados e diminuição de solteiros. No entanto, a partir dos dados obtidos no presente estudo foi possível observar que a grande maioria dos participantes (91,94%) declarou ser solteira,

enquanto 7,50% afirmaram serem casados e 0,56% separados, dados esses que diferem dos apresentados no Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017).

A variável “exercício de trabalho remunerado” também foi investigada, pois a literatura aponta que ela influencia não só a atitude face ao lazer dos indivíduos, mas também interfere na escolha dos sujeitos por determinadas atividades de lazer (RAGHEB e BEARD, 1982). Assim, no que se refere ao exercício de trabalho remunerado, 50,56% dos estudantes respondentes afirmaram exercer atividades remuneradas enquanto 49,44% afirmaram não exercer trabalho remunerado.

Em relação à frequência realizada de lazer, a estatística descritiva será apresentada no decorrer do capítulo de resultados.

## 2.2 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para o desenvolvimento desse estudo foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: a Escala de Atitude Face ao Lazer – versão reduzida (TEIXEIRA e FREIRE, 2013) e o Questionário de Caracterização Sociodemográfica, Acadêmico e Atividades de Lazer.

### **Escala de Atitude Face ao Lazer**-versão reduzida

A versão reduzida da Escala de Atitude Face ao Lazer, apresentada no Anexo 1, trata-se de um instrumento de autorrelato, constituído por 18 itens, cujas respostas dos estudantes a esses itens são reveladas a partir de cinco possibilidades: 1. **Discordo totalmente**; 2. **Discordo**; 3. **Nem discordo, nem concordo**; 4. **Concordo** e 5. **Concordo totalmente**. Os itens estão agrupados nos três componentes da atitude face ao lazer: cognitivo, afetivo e comportamental. O Quadro 2 descreve as subescalas do instrumento e os itens de cada componente.

**Quadro 2:** Subescalas da Escala de Atitude Face ao Lazer-r e seus itens

COMPONENTE	DESCRIÇÃO	ITENS
Cognitivo	Conhecimentos gerais e crenças sobre o lazer, suas características e de que maneira se refere à qualidade de vida do indivíduo.	1,2,3,4,5,6
Afetivo	Sentimentos em relação ao lazer, o grau em que o indivíduo gosta ou não gosta das atividades e experiências de lazer.	7,8,9,10,11,12
Comportamental	Passado, presente e ações destinadas às atividades e experiências de lazer	13,14,15,16,17, 18

**Fonte:** Elaboração própria com base em Teixeira e Freire (2013)

De acordo com Teixeira e Freire (2013), os escores da Escala são resultado da soma dos itens para cada subescala. A pontuação de cada subescala varia de 6 a 30 (sendo ponto médio 18) e da escala total varia de 18 a 90 (sendo o ponto médio 54). Salienta-se que valores mais altos (acima do ponto médio) representam atitudes mais positivas e valores mais baixos (abaixo do ponto médio) representam atitudes negativas em relação ao lazer.

Para que a EAFL-r pudesse ser utilizada no Brasil, houve a necessidade da obtenção de autorização das autoras. Assim, por meio de contato via e-mail e a explicação dos objetivos deste estudo, as autoras Ana Teixeira e Tereza Freire autorizaram o uso do instrumento por meio de ofício assinado, conforme Anexo 2.

### **Questionário sociodemográfico e atividades de lazer.**

Com o intuito de identificar as características dos estudantes participantes desse estudo, bem como coletar informações acerca das atividades de lazer por eles realizadas foi elaborado, pela autora desse trabalho, o Questionário Sociodemográfico Acadêmico e Atividades de Lazer. Este instrumento trata-se de um questionário constituído de 10 questões (9 questões fechadas e 1 questão aberta) envolvendo características sociodemográficas: idade; sexo; estado civil; se tem filhos; se exerce trabalho remunerado; o curso de graduação frequentado e etapa de formação atual (inicial, intermediária ou final do curso de graduação) e questões sobre natureza e frequência das atividades de lazer que o estudante costuma realizar, além dos fatores da vida cotidiana que influenciam para a não realização de atividades dessa natureza. Essa última questão foi inserida no instrumento com o objetivo de identificar fatores que limitam a realização de atividades de lazer. Cópia do questionário é apresentada no Apêndice 1. Salienta-se que a questão número 10, que diz respeito à natureza das atividades de lazer que o estudante realiza foi anulada em função da dificuldade dos alunos em numerar corretamente as respostas.

## **2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS**

A partir dos instrumentos devidamente ajustados, primeiramente o projeto foi enviado à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio de sua

submissão à Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos - Plataforma Brasil, em consonância com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde sobre a participação dos sujeitos nas pesquisas.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº59093816.7.0000.5137, houve contato direto da pesquisadora com os coordenadores dos cursos de graduação escolhidos para esse estudo com o objetivo de agendar data e horário para a realização da coleta dos dados com os estudantes. Após esse contato e o aceite da coleta dos dados para a pesquisa, os coordenadores dos cursos fizeram, pessoalmente, contato com os professores das disciplinas para que a pesquisadora pudesse realizar a coleta com tempo suficiente para que os alunos respondessem aos instrumentos.

Dessa maneira, os dados foram coletados nos meses de outubro e novembro de 2016 com a aplicação dos instrumentos de forma presencial, coletiva e no contexto da sala de aula, com tempo médio de aplicação de 20 minutos, com a presença da autora desse estudo e mediante a autorização previamente solicitada ao coordenador do curso de graduação e do professor da disciplina. Salienta-se que a pesquisadora solicitou a participação voluntária de 30 estudantes quando o total de alunos em sala de aula excedia o número de participantes necessários.

Após a explicação sobre o estudo, foram oferecidas aos estudantes duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 3). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em duas vias – do participante e do pesquisador) é um documento que registra os objetivos da investigação e expõe, de forma clara, as orientações necessárias aos estudantes, dando ênfase à participação voluntária e ao sigilo das informações, utilizadas para fins científicos, como no caso desse estudo. Nesse documento consta, ainda, registro da possibilidade de desistência da participação do estudante e dados de endereços para contatos.

De posse desse documento, o estudante participante o assinou e procedeu com a entrega de uma das vias ao pesquisador. Esse procedimento garantiu as condições de confidencialidade das informações assinaladas pelos participantes da pesquisa bem como a possibilidade de utilizá-las nesse estudo.

Após esse procedimento, foram entregues aos estudantes o “Questionário Sociodemográfico, Acadêmico e Atividades de Lazer” e a “Escala de Atitude Face ao

Lazer-r, momento em que os alunos dispuseram do tempo necessário para responder as questões dos instrumentos de pesquisa.

Após a coleta dos dados em todos os cursos e de posse dos instrumentos de coleta de dados preenchidos pelos participantes, foi elaborado um banco de dados com a utilização do programa Excel para o registro das respostas dos estudantes e enviado ao estatístico responsável pelas análises para a elaboração de relatórios de análise descritiva e comparativa das variáveis solicitadas, conforme descrição a seguir.

## 2.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

É importante salientar que procurou-se realizar, além das análises de interesse específico do presente trabalho, algumas das análises estatísticas realizadas por Teixeira e Freire (2013). Com essa ação buscou-se a possibilidade de comparação dos resultados dos dois estudos, uma vez que fizeram uso da mesma escala para a coleta dos dados (Escala de Atitude Face ao Lazer-r) e a carência de estudos que se utilizaram desse mesmo instrumento.

### 2.4.1 VALIDAÇÃO SEMÂNTICA DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R)

A validação semântica tem como objetivo verificar a compreensão dos itens pelos membros da população a que o instrumento se destina, tendo relevância no que se refere à inteligibilidade dos itens e à validade aparente (PASQUALI, 2010).

A validação semântica da EAFL-r foi realizada em três etapas, descritas a seguir:

1ª etapa: participaram 10 alunos (do primeiro ano) convidados. Após explicações sobre a pesquisa, seus objetivos e a apresentação da EAFL-r, os participantes foram orientados a responder as questões do instrumento. Salienta-se que os estudantes dispuseram de tempo ilimitado para a realização dessa tarefa. Após o preenchimento do instrumento, os alunos foram instigados a expor as suas considerações sobre o instrumento no que se refere a: compreensão dos itens do

instrumento e facilidade e/ou dificuldade em respondê-los; clareza, objetividade e facilidade de entendimento dos itens. Após as considerações dos participantes dessa etapa, o instrumento sofreu pequenas alterações na linguagem dos itens 7, 14 e 15.

2ª etapa: após a conclusão da primeira etapa, o instrumento foi entregue a um profissional especialista da área da linguística com o objetivo de verificar eventuais equívocos linguísticos nos itens modificados e após a sua análise, a segunda etapa foi concluída.

3ª etapa: após a avaliação do especialista, a escala foi submetida novamente ao crivo de um grupo de 10 estudantes diferentes dos participantes da primeira etapa. O mesmo procedimento daquela etapa foi realizado, o que envolveu a solicitação aos alunos de preenchimento da EAFL-r e a verbalização das observações dos itens do instrumento quanto à clareza, objetividade e facilidade de compreensão. A partir das observações dos participantes desse processo, procedeu-se com a redação final da EAFL-r versão brasileira, que consolidou as observações realizadas pelos estudantes participantes da primeira etapa desse processo. As adequações linguísticas realizadas são apresentadas em Resultados.

#### 2.4.2 ESTUDO DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA EAFL-R VERSÃO BRASILEIRA

De acordo com Segabinazi et al. (2012), antes de abordar os instrumentos de medida é necessário definir o constructo que está sendo investigado, pois a conceituação do fenômeno se caracteriza como etapa fundamental no processo de avaliação. Conforme exposto anteriormente, o constructo focado nesta tese é a atitude face ao lazer, especificamente de estudantes brasileiros do ensino superior, e o instrumento avaliado é a Escala de Atitude Face ao Lazer, versão reduzida - EAFL-r (Teixeira e Freire, 2013), com adequações linguísticas ao português utilizado no Brasil.

No processo de avaliação das propriedades psicométricas (confiabilidade e validade) da EAFL-r, para a população em estudo, foram produzidas as seguintes análises:

Análise descritiva das variáveis: sociodemográficas, das atividades de lazer e da Escala de Atitude Face ao Lazer (de cada um dos 18 itens da escala e de seus 3 componentes) do total de participantes, por meio de tabelas de frequência e de estatísticas descritivas (média, desvio padrão, mediana, Q1 e Q3 e mínimos e máximos);

Para verificar a normalidade dos escores da EAFL-r foram utilizados os testes de *Shapiro-Wilk* e *Kolmogorov-Smirnov*.

Análise de confiabilidade: por meio da análise da consistência interna total e componentes (cognitivo, afetivo e comportamental) através do coeficiente *alpha* de Cronbach;

Análise da Correlação: através do Coeficiente de Correlação de Pearson, com objetivo de investigar a associação entre as 3 escalas (cognitiva, afetiva e comportamental) e entre cada uma delas e o total da escala.

Análise Fatorial Confirmatória (AFC): tem como objetivo verificar a validade da estrutura fatorial da Escala de Atitude Face ao Lazer-r, a partir da hipótese de estrutura de 3 fatores (itens 1 a 6 no fator 1, itens 7 a 12 no fator 2, e itens 13 a 18 no fator 3), numa amostra de estudantes brasileiros (n= 352). Foi realizada análise fatorial confirmatória, via modelo de equações estruturais para variáveis latentes (*structural equation modeling for latent variables*). O modelo é composto de parâmetros fixos (cargas fatoriais iguais a zero) e parâmetros livres a serem estimados (cargas fatoriais diferentes de zero). Foi utilizado o método de estimação ML/*Maximum Likelihood* ou máxima verossimilhança, com cálculo de índices para testar a adequação do ajuste do modelo aos dados da amostra (*goodness of fit statistics*).

Sete índices foram calculados no processo de análise do ajuste do modelo teórico proposto aos dados da amostra: teste qui-quadrado para bondade de ajuste (verifica se a matriz de covariâncias estimada é igual à matriz de covariâncias da amostra); deverá apresentar nível de significância maior que 0,05; razão qui-quadrado ( $\chi^2/GL$ ) Quanto ao valor exato de qui-quadrado ponderado ( $X^2/GL$ ) capaz de definir o ajuste apropriado observa-se diferenças entre autores, sendo que Wan (2002) e Kline (2005) indicam valor igual ou menor a 4,0 e Balbinotti e Barbosa (2008) consideram adequado menor que 5,0 ou preferencialmente menor que 2,0. Além da estatística do qui-quadrado, foram utilizados os seguintes índices de ajuste dos dados do modelo: Goodness of Fit Index (GFI) e o Adjusted goodness off Fit

Index (AGFI) são medidas relacionadas à quantidade relativa de variância e covariância, sendo a segunda ajustada pelos graus de liberdade. Hair et al (2005) e Teixeira e Freire (2013) consideram valores acima de 0,90 para esses índices como indicativo de ajuste aceitável dos dados ao modelo proposto. Porém, Hatcher (1994), Balbinotti (2005), Balbinotti e Barbosa (2008) sugerem que valor igual ou acima de 0,85 para o índice GFI e igual ou acima de 0,80 para AGFI indicam um ajuste adequado. Quanto ao Comparative Fit Index (CFI), outro índice utilizado na avaliação, seus valores podem variar de zero a 1 (um) sendo recomendados valores acima de 0,90 (TEIXEIRA e FREIRE, 2013). Quanto aos índices Root Mean Square Residual (RMR) e o Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), são índices em relação aos quais também se observa variação de critérios para avaliação da adequação do ajuste do modelo analisado. Em relação ao índice RMR, Gosling e Gonçalves (2003) e Balbinotti (2005), assumem que valores inferiores ou iguais a 0,10 são considerados aceitáveis, enquanto Byrne (1998) e Diamantopoulos e Sigwaw (2000) apontam como ajuste aceitável valores inferiores a 0,05. Em relação ao critério de avaliação do SRMR, Hu e Bentler (1999) indicam valores próximos ou menor que 0,08.

Na análise da qualidade do ajuste dos itens aos fatores da EAFL-r foram calculadas suas cargas fatoriais e realizados testes de significância (valores de  $t > 1,96$  indicam que o item tem uma carga significativa dentro do fator) e covariâncias entre fatores.

#### 2.4.3 ATITUDE FACE AO LAZER E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, ACADÊMICAS E DO LAZER

Foram realizadas as seguintes análises comparativas:

Entre os escores da EAFL-r (total e componentes) e as variáveis: idade (transformada em faixa etária com 5 categorias (18-19; 20-21; 22-23; 24-25 e  $\geq 26$  anos); sexo (masculino e feminino); trabalho remunerado (sim e não); curso (Administração, Medicina Veterinária, Direito, Engenharia Civil); etapa de formação (inicial, intermediária e final) e a frequência semanal de realização de atividades de lazer ( $\leq 2$  e  $\geq 3$ ). Na análise comparativa entre os escores da EAFL-r e as variáveis elencadas foram utilizados os testes de *Mann-Whitney* (para 2 categorias) e de



*Kruskal-Wallis* (para 3 ou mais categorias), devido à ausência de distribuição normal dos escores.

Análise da influência conjunta das variáveis idade, sexo, exercício de trabalho remunerado, curso, etapa de formação, e frequência semanal de atividades de lazer no escore total de atitudes face ao lazer (transformado em postos (*ranks*) devido à ausência de distribuição normal). Esse estudo foi realizado por meio da análise de variância (ANOVA),

Análise da influência conjunta das variáveis idade, sexo, exercício de trabalho remunerado, curso, etapa de formação, e frequência semanal de atividades de lazer no escore das subescalas da EAFL-r. Para este estudo foi realizada a análise de variância multivariada e univariada (MANOVA e ANOVA). De acordo com Hair et al (2009), utiliza-se a análise de variância multivariada (MANOVA) em casos em que existem duas ou mais variáveis dependentes, enquanto o objetivo da ANOVA é compreender se há interação entre as duas variáveis independentes sobre a variável dependente. Salienta-se que as variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos (*ranks*) para os testes estatísticos.

### 3. RESULTADOS

Os resultados estão ordenados a partir da sequência dos objetivos assumidos para o presente trabalho. Primeiramente são apresentados os resultados das propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer – versão reduzida (EAFL-r) para a população estudada, incluindo os subitens: equivalência semântica, estatísticas descritivas e confiabilidade e as evidências de validade. Na sequência, são apresentadas as análises das relações entre os escores da EAFL-r (total e por componente) e as variáveis sociodemográficas; acadêmicas e as das atividades de lazer dos estudantes.

#### 3.1 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R)

Para o estudo das propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer - versão reduzida (EAFL-r) foram utilizadas as medidas de confiabilidade e de validade. A análise da confiabilidade foi realizada por meio do *alpha* de Cronbach. No que se refere à validade, considerando a sua tipologia (validade de conteúdo, validade de critério e validade de constructo), optou-se pelo estudo da validade de constructo tipo estrutural ou fatorial por meio da Análise Fatorial Confirmatória.

De acordo com Pasquali (2010), para iniciar o processo de validação de escalas psicológicas, é necessário que elas sejam analisadas semanticamente, com o objetivo de verificar tanto a compreensão como a adequação dos itens à população estudada.

Salienta-se que a amostra pesquisada se constitui de um grupo de estudantes de uma única Instituição de Ensino Superior, portanto, com características específicas. Dessa forma, esse trabalho busca contribuir para o estudo das propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer – versão reduzida, consciente da necessidade de realização futura de novas pesquisas com diferentes populações.

### 3.1.1 EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA DA EAFL-R

Conforme dito na Introdução, a Escala em questão é de origem americana e foi traduzida, adaptada e reduzida para 18 itens por pesquisadores portugueses (FREIRE E FONTE, 2007; TEIXEIRA e FREIRE, 2013). Com o objetivo de tornar possível a aplicação da Escala à população brasileira, foi necessário realizar a equivalência semântica do instrumento e, para tal, foram envolvidos, por adesão e de forma aleatória, 10 estudantes de graduação de primeiro semestre dos cursos, grupo este em que, potencialmente, estariam os estudantes que poderiam encontrar maior dificuldade de compreensão do texto do instrumento a ser utilizado.

Os alunos voluntários foram convidados, primeiramente, a responder o instrumento com as devidas orientações. Num segundo momento, foram instruídos a expor as suas dificuldades e/ou facilidades sobre a compreensão das questões respondidas, considerando a sua clareza, objetividade e facilidade de entendimento. A versão resultante das impressões dos alunos foi submetida a um especialista da área da linguagem com o objetivo de verificar possíveis equívocos de linguagem nas modificações realizadas.

Após a modificação da redação de alguns itens do instrumento, ele foi, novamente, submetido a um grupo de 10 alunos (diferentes daqueles participantes do primeiro processo), com a tarefa de respondê-lo e expor as suas impressões sobre a clareza, objetividade e facilidade de entendimento. Nesse processo, houve consenso sobre a redação dos itens e a Escala de Atitude Face ao Lazer reduzida, na versão brasileira, ficou assim constituída:

**Quadro 3:** Versão portuguesa e versão brasileira dos itens da EAFL-r

continua

Versão original	Versão brasileira
1 – Envolver-se em atividades de lazer é uma boa forma de usar o tempo.	1 – Envolver-se em atividades de lazer é uma boa forma de usar o tempo.
2 – As atividades de lazer são benéficas para os indivíduos e para as sociedades.	2 – As atividades de lazer são benéficas para os indivíduos e para as sociedades.
3 – As atividades de lazer contribuem para a saúde das pessoas.	3 – As atividades de lazer contribuem para a saúde das pessoas.
4 – As atividades de lazer aumentam a felicidade das pessoas.	4 – As atividades de lazer aumentam a felicidade das pessoas.
5 – As atividades de lazer ajudam a renovar a energia de uma pessoa.	5 – As atividades de lazer ajudam a renovar a energia de uma pessoa.

6 – As atividades de lazer ajudam os indivíduos a relaxar.	6 – As atividades de lazer ajudam os indivíduos a relaxar.
7 – As minhas atividades de lazer dão-me prazer.	7 – As minhas atividades de lazer <b>me dão*</b> prazer.
8 – Sinto que o lazer é bom para mim.	8 – Sinto que o lazer é bom para mim.
9 – Gosto do tempo que passo quando estou envolvido(a) em atividades de lazer.	9 – Gosto do tempo que passo quando estou envolvido(a) em atividades de lazer.
10 – As minhas atividades de lazer são reparadoras.	10 – As minhas atividades de lazer são reparadoras.
11 – Sinto que o tempo que passo em lazer não é tempo perdido.	11 – Sinto que o tempo que passo em <b>atividades</b> de lazer não é tempo perdido.
12 – Gosto das minhas atividades de lazer.	12 – Gosto das minhas atividades de lazer.
13 – Dedico bastante tempo e esforço para me tornar mais competente nas minhas atividades de lazer.	13 – Dedico bastante tempo e esforço para me tornar mais competente nas minhas atividades de lazer.
14 – Participaria numa aula ou seminário para estar mais capaz de fazer melhor as atividades de lazer.	14 – Participaria <b>de uma</b> aula ou seminário <b>para ser mais capaz de melhor desenvolver as atividades de lazer.*</b>
15 – Apoio a ideia de aumentar o meu tempo livre para me poder envolver em mais atividades de lazer.	15 – Apoio a ideia de aumentar o meu tempo livre para <b>poder me envolver*</b> em mais atividades de lazer.
16 – Envolver-me em atividade de lazer mesmo quando ando ocupado.	16 – Envolver-me em atividade de lazer mesmo quando ando ocupado.
17 – Gostaria de ter mais tempo de educação e preparação para atividades de lazer.	17 – Gostaria de ter mais tempo de educação e preparação para atividades de lazer.
18 – De entre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer.	18 – <b>Dentre</b> as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer.

\* redação dos itens modificados após o processo de validação semântica

De modo geral, os itens foram mantidos com a redação original portuguesa; apenas os itens 7, 11, 14, 15 e 18 sofreram alterações na redação, os quais foram modificados com parcimônia, de modo a garantir a fidedignidade em relação ao conteúdo dos itens da Escala.

Salienta-se que a EAFL-r, conforme dito anteriormente, é uma escala tipo *LIKERT* de 5 pontos variando de 1 (discordo plenamente) a 5 (concordo plenamente) e, no processo de validação semântica a sua estrutura de pontuação não sofreu alterações.

### 3.1.2 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CONFIABILIDADE DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R)

Os resultados gerais obtidos (Tabela 3) apontam média total da EAFL-r obtida pelos estudantes de 75,02 (DP= 7,41). Considerando que o escore total poderia variar de 18 a 90, com o valor 54 como ponto médio, pode-se dizer que esse resultado indica atitude bastante positiva dos alunos pesquisados em relação às atividades de lazer. Esses dados são próximos aos encontrados por Teixeira e Freire (2013) cuja média total obtida foi de 72,40 (DP= 7,97). Salienta-se que neste item, muito frequentemente, os resultados obtidos serão comparados com os de Teixeira e Freire (2013), cujo estudo se utiliza da EAFL-r.

**Tabela 3: Estatísticas descritivas das pontuações nas subescalas e no total da EAFL-r**

<b>Subescalas</b>	<b>N</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Cognitivo	352	6	30	27,86	3,11
Afetivo	352	11	30	26,16	3,19
Comportamental	352	8	30	21,00	3,77
Total EAFL-r	352	29	88	75,02	7,41

N=352 decorreu da eliminação de oito estudantes com respostas incompletas

Quanto aos valores das médias de resposta para as 3 subescalas da EAFL-r, conforme os resultados desta pesquisa, vemos que apresentaram uma variação entre 21,00 a 27,86, o que indica atitude positiva dos participantes em relação às atividades de lazer nos 3 componentes da atitude, uma vez que o escore, para cada uma das subescalas, poderiam variar de 6 a 30, sendo 18,0 o ponto médio.

Em uma análise comparativa das médias das 3 subescalas, observa-se que a maior média se localiza na subescala “Cognitivo”, com valor M= 27,86; DP=3,11, seguida da subescala “Afetivo” (M= 26,16; DP= 3,19) e, por último, a subescala “Comportamental” (M= 21,00; DP= 3,77), que apresenta a menor média. Estudo desenvolvido por Teixeira e Freire (2013) encontrou a mesma sequência de valores de médias das subescalas, ou seja, a subescala “Cognitivo” apresentou a maior média (M= 25,66; DP= 3,03), seguida da subescala “Afetivo” (M= 25,51; DP= 3,10) e “Comportamental” (M= 21,23; DP= 3,76) com a menor média. Deve-se

observar ainda a similaridade de resultados dos dois estudos em relação aos desvios padrão em cada subescala, com destaque para menor homogeneidade de respostas na subescala comportamental, em ambos os estudos. Portanto, pode-se dizer que a subescala “Comportamental” apresenta um padrão diferente de respostas em relação às subescalas “Cognitivo” e “Afetivo”, pois além de indicar no geral uma atitude menos positiva dos estudantes, em relação a este componente, também mostra maior heterogeneidade de respostas entre eles.

Apesar dos altos escores obtidos, a indicação de que a EAFL-r possibilita discriminar entre atitudes negativas e positivas face ao lazer está presente nos valores mínimos e máximos observados nos itens de cada uma de suas subescalas, conforme observado na Tabela 4. Dos 18 itens da escala total, em apenas um deles (item 8- subescala afetivo) não foi observada resposta para o valor mínimo, portanto sem ocorrência de variação na amplitude total de respostas possíveis.

**Tabela 4: Análise descritiva dos itens da EAFL-r, por subescala.**

continua

Itens	N	Média	DP	Mín	Máx
<b>Cognitivo</b>					
1 – Envolver-se em atividades de lazer é uma boa forma de usar o tempo.	352	4.43	0.76	1	5
2 – As atividades de lazer são benéficas para os indivíduos e para as sociedades.	352	4.71	0.64	1	5
3 – As atividades de lazer contribuem para a saúde das pessoas.	352	4.75	0.54	1	5
4 – As atividades de lazer aumentam a felicidade das pessoas.	352	4.67	0.66	1	5
5 – As atividades de lazer ajudam a renovar a energia de uma pessoa.	352	4.63	0.66	1	5
6 – As atividades de lazer ajudam os indivíduos a relaxar.	352	4.67	0.65	1	5
<b>Afetivo</b>					
7 – As minhas atividades de lazer me dão prazer.	352	4.30	0.84	1	5
8 – Sinto que o lazer é bom para mim.	352	4.53	0.67	2	5
9 – Gosto do tempo que passo quando estou envolvido(a) em atividades de lazer.	352	4.56	0.64	1	5
10 – As minhas atividades de lazer são reparadoras.	352	3.95	0.88	1	5
11 – Sinto que o tempo que passo em atividades de lazer não é tempo perdido.	352	4.27	0.87	1	5

12 – Gosto das minhas atividades de lazer.	352	4.55	0.68	1	5
<b>Comportamental</b>					
13 – Dedico bastante tempo e esforço para me tornar mais competente nas minhas atividades.	352	3.24	0.93	1	5
14 – Participaria de uma aula ou seminário para ser mais capaz de melhor desenvolver as atividades de lazer.	352	3.53	1.02	1	5
15 – Apoio a ideia de aumentar o meu tempo livre para poder me envolver em mais atividades de lazer.	352	4.11	0.87	1	5
16 – Envolver-me em atividade de lazer mesmo quando ando ocupado.	352	3.01	1.13	1	5
17 – Gostaria de ter mais tempo de educação e preparação para atividades de lazer.	352	3.99	0.88	1	5
18 – Dentre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer.	352	3.12	1.07	1	5

Estreitando a análise dos valores de média e desvio padrão das respostas dos participantes, em direção a cada item que compõe a escala estudada, é possível observar, na Tabela 4, que os valores de desvio padrão, apesar de indicarem, no geral, um padrão de homogeneidade de respostas em todos os itens, variam, no conjunto dos 18 itens, de DP= 0,54 a DP= 1,13. Ao agregar as informações sobre as médias aos desvios padrão de cada item, por subescala, vemos que é no componente cognitivo que ocorrem as maiores médias, com valores acima de 4,0 (4.43 a 4.75) em todos os 6 itens e com desvios padrão baixos, variando de DP= 0,54 a DP= 0.76. Os itens do componente afetivo apresentam características semelhantes, porém, com médias um pouco menores (3.95 a 4,56) e desvios padrão mais altos (DP= 0,64 a DP= 0,88) do que os itens do componente cognitivo. Já em relação ao componente comportamental observam-se médias mais baixas (3,01 a 4,11), sendo todas elas, exceto uma, abaixo de 4,0 e com desvios padrão maiores do que os dos itens dos outros dois componentes (DP= 0,87 a DP= 1,13).

Portanto, a análise dos valores de média e de desvio padrão observados nos itens das subescalas da EAFL-r, mostra que uma forte atitude positiva e homogeneidade de respostas dos participantes estão presentes em todos os itens das subescalas Cognitivo e Afetivo, e atitudes menos positivas e com maior variabilidade de respostas na subescala Comportamental, conforme já evidenciado nos desvios padrão total de cada subescala.

Um aprofundamento do conhecimento das características da atitude face ao lazer dos estudantes é possível através da análise das médias dos itens que compõem cada subescala, focando o conteúdo daqueles em destaque. Desta forma, alguns dados são revistos, porém, com foco de análise diverso.

Com relação à dimensão Cognitiva, observa-se, ainda na Tabela 4, que os itens que mais pontuaram nesta subescala foram: item 2: *As atividades de lazer são benéficas para os indivíduos e para as sociedades* (M= 4.71; DP= 0.64) e item 3: *As atividades de lazer contribuem para a saúde das pessoas* (M= 4.75; DP= 0.54) e o item que menos pontuou foi o item 1: *Envolver-se em atividades de lazer é uma boa forma de usar o tempo* (M= 4.43; DP= 0.76). Do ponto de vista do conteúdo desses itens, é interessante observar que os dois itens com as maiores médias envolvem uma avaliação sobre informações acerca dos benefícios da realização de atividades de lazer e o item menos pontuado uma avaliação do uso do tempo para a prática do lazer. Ou seja, apesar desses estudantes terem uma atitude altamente positiva face às informações sobre os benefícios da prática do lazer, não se mostram com o mesmo nível de disposição para usar seu tempo pessoal no envolvimento com estas atividades. Sobressai aqui uma questão de gerenciamento do uso do tempo pessoal.

Dentre os itens componentes da dimensão Afetiva da EAFL-r os dois com maiores médias foram: 9: *Gosto do tempo que passo quando estou envolvido (a) com atividades de lazer* (M= 4,56; DP= 0,64) e 12: *Gosto de minhas atividades de lazer* (M= 4,55; DP= 0,68); e o item com média mais baixa é o 10: *As minhas atividades de lazer são reparadoras* (M= 3,95; DP= 0,88). Portanto, apesar de uma disposição afetiva fortemente positiva em relação às atividades de lazer praticadas, parte dos estudantes não as sentem como totalmente reparadoras, o que sugere uma questão de inadequação ou dificuldade na escolha das atividades ou com a natureza das atividades de lazer disponibilizadas.

Quanto à dimensão Comportamental o item que obteve a maior média foi o 15: *Apoio a ideia de aumentar o meu tempo livre para me envolver em mais atividades de lazer* (M= 4,11; DP= 0,87) e os itens que obtiveram as menores médias da subescala foram: itens 16: *Envolver-me em atividades de lazer mesmo quando ando ocupado* (M= 3.01; DP= 1.13) e o item 18: *Dentre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer* (M= 3.12; DP= 1.07). Aqui novamente aflora uma contradição entre uma disposição positiva em aumentar o tempo para as



atividades de lazer em contraposição às ocupações pessoais, que se constituem em indícios para a compreensão da natureza das dificuldades encontradas. Questões temporais e de prioridade se destacam.

Em relação aos resultados de precisão da EAFL-r, a partir de estudo da consistência interna, por meio do coeficiente de *alpha* de Cronbach, verificou-se para o total da EAFL-r ( $\alpha = 0.85$ ) e para as subescalas Cognitivo ( $\alpha = 0.89$ ), Afetivo ( $\alpha = 0.79$ ) e Comportamental ( $\alpha = 0.71$ ). Com os mesmos critérios utilizados por Teixeira e Freire (2013), que buscaram referência em Loewenthal (2001) que afirma que o *alpha* de Cronbach deve atingir ao menos o valor de 0,70 para que seja considerado satisfatório, pode-se assumir que a EAFL-r apresenta adequada confiabilidade tanto no total, quanto em relação a cada subescala.

Considerando a afirmação de Cronbach (2004) sobre a necessidade de comparar os resultados com estudos de outros pesquisadores, destaca-se que os aqui obtidos, em relação aos coeficientes de *alpha*, apresentam diferenças e similaridades em relação aos encontrados por Teixeira e Freire (2013), trabalho este utilizado como base comparativa para o presente estudo por envolver a mesma escala. As autoras obtiveram índices de *alpha* mais elevados, do que os aqui obtidos, para o total da escala ( $\alpha = 0.88$ ), seguido da subescala Afetivo ( $\alpha = 0.85$ ), e na subescala Comportamental ( $\alpha = 0.76$ ) e menor valor de *alpha* do que no presente estudo, na subescala Cognitivo ( $\alpha = 0.81$ ). Porém, um aspecto de similaridade, que se entende deva ser destacado, refere-se ao valor *alpha* obtido pela subescala comportamental. Nos dois estudos, o coeficiente *alpha* para esta subescala foi o mais baixo entre os das 3 subescalas.

Com o intuito de verificar a associação entre as subescalas nos domínios cognitivo, afetivo e comportamental e no total, foi realizada análise de correlação com uso do teste de correlação de Pearson. Os valores de correlação entre subescalas estão entre 0,18 a 0,38 (Tabela 5). Os resultados apontam correlações positivas e significativas entre todas as subescalas, conforme pode ser observado. A correlação mais forte entre subescala ocorreu entre a cognitiva e a afetiva ( $r = 0,38$ ;  $p < .0001$ ), situação também observada no estudo de Teixeira e Freire (2013), porém, este último estudo com valor de correlação mais forte ( $r = 0,58$ ;  $p < 0.001$ ).

**Tabela 5: Análise descritiva dos itens da EAFL-r, por subescala.**

Subescala	Cognitivo	Afetivo	Comportamental	Total
Cognitivo	1	0,38*	0,18**	0,68*
Afetivo		1	0,37*	0,78*
Comportamental			1	0,74*
*p< .0001 ; **p= 0.006		N= 352		

A correlação entre as subescalas afetiva e a comportamental apresentou  $r = 0,37$ ;  $p < .0001$ , valor este mais alto do que a correlação entre as subescalas cognitiva e comportamental ( $r = 0,18$ ;  $p = 0.0006$ ), posições também encontradas no estudo de Teixeira e Freire (2013). Para essas autoras, os valores de correlação entre afetiva e a comportamental foram de  $r = 0,45$ ;  $p < 0.001$  e entre cognitiva e comportamental  $r = 0.41$ ;  $p < 0.001$ . Apesar dos dois estudos apresentarem semelhança de resultados no que se refere à ordem de valor de correlação entre as subescalas, observa-se que os valores em si, diferenciam-se, sendo que no estudo de Teixeira e Freire (2013) são observados valores indicativos de mais forte correlação entre as subescalas.

Quanto à associação entre as três subescalas e o total da EAFL-r, os resultados de correlação também se mostraram positivos e significativos, com valores variando de 0,68 a 0,78. O valor mais alto de correlação observado foi entre subescala afetivo e o total da EAFL-r ( $r = 0,78$ ;  $p < .0001$ ) e o menor para correlação entre subescala comportamental e total da escala ( $r = 0,68$ ;  $p < .0001$ ). A ocorrência de mais forte correlação entre a subescala afetivo e o total da EAFL-r também foi observado em Teixeira e Freire (2013), porém, com valores mais fortes de correlação ( $r = 0.82$ ;  $p < 0.001$ ). Os valores obtidos pelas autoras em relação às correlações entre o total da EAFL-r e as subescalas cognitivo e comportamental foram iguais ( $r = 0.80$ ;  $p < 0,001$ ), portanto, os 2 valores de correlação mais forte do que os obtidos no presente estudo.

### 3.1.3 EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE ATITUDE FACE AO LAZER – VERSÃO REDUZIDA (EAFL-R) POR MEIO DA ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

A Análise Fatorial Confirmatória, conforme já assumido anteriormente, é a técnica mais utilizada para a confirmação de uma estrutura fatorial hipotetizada. Nesse tipo de análise fatorial, testa-se se a estrutura fatorial teórica se adequa aos dados observados (BENTLER, 1989; JÖRESKOG e SÖRBOM, 1989). No presente estudo, via método de estimação ML (*Maximum Likelihood*, ou Máxima Verossimilhança), testou-se a hipótese da estrutura fatorial da Escala de Atitude Face ao Lazer-r na composição de três fatores (itens 1 a 6 no fator 1 (Cognitivo), itens 7 a 12 no fator 2 (Afetivo) e itens 13 a 18 no fator 3 (Comportamental), conforme modelo teórico proposto subjacente à escala.

A avaliação do ajuste dos dados ao modelo foi realizada por meio de vários indicadores: Qui-quadrado ( $X^2$ ); Razão entre Qui-quadrado e Graus de Liberdade ( $\chi^2/GL$ ); *Root Mean Square Residual* (RMR); *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR); *Goodness of Fit Index* (GFI); *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) e o *Comparative Fit Index* (CFI). Os resultados podem ser vistos na Tabela 6.

O teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) é um dos principais testes utilizado com o objetivo de avaliar o ajustamento de um modelo. No presente estudo, o valor do teste de Qui-quadrado foi significativo ( $\chi^2 = 464,18$ ,  $p < 0,001$ ), o que sugere o não ajustamento dos dados ao modelo. Porém, para amostras grandes é esperado que esse índice atinja valor estatisticamente significativo. Para se evitar o erro de rejeição de modelos apropriados é recomendado, nesta situação, o uso do teste do Qui-quadrado relativo ou ponderado ( $X^2/GL$ ). Quanto ao valor exato de qui-quadrado ponderado ( $X^2/GL$ ) capaz de definir o ajuste apropriado observa-se que não há consenso, sendo que autores como Wan (2002) e Kline (2005) indicam valor igual ou menor a 4,0 e Balbinotti e Barbosa (2008) consideram adequado menor que 5,0 ou preferencialmente menor que 2,0. No presente estudo o valor  $X^2/GL$  obtido foi de 3,52.

O *Goodness of Fit Index* (GFI) e o *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) são medidas relacionadas à quantidade relativa de variância e covariância, sendo a segunda ajustada pelos graus de liberdade. De acordo com Hair et al (1998) e

Teixeira e Freire (2013) valores acima de 0,90 para esses índices indicam ajuste aceitável dos dados ao modelo proposto. Porém, Hatcher (1994), Balbinotti (2005), Balbinotti e Barbosa (2008) sugerem que valor igual ou acima de 0,85 para o índice GFI e igual ou acima de 0,80 para AGFI indicam um ajuste adequado. Conforme dados da Tabela 6, os valores obtidos para estes dois índices foram: GFI= 0,87 e AGFI= 0,82.

**Tabela 6: Medidas de adequação do ajuste da análise fatorial confirmatória da EAFL-r**

$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMR	SRMR	GFI	AGFI	CFI
464,18	132	3,52	0,04	0,06	0,87	0,82	0,86

Quanto aos índices *Root Mean Square Residual* (RMR) e o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), são índices em relação aos quais também se observa variação de critérios para avaliação da adequação do ajuste do modelo analisado. Em relação ao índice RMR, Gosling e Gonçalves (2003) e Balbinotti (2005), assumem que valores inferiores ou igual a 0,10 são considerados aceitáveis, enquanto Byrne (1998) e Diamantopoulos e Sigwaw (2000) apontam como ajuste aceitável valores inferiores a 0,05. No presente trabalho o RMR foi igual a 0,04. Em relação ao critério de avaliação do SRMR, Hu e Bentler (1999) indicam valores próximos ou menor que 0,08. O valor observado foi 0,06.

Quanto ao *Comparative Fit Index* (CFI) seus valores podem variar de zero a 1 (um) sendo recomendados valores acima de 0,90 (TEIXEIRA e FREIRE, 2013). Para este índice foi obtido o valor 0,86.

A análise dos valores obtidos em relação ao total de índices produzidos e dos critérios para avaliação mostra que, dos sete índices, em cinco os critérios estabelecidos na literatura foram alcançados. Apesar do valor do teste qui-quadrado ter sido significativo e o CFI apenas próximo ao valor desejado, o que é insatisfatório, obteve-se para  $X^2/GL$ , RMR, SRMR, GFI e AGFI valores compatíveis com os critérios apresentados. Dessa forma, pelos dados obtidos considera-se possível afirmar que os resultados atingiram valores suficientes para se assumir um ajuste aceitável dos dados ao modelo testado e conclui-se que o modelo é plausível e indicativo da validade de constructo da Escala de Atitude Face ao Lazer-r.

Para analisar a qualidade do ajuste dos itens aos fatores da EAFL-r foram calculadas suas cargas fatoriais e realizados testes de significância (valores  $t > 1.96$

indicam que o item apresenta carga significativa dentro do fator). Os resultados são apresentados na Tabela 7.

**Tabela 7: Carga fatorial e valor de t, dos itens das subescalas da EAFL-r, pela Análise Fatorial Confirmatória**

<b>Fator</b>	<b>Carga</b>	<b>Valor de t</b>
<b>Cognitivo</b>		
1 – Envolver-se em atividades de lazer é uma boa forma de usar o tempo.	0.572	11.21*
2 – As atividades de lazer são benéficas para os indivíduos e para as sociedades.	0.695	14.35*
3 – As atividades de lazer contribuem para a saúde das pessoas.	0.723	15.14*
4 – As atividades de lazer aumentam a felicidade das pessoas.	0.851	19.24*
5 – As atividades de lazer ajudam a renovar a energia de uma pessoa.	0.817	18.06*
6 – As atividades de lazer ajudam os indivíduos a relaxar.	0.832	18.56*
<b>Afetivo</b>		
7 – As minhas atividades de lazer me dão prazer.	0.555	10.26*
8 – Sinto que o lazer é bom para mim.	0.693	14.46*
9 – Gosto do tempo que passo quando estou envolvido(a) em atividades de lazer.	0.667	12.82*
10 – As minhas atividades de lazer são reparadoras.	0.611	11.50*
11 – Sinto que o tempo que passo em atividades de lazer não é tempo perdido.	0.550	10.13*
12 – Gosto das minhas atividades de lazer.	0.666	12.79*
<b>Comportamental</b>		
13 – Dedico bastante tempo e esforço para me tornar mais competente nas minhas atividades de lazer.	0.575	9.96*
14 – Participaria de uma aula ou seminário para ser mais capaz de melhor desenvolver as atividades de lazer.	0.494	8.40*
15 – Apoio a ideia de aumentar o meu tempo livre para poder me envolver em mais atividades de lazer.	0.609	10.62*
16 – Envolver-me em atividade de lazer mesmo quando ando ocupado.	0.500	8.50*
17 – Gostaria de ter mais tempo de educação e preparação para atividades de lazer.	0.543	9.33*
18 – Dentre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer.	0.502	8.55*

\* Valores significativos das cargas padronizadas dos itens ( $p < 0.05$ ) para valor de  $t < 1.96$ . Covariâncias entre fatores ( $p < 0.05$ ): CovF1F2= 0,465. CovF1F3= 0.231. CovF2F3= 0,508.

Os resultados das cargas fatoriais, que variaram entre 0,494 e 0,851, apontam que todos os itens se apresentaram significativos estatisticamente ( $p < 0,05$ ) no respectivo fator, conforme apresentado na tabela acima, e a sua estrutura fatorial confirma os três componentes da atitude face ao lazer. No entanto, é importante salientar que as menores cargas fatoriais podem ser observadas na subescala Comportamental. Isso reforça a ideia de que essa dimensão da escala merece atenção especial no que se refere à sua composição de itens e direcionamento teórico. Dessa maneira e de acordo com os resultados obtidos, é possível considerar a Escala de Atitude Face ao Lazer-r (Teixeira e Freire, 2013), com adequações semânticas realizadas, confiável e com evidências de validade para a população de estudantes brasileiros de ensino superior, pesquisada neste estudo.

### 3.2 ATITUDES FACE AO LAZER E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, ACADÊMICAS E DO LAZER

Nesse item, são apresentados inicialmente os dados sobre a frequência semanal de realização das atividades de lazer e dos fatores que dificultam a realização dessas atividades. Segue-se com a apresentação das análises das relações bivariadas e multivariadas (ANOVA e MANOVA) entre os resultados da Escala de Atitude Face ao Lazer-r (total e por componente) e variáveis sociodemográficas (idade, sexo e trabalho remunerado), acadêmicas (curso e etapa de formação) e com a frequência semanal de atividades de lazer praticadas pelos estudantes.

#### 3.2.1 FREQUÊNCIA SEMANAL DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE LAZER E FATORES QUE DIFICULTAM SUA REALIZAÇÃO

Com o intuito de conhecer ainda mais o lazer no universo dos estudantes do ensino superior, e na busca de aspectos do seu cotidiano que pudessem auxiliar no entendimento de sua atitude face ao lazer, este trabalho buscou conhecer a frequência semanal com que os alunos realizam atividades de lazer e os aspectos que dificultam a realização dessas atividades.

Com relação à frequência semanal de realização de atividades de lazer, as respostas foram agrupadas em cinco categorias de frequência: (1) nenhum dia da semana; (2) de 1 a 2 dias por semana; (3) de 3 a 4 dias por semana; (4) de 5 a 6 dias por semana e (5) todos os dias da semana.

Os resultados apontaram que 61.94% (N= 220) dos estudantes da amostra pesquisada indicam realizar atividades de lazer de 1 a 2 vezes por semana; esse dado remete à ideia do possível uso do final de semana como momento de descanso, diversão e desenvolvimento social e individual, considerados o três D's do lazer, de acordo com Dumazedier (1994). A segunda maior frequência é a de 3 a 4 dias, perfazendo 20.83% (N= 75) dos estudantes pesquisados. As menores frequências ocorreram nos polos opostos, ou seja, enquanto 5.56% (N= 20) dos estudantes afirmaram não realizar atividades de lazer em nenhum dia da semana, porcentagem semelhante - 5.28% (N= 19) - afirma realizar esse tipo de atividade em todos os dias da semana. Ainda, 6.39% (N= 23) dos estudantes realizam as suas atividades de lazer de 5 a 6 dias por semana.

Sobre os fatores que dificultam a realização das atividades de lazer, estão as categorias: tempo, trabalho e estudo, econômico, obrigações cotidianas e outros. Os resultados mostraram que 53.3% (N= 192) dos estudantes afirmaram que a falta de tempo é o fator que mais dificulta a realização de atividades de lazer, seguido de trabalho e estudo, com 31,6% (N= 114). Outro fator apontado pelos estudantes como fator limitante para a realização de atividades de lazer é o fator econômico. Os resultados apontam que 9,1% (N= 33) dos participantes entendem que a questão econômica é um aspecto limitante para a realização de atividades de lazer. Ainda, o fator “obrigações” foi lembrado por 1,9% (N= 7) dos estudantes como fator que dificulta o lazer, enquanto 1,3% (N= 5) dos estudantes apontaram que não há fator que dificulta as suas atividades de lazer. A título de agrupamento dos fatores de baixa frequência foi criada a categoria “outros”, apontada por 2,5% (N= 9) dos participantes. Essa categoria diz respeito a motivos como cansaço, falta de atividades na cidade, falta de companhia, preguiça, pouca interação social, acumulação de tarefas e falta de oportunidade.

### 3.2.2 ATITUDE FACE AO LAZER E VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS, ACADÊMICAS E FREQUÊNCIA SEMANAL DE ATIVIDADES DE LAZER DOS ESTUDANTES

De início, são apresentadas análises comparativas entre os escores da EAFL-r (subescalas e total) e as variáveis: idade (faixa etária), sexo, trabalho remunerado, frequência semanal de atividades de lazer, curso, etapa de formação dos estudantes, através de análises bivariadas. Encerram-se os resultados com os dados das análises de variância multivariada e univariada (MANOVA e ANOVA) entre estas mesmas variáveis.

#### Idade

A análise comparativa dos escores da EAFL-r com a variável faixa etária (Tabela 8) não indicou diferenças estatisticamente significativas, nem com os escores totais ( $P = 0,865$ ), nem com os das três subescalas (cognitiva:  $P = 0,811$ ; afetiva:  $P = 0,431$ ; comportamental:  $P = 0,842$ ). Portanto, a idade, nas faixas etárias pesquisadas, não se mostrou associada com as atitudes dos estudantes em relação às atividades de lazer, em nenhuma das três dimensões e nem em relação ao total.

**Tabela 8: Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “idade”**

continua

Idade	Variável	N	Média	D.P	P*
<b>18-19</b>	Cognitivo	73	27.96	2.39	<i>0.811</i>
	Afetivo	73	25.74	3.07	<i>0.431</i>
	Comportamental	73	20.97	3.97	<i>0.842</i>
	Total	73	74.67	7.13	<i>0.865</i>
<b>20-21</b>	Cognitivo	82	27.63	3.38	
	Afetivo	82	26.52	3.19	
	Comportamental	82	20.60	3.86	
	Total	82	74.76	8.48	
<b>22-23</b>	Cognitivo	93	27.66	3.93	
	Afetivo	93	26.20	3.29	
	Comportamental	93	21.03	3.95	
	Total	93	74.89	7.61	
	Cognitivo	45	28.04	2.34	



<b>24-25</b>	Afetivo	45	26.09	3.34
	Comportamental	45	21.20	3.62
	Total	45	75.33	6.90
<b>&gt;=26</b>	Cognitivo	59	28.22	2.53
	Afetivo	59	26.14	3.10
	Comportamental	59	21.41	3.22
	Total	59	75.76	6.33

\* Valor P referente ao teste de Kruskal-Wallis

Apesar da não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias com relação à atitude face ao lazer, vale ressaltar alguns dados. Considerando as médias totais, observa-se que os estudantes de todas as faixas etárias apresentam em comum uma atitude bastante positiva em relação ao lazer. Além disso, nota-se um ligeiro aumento nos valores das médias totais da EAFL-r na progressão das faixas etárias. Ao buscar a explicação desse aumento nos totais, junto às subescalas, vê-se que a alteração ocorre nas três dimensões, com uma mais clara progressão de valores nas dimensões cognitiva e comportamental.

## Sexo

Assim como a idade, a literatura aponta que o sexo é uma variável de interesse para os estudos do lazer (Ragheb e Beard, 1982). Resultados do presente estudo (Tabela 9) não apontam ocorrência de diferenças estatisticamente significativas ( $P \leq 0,05$ ) entre homens e mulheres em relação à atitude face ao lazer, nem no total da escala ( $P = 0,307$ ) nem nas subescalas (cognitiva:  $P = 0,438$ ; afetiva:  $P = 0,512$ ; comportamental:  $P = 0,057$ ).

**Tabela 9: Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “sexo”**

Subescalas	Feminino			Masculino			P*
	N	Média	D.P	N	Média	D.P	
Cognitivo	199	28.09	2.46	153	27.56	3.77	0.438
Afetivo	199	26.12	3.04	153	26.20	3.38	0.512
Comportamental	199	21.26	3.86	153	20.67	3.63	0.057
Total	199	75.47	7.04	153	74.42	7.86	0.307

\*Valor P referente ao teste de Mann-Whitney

No entanto, é necessário ser destacado o valor P obtido na subescala comportamental, que é muito próximo ao valor estabelecido como significativo, constituindo-se em um valor de fronteira não desprezível. A análise dos valores obtidos na subescala comportamental aponta que as mulheres apresentam atitude face ao lazer positiva mais forte do que os homens na, e apenas na, dimensão comportamental.

### Exercício de trabalho remunerado

Outra variável a ser compreendida, na sua relação com atitude face ao lazer, é o exercício do trabalho remunerado. A literatura aponta que essa variável influencia não só a atitude face ao lazer dos indivíduos, mas também interfere na escolha dos sujeitos por determinadas atividades de lazer (RAGHEB E BEARD, 1982).

A partir dos resultados (Tabela 10) é possível identificar que não há diferença estatisticamente significativa no que se refere ao exercício ou não de trabalho remunerado sobre os escore totais ( $P= 0,467$ ) e das subescalas da EAFL-r (cognitiva:  $P= 0,902$ ; afetiva:  $P= 0,718$ ; comportamental:  $P= 0,544$ ) Esse dado significa que, na população pesquisada, o trabalho remunerado não se associa à atitude dos estudantes face ao lazer.

**Tabela 10: Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “exercício de trabalho remunerado”**

Subescalas	SIM			NÃO			P*
	N	Média	D.P	N	Média	D.P	
Cognitivo	173	27.68	3.77	177	28.05	2.27	<i>0.902</i>
Afetivo	173	26.09	3.24	177	26.24	3.15	<i>0.718</i>
Comportamental	173	20.85	3.84	177	21.20	3.69	<i>0.544</i>
Total	173	74.62	7.91	177	75.48	6.83	<i>0.467</i>

\*Valor P referente ao teste de Mann-Whitney

Por outro lado, é possível observar que, tanto os estudantes que trabalham com remuneração (74.62; DP= 7.91), como aqueles que não o fazem

(75.48; DP= 6.83), apresentam atitude positiva em relação ao lazer. Observa-se, também, que o escore total da EAFL-r em estudantes que não trabalham é levemente maior, decorrente de valores ligeiramente mais altos em todas as subescalas.

### Frequência semanal de atividades de lazer

No presente estudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em atitude face ao lazer (Tabela 11), seja no escore total ( $P= 0,470$ ), seja nos escores das subescalas da EAFL-r (cognitivo:  $P= 0,907$ ; afetivo:  $P= 0,413$  e comportamental:  $P= 0,928$ ) em relação à frequência semanal de atividade de lazer ( $\leq 2$  vezes por semana versus  $\geq 3$  vezes por semana).

**Tabela 11: Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “frequência semanal de atividades de lazer”**

Subescalas	Frequência semanal de atividades de lazer						
	≤ 2 vezes/semana			≥ 3 vezes/semana			P*
	N	Média	D.P	N	Média	D.P	
Cognitivo	238	27.84	3.11	114	27.89	3.12	0.907
Afetivo	238	26.12	3.07	114	26.23	3.45	0.413
Comportamental	238	20.97	3.99	114	21.07	3.28	0.928
Total	238	74.93	7.60	114	75.19	7.04	0.470

\*Valor P referente ao teste de Mann-Whitney

No entanto, apesar dos dois grupos apresentarem escores totais indicativos de atitude positiva face ao lazer, é possível observar que, entre os estudantes ( $N= 238$ ) que apontam realizarem as suas atividades de lazer com a frequência de duas vezes ou menos na semana, há um escore total um pouco menor ( $M= 74,93$ ;  $DP= 7.60$ ) do que aqueles que indicam frequência de três ou mais vezes por semana ( $M= 75,16$ ;  $DP= 7.60$ ), decorrentes de pequenas diferenças nos escores das três subescalas.

### Curso

Além das variáveis sociodemográficas, variáveis acadêmicas também se constituíram em variáveis de interesse deste estudo, entras elas o “curso”

frequentado pelo estudante. São poucas as pesquisas que focalizam essa variável para o estudo das atitudes face ao lazer dos estudantes do ensino superior. Os resultados (Tabela 12) mostram que não há diferenças estatisticamente significativas considerando o escore total ( $P= 0,278$ ), nem os escores das subescalas da EAFL-r (cognitivo:  $P= 0,616$ ; afetivo:  $P= 0,213$  e comportamental:  $P= 0,355$ ).

No entanto, é possível observar que alunos do curso de Medicina Veterinária apresentam média total ( $M= 75.81$ ;  $DP= 8.64$ ) maior do que os estudantes dos outros cursos, evidenciando, assim, atitude mais positiva em relação ao lazer, enquanto a média mais baixa é observada em estudantes do curso de Direito ( $M= 74.26$ ;  $DP= 7.72$ ).

**Tabela 12: Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “curso”**

<b>Curso</b>	<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>P*</b>
<b>Administração</b>	Cognitivo	89	27.94	2.23	<i>0.616</i>
	Afetivo	89	26.08	2.85	<i>0.213</i>
	Comportamental	89	21.18	3.33	<i>0.355</i>
	Total	89	75.20	5.99	<i>0.278</i>
<b>Medicina Veterinária</b>	Cognitivo	88	27.77	3.13	
	Afetivo	88	26.68	3.05	
	Comportamental	88	21.35	4.34	
	Total	88	75.81	8.64	
<b>Direito</b>	Cognitivo	86	27.92	3.65	
	Afetivo	86	25.58	3.79	
	Comportamental	86	20.76	4.04	
	Total	86	74.26	7.72	
<b>Engenharia Civil</b>	Cognitivo	89	27.80	3.31	
	Afetivo	89	26.37	2.97	
	Comportamental	89	20.72	3.30	
	Total	89	74.79	7.12	

\* Valor P referente ao teste de Kruskal-Wallis

Em relação às subescalas, médias elevadas foram observadas no fator Cognitivo, especificamente em alunos dos cursos de Administração ( $M= 27.94$ ;  $DP= 2.23$ ) e Direito ( $M= 27.92$ ;  $DP= 3.65$ ) e médias baixas foram observadas na

dimensão Comportamental em estudantes de todos os cursos pesquisados, destacando-se alunos do curso de Engenharia Civil que apresentaram a menor média ( $M= 20.72$ ;  $DP= 3.30$ ) da subescala.

### Etapa de formação

Outra variável de natureza acadêmica investigada se refere à “etapa de formação” em que se encontrava o estudante no momento da coleta de dados. Este estudo não encontrou diferença estatisticamente significativa quando considerados os escores total ( $P= 0,784$ ) e os escores das subescalas da EAFL-r (cognitivo:  $P= 0,071$ ; afetivo:  $P= 0,332$  e comportamental:  $P= 0,798$ ).

**Tabela 13: Análise comparativa dos escores da EAFL-r e variável “etapa de formação”**

<b>Etapa de formação</b>	<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>	<b>P*</b>
<b>Inicial</b>	Cognitivo	119	28.29	2.80	<i>0.071</i>
	Afetivo	119	26.47	2.99	<i>0.332</i>
	Comportamental	119	20.94	3.72	<i>0.798</i>
	Total	119	75.71	6.52	<i>0.784</i>
<b>Intermediária</b>	Cognitivo	116	27.87	2.76	
	Afetivo	116	26.31	2.74	
	Comportamental	116	20.96	3.61	
	Total	116	75.14	6.54	
<b>Final</b>	Cognitivo	117	27.40	3.64	
	Afetivo	117	25.68	3.73	
	Comportamental	117	21.11	4.00	
	Total	117	74.20	8.92	

\* Valor P referente ao teste de Kruskal-Wallis

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas ( $P \geq 0,05$ ), aqui também é importante destacar o valor  $P= 0,071$  observado na subescala do domínio “Cognitivo”, valor este  $\geq 0,10$ , o que pode ser visto como indicativo de tendências a diferenças significativas estatisticamente em relação a esta variável (etapa de formação). Focando-se as médias do domínio cognitivo, observa-se que a etapa inicial se destaca com a maior média ( $M= 28.29$ ;  $DP= 2.80$ ). No entanto, esta

média sofre uma queda na etapa intermediária de formação (M= 27.87; DP= 2.76) e, na etapa final, sofre outra queda (M= 27.40; DP= 3.64). Portanto, a etapa de formação mostra tendência a associar-se com a atitude face ao lazer exclusivamente no domínio cognitivo.

Visando o estudo da interação conjunta entre as variáveis: idade (18-19, 20-21, 22-23, 24-25,  $\geq 26$ ); sexo (M e F); trabalho remunerado (Não, Sim); curso (Administração Eng.Civil, Direito, Medicina Veterinária); etapa de formação (Inicial, Intermediária, Final) e frequência semanal de atividades de lazer ( $\leq 2$  e  $\geq 3$ ) sobre os resultados da EAFL-r (escore total e sobre os escores das três subescalas), foram realizadas diferentes análises de variância multivariada e univariada (MANOVA e ANOVA), que são apresentadas a seguir.

O estudo do efeito das variáveis (idade, curso, etapa de formação, sexo, trabalho remunerado e frequência semanal de atividades de lazer) no “escore total da EAFL-r”, através da análise de variância univariada – ANOVA (Tabela 14), indicou não ocorrência de efeito geral significativo das variáveis independentes analisadas com o escore total (P= 0,613), assim como não foi observada relação conjunta das variáveis com esse escore.

**Tabela 14: Efeito das variáveis independentes sobre o escore total da EAFL-r (ANOVA – Análise de Variância) (N= 350)**

<b>Variáveis independentes</b>	<b>P*</b>	<b>Variáveis independentes</b>	<b>P*</b>
Efeito geral	F (12.337)=0.84; P=0.613		
Idade	F (4.337) =1.18; P=0.318	Sexo	F (1.337)=1.96; P=0.162
Curso	F (3.337)=0.81; P=0.488	Trabalho remunerado	F (1.337)=0.01; P=0.940
Etapa de formação	F (2.337)=1.39; P=0.251	Frequência semanal de atividades de lazer	F (1.337)=0.83; P=0,362

\*Valor P referente à análise de variância para o escore total de atitudes face ao lazer (transformado em postos -ranks- para as análises, devido à ausência de distribuição normal).

Esses resultados apontam, portanto, a não existência de associação significativa de nenhuma das variáveis de interesse com o escore total da EAFL-r, mesmo quando controlado o efeito das demais variáveis.

Com o objetivo de verificar a influência das variáveis do estudo (idade, curso, etapas de formação, sexo, exercício de trabalho remunerado e frequência semanal de atividades de lazer dos estudantes sobre o conjunto de escores dos componentes (Cognitivo, Afetivo e Comportamental) da EAFL-r, foi realizada a análise multivariada de variância (MANOVA). Salienta-se que as variáveis sem distribuição Normal foram transformadas em postos (*ranks*) para os testes estatísticos.

Os resultados dessa análise, observados na Tabela 15, identificaram efeito geral estatisticamente significativo ( $P = 0,034$ ) da variável “etapa de formação”, com o conjunto de escores da EAFL-r.

**Tabela 15: Efeito conjunto das variáveis de interesse sobre os escores dos componentes da EAFL-vr (MANOVA – Multivariate Analysis of Variance)**

Var. independentes	Categorias	Resultados	P
Idade	18-19 vs 20-21 vs 22-23 vs 24-25 vs $\geq 26$ anos	Wilks' Lambda= 0.952; F(12.887)=1.38	0.171
Curso	Adm vs Eng.Civil vs Direito vs Med. Veterinária	Wilks' Lambda= 0.972; F(9.815)=1.07	0.381
Etapa de formação	Inicial vs Intermediário vs final	Wilks' Lambda= 0.960; F(6.670)=2.29	<b>0.034*</b>
Sexo	Masculino vs Feminino	Wilks' Lambda= 0.977; F(3.335)=2.58	<b>0.053**</b>
Trabalho remunerado	Não vs Sim	Wilks' Lambda= 0.999; F(3.335)=0.11	0.954
Freq. Semanal de atividades de lazer	$\leq 2$ vs $\geq 3$	Wilks' Lambda= 0.998; F(3.335)=0.906	

Valor P referente às análises de variância multivariadas para as variáveis dependentes.

\* $P \leq 0,05$  \*\*  $P \geq 0,05$  a  $\leq 0,10$

Além disso, os resultados apontaram para efeito geral muito próximo ao estatisticamente significativo ( $P=0,053$ ) em relação à variável “sexo”.

Com a perspectiva de aprofundamento dessa análise, através da identificação dos efeitos das variáveis de interesse sobre os escores de cada um dos componentes da EAFL-r, foi realizada a ANOVA (análise de variância). Os resultados, a serem observados na Tabela 16 confirmam relações estatisticamente significativas nas variáveis “etapas de formação” e “sexo”, conforme observadas anteriormente.

**Tabela 16: Efeito das variáveis de interesse sobre cada um dos escores dos componentes da EAFL-r (ANOVA – Analysis of variance)**

<u>Var. independentes</u>	<u>Cognitivo</u>	<u>Afetivo</u>	<u>Comportamental</u>
<u>Efeito geral</u>	<u><math>F(12.337)=1.34</math>;</u> <u><math>P=0.192</math></u>	<u><math>F(12.337)=1.26</math>;</u> <u><math>P=0.243</math></u>	<u><math>F(12.337)=0.81</math></u> <u><math>P=0.641</math></u>
<u>Idade</u>	<u><math>F(4.337)=2.14</math>;</u> <u><math>P=0.075</math></u>	<u><math>F(4.337)=1.87</math></u> <u><math>P=0.115</math></u>	<u><math>F(4.337)=0.53</math></u> <u><math>P=0.715</math></u>
<u>Curso</u>	<u><math>F(3.337)=0.56</math></u> <u><math>P=0.639</math></u>	<u><math>F(3.337)=1.16</math></u> <u><math>P=0.323</math></u>	<u><math>F(3.337)=0.74</math></u> <u><math>P=0.531</math></u>
<u>Etapa de formação</u>	<u><math>F(2.337)=5.36</math></u> <u><b><math>P=0.005^*</math></b></u>	<u><math>F(2.337)=3.33</math></u> <u><b><math>P=0.037^*</math></b></u>	<u><math>F(2.337)=0.01</math></u> <u><math>P=0.991</math></u>
<u>Sexo</u>	<u><math>F(1.337)=1.55</math></u> <u><math>P=0.213</math></u>	<u><math>F(1.337)=0.13</math></u> <u><math>P=0.723</math></u>	<u><math>F(1.337)=4.57</math></u> <u><b><math>P=0.033^*</math></b></u>
<u>Trabalho remunerado</u>	<u><math>F(1.337)=0.04</math></u> <u><math>P=0.851</math></u>	<u><math>F(1.337)=0.11</math></u> <u><math>P=0.739</math></u>	<u><math>F(1.337)=0.04</math></u> <u><math>P=0.842</math></u>
<u>Freq. Semanal de atividades de lazer</u>	<u><math>F(1.337)=0.34</math></u> <u><math>P=0.563</math></u>	<u><math>F(1.337)=0.38</math></u> <u><math>P=0.537</math></u>	<u><math>F(1.337)=0.19</math></u> <u><math>P=0.661</math></u>

\*Valor P referente às análises de variância para as variáveis dependentes. Variáveis sem distribuição normal foram transformadas em postos (*ranks*) para as análises.

Iniciando-se pelo componente “Cognitivo” da EAFL-r, é observado que, com esta dimensão, as análises estatísticas identificaram relação estatisticamente significativa ( $P=0,005$ ), com a variável etapa de formação dos estudantes, sendo maior escore na dimensão cognitiva entre estudantes da etapa inicial de formação e menor entre estudantes da etapa final de formação.

Em relação ao componente “Afetivo” da EAFL-r, os resultados também apontaram associações estatisticamente significativas ( $P=0,037$ ) com a variável



“etapa de formação”. As análises estatísticas identificaram que, assim como na dimensão cognitiva, estudantes em etapa inicial de formação apresentaram maiores escores do que aqueles da etapa final de formação, no domínio afetivo.

Sobre o componente “Comportamental”, a variância estatisticamente significativa ( $P= 0,033$ ) foi identificada em relação à variável “Sexo”, sendo que as mulheres apresentaram maior escore do que o dos homens nessa subescala.

De forma global, os resultados das análises de variância (MANOVA e ANOVA) realizadas apontam inexistência de associações significativas entre o conjunto das seis variáveis estudadas (idade, sexo, trabalho remunerado, curso, etapa de formação e frequência semanal de atividades de lazer) e o escore total de atitude face ao lazer, conforme avaliado pela EAFL-r. Porém, quando são analisados os dados por componentes da atitude (cognitivo, afetivo e comportamental) duas variáveis se destacam: sexo e etapa de formação dos estudantes de ensino superior. A variável sexo do estudante mostrando-se associada ao componente comportamental e a variável etapa de formação do estudante na graduação associada a dois componentes da atitude: o cognitivo e o afetivo. Todavia, apesar de todas as três associações apresentarem níveis de significância estatística inferiores  $P= 0,05$ , os valores de “Efeito geral” para as três dimensões não atingiram nível de significância estatística, o que não elimina totalmente a possibilidade de efeito ao acaso.

## DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

A revisão da literatura aponta que não há um consenso entre os autores sobre a definição de lazer, mas é correto dizer que aquela desenvolvida pelo sociólogo francês, Dumazedier (1915-2002) permeia inúmeras concepções de lazer desenvolvidas ao redor do mundo (MARCELLINO, 1983; 2005). Sua definição aponta a dicotomia entre tempo de trabalho e tempo de lazer, cujo entendimento pressupõe que a realização de atividades dessa natureza só é possível após o cumprimento das obrigações da vida (DUMAZEDIER, 1974). No Brasil, o entendimento do lazer também sofreu a interferência das ideias de Dumazedier, sendo compreendido como atividades realizadas no tempo livre dos indivíduos após o cumprimento das obrigações profissionais, sociais e familiares. No entanto, questões como desenvolvimento de políticas públicas, compreensão do lazer como aspecto da cultura (MARCASSA 2010; MARCELLINO, 1993; 2003; 2005), como aspecto educacional (MARCELLINO, 1993; 2003; 2005), como interesses dos sujeitos-social, intelectual, manual, físico e artístico (DUMAZEDIER, 1980), turístico (CAMARGO, 1985) e virtual (SCHWARTZ, 2006) foram delineando a compreensão nacional em relação ao lazer.

O campo de estudo do lazer tem sua complexidade definida não só pelas características e controvérsias associadas à definição do que vem a ser o lazer e seus benefícios, mas, também, pelo acolhimento e aproximação a inúmeras variáveis a ele associadas, como é o caso das questões relativas às atitudes face ao lazer. (MARCELLINO, 2003; 2005; RAGHEB E BEARD, 1982; FREIRE, 2006; FREIRE E FONTE, 2007; TEIXEIRA E FREIRE, 2013).

A atitude é estudada, principalmente, pela área da psicologia social e se constitui como um constructo de grande complexidade. De acordo com Dias (2015), o conceito da atitude passou por várias modificações ao longo do tempo e, apesar de não ser de total consenso entre os autores, ela é entendida como uma predisposição do indivíduo, com foco em um objeto a partir da sua experiência subjetiva.

Teixeira e Freire (2013) afirmam que o conhecimento das atitudes face ao lazer se constituem de elemento importante, pois favorecem a compreensão de como o lazer pode permear as experiências de vida, como os indivíduos percebem

as próprias experiências de lazer e que tipo de envolvimento eles experimentam nessas vivências.

Para um melhor entendimento sobre as atitudes face ao lazer, alguns instrumentos foram sendo construídos ao longo do tempo. Primeiramente, a construção da escala de Burdge (1961), unidimensional, considerando sentimentos positivos ou negativos em relação ao lazer; em 1978 Neulinger e Breit pensaram numa escala composta por cinco dimensões: papel da sociedade no oferecimento de serviços de lazer; conceito pessoal sobre lazer e sobre trabalho; quantidade percebida de lazer; afinidade em relação ao lazer e quantidade de trabalho e de lazer desejada; Crandall e Slivken, em 1980 construíram uma escala com o objetivo de identificar se as pessoas apresentavam uma atitude para o lazer e em 1982 Ragheb e Beard desenvolveram a Escala de Atitudes Face ao Lazer considerando três dimensões da atitude: cognitivo (crenças em relação ao lazer), afetivo (sentimentos em relação ao lazer) e comportamental (experiências passadas, presentes e intenções em relação ao lazer). Essa escala foi, de acordo com Freire e Fonte (2007) e Teixeira e Freire (2013), amplamente difundida e utilizada para o estudo das atitudes face ao lazer; sua estrutura fatorial foi estudada e sofreu algumas alterações desde a sua construção. Trata-se de uma escala tipo *LIKERT* que, originalmente, foi construída com 36 itens, passando por duas reduções: a primeira redução passou a ter 24 itens e após a segunda, passou a ter 18 itens, esta última desenvolvida por Teixeira e Freire no ano de 2013, instrumento este utilizado, no presente trabalho, para o estudo das atitudes face ao lazer em estudantes do ensino superior.

As atitudes em relação ao lazer são o resultado das experiências de lazer dos indivíduos e sofrem a influência direta do contexto cultural onde elas são realizadas (ETXEBARRIA e RODRÍGUEZ, 2006). Os autores entendem que a atitude face ao lazer tem início na infância, momento em que as primeiras experiências de lazer ocorrem, sendo que as crenças, sentimentos e intenções em relação ao lazer, construídas ao longo da vida, orientam a atitude em relação ao lazer na vida adulta e, portanto, por ter a sua origem no processo de aprendizagem, pode ser modificada.

Assim, ações que focalizem a educação para o lazer são importantes, possíveis de serem desenvolvidas e devem estabelecer como objetivo principal o fomento de atitudes positivas em relação ao lazer (ETXEBARRIA e RODRÍGUEZ,

2006), sendo que o contexto escolar se constitui em um dos ambientes em que a atitude positiva em relação ao lazer pode ser estimulada (MARCELLINO, 1983). As justificativas para se assumir a educação para o lazer são várias e amplas. Este último autor justifica a educação para o lazer ao assumi-lo como ferramenta de equilíbrio pessoal e social. Para Hutchinson e Robertson (2012) educação para o lazer trata-se de um “processo multifacetado e dinâmico que promove a exploração de oportunidades” (p. 134) e Datilo (2015) acrescenta que educar para o lazer é responsabilizar os indivíduos pela sua própria saúde, bem-estar e qualidade de vida.

Este estudo tem como foco as atitudes face ao lazer de estudantes do ensino superior. Para esse nível de ensino, conforme diretrizes da LDB (1996) é estabelecido, dentre outros objetivos, o estímulo à criação cultural, o pensamento reflexivo e a compreensão do meio em que o sujeito vive; ainda, de acordo com Santos Filho (2011), além de preparar o estudante para uma profissão, o ensino superior insere o seu estudante num contexto cidadão, ensinando-lhe responsabilidades e exercício dos deveres civis. Para Bowen (1996), além das questões profissionais, também é de responsabilidade do ensino superior estimular a autodescoberta dos estudantes, bem como promover experiências prazerosas e satisfatórias, incluindo o lazer. Essas ideias podem tornar-se reais a partir da perspectiva da formação geral do aluno, compreendida como o desenvolvimento intencional de um amplo repertório capaz de promover, além da capacidade do exercício de uma profissão, uma reflexão tanto para a vida pessoal como para as relações sociais dos estudantes (MAGILL, 1977). Nesse sentido, os currículos que objetivam uma formação com essas características devem oferecer temáticas amplas para que o estudante possa experimentar uma visão extensa de mundo (PEREIRA, 2011).

No entanto, no Brasil, dada a expansão do ensino superior e a sua tendência à “mercantilização”, a formação do estudante ocorre, frequentemente, de forma fragmentada, inviabilizando, de certa forma, a formação geral do aluno e fazendo com que a experiência do ensino superior seja reduzida aos aspectos profissionais e do mercado de trabalho (PAULA, 2009). Todavia, mesmo – e principalmente – sob o domínio da lógica do mercado, é necessário refletir sobre as experiências de formação do estudante do ensino superior na direção de melhor compreender esse momento e buscar identificar facilitadores que possam lhes garantir as experiências de lazer.

Considerando o lazer como uma experiência de vida com inúmeros benefícios, compreendendo a atitude como um mediador para a identificação da predisposição dos indivíduos em relação ao lazer e atendendo à necessidade de maior inserção da temática no âmbito educacional, e da temática do lazer, em especial nas discussões sobre a formação no ensino superior, este estudo buscou contribuir para a maior compreensão das atitudes face ao lazer de estudantes do ensino superior, como também com a disponibilização de um instrumento para sua investigação, através de estudo de evidências de validade da Escala de Atitude Face ao Lazer - versão reduzida (TEIXEIRA e FREIRE, 2013).

Sendo, o instrumento de coleta de dados a ser utilizado, de origem estrangeira e de pouca divulgação em nosso meio, este estudo estabeleceu como primeiro objetivo a análise das propriedades psicométricas do instrumento. A EAFL-r desenvolvida e validada, em Portugal, por Teixeira e Freire (2013), a partir da *Leisure Attitude Scale* de Ragheb e Beard, 1982, é uma escala tipo *LIKERT* de cinco pontos cuja variação de 1 a 5 nas médias corresponde, respectivamente, à forte atitude negativa e à forte atitude positiva, em relação ao lazer. Trata-se de um instrumento reduzido, composto por 18 itens distribuídos em três subescalas: cognitivo, afetivo e comportamental, com 6 itens cada. Visando a avaliação e adequação à população a ser pesquisada procedeu-se inicialmente a equivalência semântica, e estudo da confiabilidade e a validade.

A avaliação semântica dos instrumentos de pesquisa é um dos aspectos importantes para a sua adaptação em diferentes contextos, devido à presença de características culturais e de linguagem capazes de influenciar na validade conceitual e nas propriedades psicométricas do instrumento utilizado (HAUCK e cols, 2006; PASQUALI, 2010). A validação semântica busca apurar, por meio de contato direto com indivíduos que compõem a população para a qual o instrumento se destina, o nível de compreensão e aceitação dos termos, a existência de alguma dificuldade e a possível necessidade de alteração dos itens, tendo em conta as observações e sugestões dos participantes. A validação semântica é necessária para garantir a aplicabilidade dos instrumentos de avaliação.

No presente estudo o procedimento de validação semântica, iniciou com um primeiro grupo de estudantes, e as modificações sugeridas pelos participantes foram direcionadas para questões de redação, visando melhor compreensão dos itens. Salienta-se que maiores modificações não foram necessárias ou propostas,

possivelmente, em função da proximidade do idioma (português de Portugal e do Brasil), com palavras e redação bem semelhantes. Apenas em um item, o de número 14, ocorreu expressiva polêmica em relação à escrita, pois houve dificuldade de interpretação pelo grupo de estudantes ao qual o instrumento foi submetido e avaliado, cuja redação original era: “Participaria numa aula ou seminário para estar mais capaz de fazer melhor as atividades de lazer” e foi alterado para “Participaria de uma aula ou seminário para ser mais capaz de melhor desenvolver as atividades de lazer”. Na posterior submissão, a um segundo grupo de estudantes, não tendo sido observada dificuldades de compreensão e resposta aos itens da escala, o instrumento foi considerado semanticamente apto, no que diz respeito à clareza e compreensibilidade dos itens, para aplicação nos estudantes participantes deste estudo e, conseqüentemente, em estudantes do ensino superior.

Todavia, uma vez que os procedimentos de avaliação e adequação semântica foram realizados com grupos pequenos de estudantes de uma única universidade, localizada em um único estado da região sudeste do Brasil, não se elimina totalmente a necessidade de novas avaliações semânticas da escala, por ocasião de novas aplicações em regiões geográficas distintas. Termos e expressões utilizados na composição dos itens, apesar de mesma língua, podem apresentar especificidades e conotações diferentes, inerentes à cultura de cada região.

A partir da aplicação da EAFL-r em uma amostra de 360 estudantes, de quatro diferentes cursos de graduação, os dados foram submetidos às análises de precisão da escala, pela consistência interna, avaliada pelo *alpha* de Cronbach. Tendo atingido valores de *alpha* satisfatórios, tanto em relação às três subescalas como em relação ao total da escala, e não havendo indicação de itens de baixa consistência em nenhum dos fatores, considerou-se a EAFL-r adequada e confiável.

No entanto, vale salientar que, no conjunto das subescalas o componente comportamental, apesar de apresentar valor *alpha* satisfatório, destacou-se pelo índice inferior ao das demais. Esse resultado, envolvendo menor coeficiente *alpha* para a subescala comportamental, vem sendo observado desde a criação da Escala de Atitude Face ao Lazer, por Ragheb e Beard, em 1982. Conforme dito anteriormente, a escala foi, ao longo do tempo, aplicada em diversas populações ao redor do mundo; sofreu duas reduções: de 36 para 24 itens e de 36 para 18 itens, sendo uma dessas reduções a do estudo de Teixeira e Freire (2013). Em diferentes aplicações, incluindo a original Ragheb e Beard (1982), como as de Lee et al (2006),

Deng, Walker e Swinnerton (2005), Freire e Fonte (2007), Akgül e Gürbüz (2011), Kaya et al (2015), Pala et al. (2015), e nas duas reduções sofridas, os resultados de análise de precisão da escala apresentaram *alpha* de Cronbach mais baixo na subescala comportamental.

Raghd e Beard, já em 1982, discutem a possibilidade de que o mais baixo coeficiente de confiabilidade para a subescala comportamental, possa ser causado pela “relativamente maior heterogeneidade nos conteúdos dos itens desta parte” (RAGHD e BEARD , 1982, p. 161), fazendo menção à presença de itens que avaliam desde frequência de participação em atividades de lazer até a avaliação de disposição em gastar dinheiro em atividades de lazer. Uma vez que o presente estudo utilizou a EAFL-r, que é uma versão reduzida da escala de Raghd e Beard (1982), levanta-se a possibilidade de que o menor coeficiente *alpha* para a subescala comportamental, aqui também observado, poderia ser explicado por esta mesma característica.

Partindo-se da definição do componente comportamental assumido pelos autores originais do instrumento, que entendem que a subescala comportamental deveria incluir: intenções comportamentais em relação às atividades e escolhas de lazer e relatos de participação atual e passada em atividades de lazer e, analisando-se o conteúdo dos itens da subescala comportamental da EAFL-r (Teixeira e Freire, 2013), é possível identificar a presença desses dois núcleos: um com 3 itens que evidenciam ação propriamente dita , sendo eles: item 13- Dedico bastante tempo e esforço para me tornar mais competente nas minhas atividades de lazer; item 16- Envolver-me em atividade de lazer mesmo quando ando ocupado e o item 18- Dentre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer, e por outro lado, um segundo núcleo, também com 3 itens, direcionados à intencionalidade em relação às atividades: item 14- Participaria de uma aula ou seminário para ser mais capaz de melhor desenvolver as atividades de lazer; item 15- Apoio a ideia de aumentar o meu tempo livre para poder me envolver em mais atividades de lazer e o item 17- Gostaria de ter mais tempo de educação e preparação para atividades de lazer. Face a essa situação, considera-se razoável supor que menor valor de *alpha* observado nesta subescala possa estar associado à composição teórica e de itens da subescala. Tal hipótese remete à necessidade de estudo que olhe para a estrutura fatorial da EAFL-r a partir de análises fatoriais exploratórias, na

investigação de outras possíveis estruturas fatoriais subjacentes ao conjunto de itens da EAFL-r.

Além de valores de *alpha* de Cronbach mais baixos do que os das duas outras subescalas, tem sido também observado para a subescala comportamental, menor valor de média em relação às demais, como o ocorrido no presente estudo. Crandall e Slivken (1980) e Hsieh (1998), citados por Teixeira e Freire (2013), salientam que é admissível que esses dados indiquem uma associação fraca entre atitudes e comportamentos. Raghed e Beard (1982), baseados em dados que apontam correlação maior entre os componentes afetivo e comportamental do que entre os componentes cognitivo e o comportamental, sugerem que as intenções comportamentais emergem mais como resultado daquilo que se sente do que daquilo que se conhece sobre as atividades de lazer, hipótese essa que abre, no contexto dos componentes das atitudes, discussão das causas das intenções de comportamento.

Apesar de, no presente estudo, terem sido observadas diferenças de valor de *alpha* de Cronbach em relação aos três componentes da EAFL-r, e das questões geradas em torno das razões dessas diferenças, ressalta-se que tais valores, todos acima do critério estabelecido para aceitação de consistência interna, atestam as características de confiabilidade deste instrumento.

As evidências de validade da EAFL-r foram buscadas, além disso, por meio da Análise Fatorial Confirmatória, que possibilita a avaliação da validade de constructo das medidas, através da verificação do ajustamento dos dados a um modelo previsto, ou seja, testa a validade da estrutura fatorial do instrumento. O modelo hipotetizado subjacente aos dados previa a presença de três fatores: cognitivo (itens 1 a 6); afetivo (itens 7 a 12) e o comportamental (itens 13 a 18), portanto, cada um deles compostos de 6 itens, de acordo com o proposto pela EAFL-r (Teixeira e Freire, 2013).

A qualidade do ajuste dos dados ao modelo foi avaliada através de sete índices: Qui-quadrado ( $\chi^2$ ); Razão entre Qui-quadrado e Graus de Liberdade ( $\chi^2/GL$ ); *Root Mean Square Residual* (RMR); *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR); *Goodness of Fit Index* (GFI); *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) e o *Comparative Fit Index* (CFI). Os resultados da Análise Fatorial Confirmatória para a estrutura teórica prevista, subjacente à escala, apontaram ajustamento aceitável em cinco dos índices utilizados. Os dois índices onde não



foram alcançados os critérios são o Qui-quadrado ( $X^2$ ), em relação ao qual são esperados problemas de significância em amostras grandes, como no caso deste estudo, e o *Comparative Fit Index* (CFI), que obteve valor apenas próximo ao desejável.

Quanto às cargas dos fatores, estimadas pela Análise Fatorial Confirmatória, foi verificado que todos os itens foram significativos nos respectivos fatores latentes previstos. No entanto, é necessário alertar para o fato de que cargas fatoriais mais baixas observadas na subescala comportamental evidencia, novamente, a necessidade de estudos, de natureza empírica e teórica, que aprofundem as discussões acerca dessa dimensão das atitudes, incluindo a atitude face ao lazer.

Portanto, os resultados apontam adequado ajuste dos dados ao modelo testado, o que indica que a EAFL-r avalia adequadamente os três componentes da atitude face ao lazer de acordo com a estrutura de fatores prevista no modelo teórico, confirmando resultados sobre propriedades psicométricas desse instrumento conforme observado anteriormente por Teixeira e Freire (2013).

Apesar de, no presente estudo, os resultados da AFC em relação à Escala de Atitudes Face ao Lazer-r, terem confirmado a estrutura fatorial dos itens em três subescalas, alguns pesquisadores, cujos estudos foram realizados, seja com a escala original (36 itens), como é o caso de Lee et al. (2006) com estudantes de graduação coreanos e Walker, Deng e Chapman (2007) com estudantes chineses-canadenses e chineses continentais adultos, seja com a escala reduzida (24 itens), desenvolvida por Deng, Walker e Swinnerton (2005) também com estudantes chineses-canadenses e chineses continentais adultos, encontraram, por meio de análise fatorial exploratória, estrutura fatorial dos itens distribuídos em quatro fatores. Cronologicamente, em Deng, Walker e Swinnerton (2005) foram encontrados: cognitivo, afetivo, comportamental e mais uma subescala com apenas um fator, discussão que se encerrou por considerar inviável um fator composto por único fator. Em Lee et al. (2006) foram observados: Cognitivo, Afetivo, Comportamental e Intencional e em Walker, Deng e Chapman (2007): Cognitivo, Afetivo, Preferências de comportamento e Comportamento voltado à educação para o lazer. Uma explicação possível para essa situação é a de que, como Ragheb e Beard (1982) explicam, as intenções comportamentais podem ser causadas mais pelo que é sentido e menos do que se conhece sobre as experiências de lazer.

Recorrendo à teoria das atitudes com o intuito de compreender a questão da composição dos componentes da escala, verifica-se grande acordo entre os autores em relação ao estudo da atitude nesse modelo tripartido, construído a partir das três dimensões: cognitivo, afetivo e comportamental. O componente comportamental, para Rosenberg e Hovland (1960), considerados precursores do estudo do modelo tripartido das atitudes, é constituído de tendências de resposta ou intenções de comportamento. Para Ajzen e Fishbein (1980), essa dimensão está relacionada aos aspectos ativos que antecedem os comportamentos propriamente ditos, preparando o indivíduo para a ação em função das suas cognições e os seus afetos. Ajzen (1988), acredita que as respostas comportamentais compreendem as tendências, intenções e as ações direcionadas ao objeto da atitude. Gauld e Hukins (1980) indicam também o estudo das atitudes por meio do modelo tripartido, mas nomeiam o terceiro componente de “conativo”, compreendendo-o como uma predisposição para a ação em relação ao objeto da atitude. O componente comportamental da atitude, portanto, diz respeito não ao comportamento efetivo do indivíduo, mas às tendências, intenções, predisposições e ações passadas em relação ao objeto da atitude.

Além da análise de propriedades psicométricas do instrumento, este trabalho buscou realizar a descrição e a análise das características da atitude face ao lazer de estudantes do ensino superior brasileiro, incluindo atitude geral e por componente (cognitivo, afetivo e comportamental) e sua relação com variáveis sociodemográficas, acadêmicas e do lazer. De acordo com Freire e Fonte (2007), tanto o lazer como as atitudes face ao lazer têm sido temas de interesse, principalmente no campo da Psicologia Social, com o intuito de buscar evidências e construir reflexões acerca da estruturação das atividades de lazer, sua influência nas experiências de vida e do posicionamento dos indivíduos em relação às suas próprias atividades de lazer. Dessa maneira, estudos que buscam compreender as atitudes face ao lazer, em diferentes grupos ou populações, constituem-se em importante elemento de contribuição para a temática do lazer, ainda carente de pesquisas (TEIXEIRA e FREIRE, 2013).

Os resultados deste estudo, em relação às atitudes face ao lazer dos estudantes, evidenciaram, no conjunto total dos dados, atitudes positivas tanto no total da escala como em cada uma das três dimensões que a compõem: cognitivo, afetivo e comportamental. Os estudos envolvendo atitudes face ao lazer em

diferentes populações têm observado resultados semelhantes, apontando atitudes também positivas em relação ao lazer no total da escala. Nas subescalas, assim como neste estudo, as maiores médias têm sido encontradas na dimensão cognitivo, seguido da dimensão afetivo e da dimensão comportamental, como nos estudos de Deng, Walker e Swinnerton (2005), Freire e Fonte (2007), Teixeira e Freire (2013) e Gökyürek (2016).

A relevância desses resultados fundamenta-se na associação observada entre atitude e envolvimento com atividades de lazer, sendo que quanto mais positiva a atitude, maior a satisfação e o envolvimento dos indivíduos nas suas experiências de lazer (FREIRE, 2006; FREIRE E FONTE, 2007; HUANG, TSAI e LEE, 2014). Estudo realizado pelos americanos KIM, SUNG, PARK e DITTMORE (2015) cujo objetivo foi analisar a relação entre a atitude face ao lazer, satisfação e bem-estar de estudantes do ensino superior, além de apontar a associação positiva entre atitude face ao lazer, satisfação e envolvimento, concluiu que a participação em atividades de lazer com atitudes positivas de lazer afeta diretamente o bem-estar dos estudantes, proporcionando diminuição de estresse e solidão, além de aumentar a autoestima pessoal. Os autores afirmam que esses resultados abrem caminho para investigações acerca da compreensão da associação entre atitude face ao lazer, satisfação e bem-estar.

Buscando um aprofundamento nas questões do envolvimento no lazer, estudo realizado por Huang, Tsai e Lee (2014) teve como objetivo analisar a influência da motivação para o lazer no bem-estar de estudantes universitários. Para examinar esta relação, foi utilizado o envolvimento como variável mediadora. Por meio da Escala de Motivação para o lazer, Escala de envolvimento no lazer e a Escala de benefícios do lazer, os resultados apontam que o envolvimento dos indivíduos no lazer é aspecto importante para a motivação para o lazer e, consequentemente, o aproveitamento dos seus benefícios. Assim, entende-se que o envolvimento dos indivíduos em atividades de lazer não apenas está associado à atitude face ao lazer, mas também influencia o bem-estar dos indivíduos.

No que se refere especificamente aos componentes da atitude face ao lazer, no presente estudo, a maior média, por subescala, foi observada na cognitiva, seguida de valor próximo na subescala afetiva e, por fim, a comportamental, que se distanciou das duas anteriores. Esse resultado evidencia atitudes mais positivas no que se refere às crenças e conhecimentos em relação ao lazer (cognitivo) e

sentimentos, interesses e expectativas dos indivíduos para o lazer e menos positivas na avaliação de ações passadas, presentes e intenções comportamentais a ele relacionados. Esses achados são semelhantes aos dos estudos que utilizaram a Escala de Atitudes Face ao Lazer nas diferentes versões, seja na original com 36 itens desenvolvida por Ragheb e Beard (1982), como na reduzida portuguesa com 18 itens elaborada por Teixeira e Freire (2013), utilizada neste estudo.

Pode parecer que há certa incoerência ao verificar que os estudantes pesquisados apresentam conhecimentos e crenças (cognitivo) e sentimentos positivos em relação ao lazer (afetivo) e, no entanto, no que se refere às intenções comportamentais se apresentam menos positivo, ou seja, as experiências de lazer desses estudantes podem não se concretizar. É importante lançar o olhar para o equívoco da interpretação de que atitude e comportamento são sinônimos pois, como apontam Neiva e Mauro (2011, p.180), “a noção de que as atitudes causam comportamentos é muito frágil, tendo em vista que um único comportamento é tipicamente influenciado por vários outros fatores, além das atitudes”. No entanto, devemos ter claro que esse pressuposto não é contraditório e não invalida o que tem sido apontado pela literatura: que quanto mais fortes forem as atitudes em relação a um objeto, maior a probabilidade de as atitudes serem preditoras do comportamento em relação a este objeto (ARMITAGE e CRISTIAN, 2003). Estudo realizado por Holland, Verplanken e Knippenberg (2002) teve como intuito investigar o papel da força da atitude como variável moderadora no que se refere à direção da relação entre atitudes e comportamento. A hipótese testada neste estudo foi a de que atitudes fortes guiam o comportamento enquanto atitudes fracas seguem o comportamento de acordo com os princípios da autopercepção dos indivíduos. No estudo, primeiramente foi medida a atitude dos indivíduos em relação ao *Greenpeace* e, num segundo momento, pedia às pessoas doação em dinheiro para essa organização, medindo novamente as atitudes. Os resultados apontaram que atitudes fortes estavam associadas à doação, ou seja, atitudes fortes prediziam comportamento, enquanto atitudes fracas estavam sob influência do comportamento usual de doação dessas pessoas.

Outro aspecto a ser considerado sobre a relação entre atitude e comportamento é a relação intenção-comportamento, definida por Armitage e Cristian (2003) como a soma da motivação necessária para a realização de um comportamento. De acordo com esses mesmos autores, a motivação representa

variável importante para a compreensão das atitudes, uma vez que ela não está diretamente relacionada com o comportamento, mas sim, à influência que exerce na intenção comportamental. A partir dos resultados desse estudo, salienta-se a necessidade de melhor compreender essa variável e a sua influência no comportamento de lazer dos indivíduos, variável que não foi investigada nesta pesquisa.

Direcionando o olhar sobre os itens das subescalas da EAFL-r, com o objetivo de aprofundar alguns aspectos que se destacaram no conjunto dos itens de cada uma delas, inicia-se com a subescala cognitiva, onde foram observadas as maiores pontuações, em especial no item 2 (*As atividades de lazer são benéficas para os indivíduos e para as sociedades*) e item 3 (*As atividades de lazer contribuem para a saúde das pessoas*). Esse resultado evidencia os conhecimentos e crenças dos estudantes sobre os benefícios proporcionados pelas experiências de lazer, voltados, especialmente, para as contribuições dessas atividades no âmbito individual e coletivo, bem como no âmbito da saúde. Sobre lazer e saúde, Batista, Ribeiro e Júnior (2012) afirmam que atividades de lazer não alcançam apenas benefícios biológicos, mas também interferem nas questões sociais do indivíduo, que desencadeia também o cuidado com a saúde em geral. Ainda, Pereira, Correa, Soares e Dias (2017) identificaram que a prática constante de lazer, recreação e turismo diminui a incidência de diversas doenças e produz qualidade de vida e bem-estar aos seus praticantes. Além disso, no que se refere às funções psicológicas, o lazer tem papel sobre a satisfação, a gratificação, o bem-estar, a percepção de liberdade, o autoconceito e a autoestima; em relação às funções sociais do lazer, encontram-se a socialização, a integração social, o suporte social, a comparação social e os estilos de vida (FREIRE, 2006).

Foi observado, nos resultados desse estudo, que os estudantes participantes conhecem, compreendem e assumem a importância das atividades de lazer na sua vida e isso é importante na medida em que, de acordo com Alport (1935), já em 1928 Park apontava que uma das condições influentes na formação da atitude é a experiência acumulada; talvez se possa presumir, então, que a experiência acumulada dos estudantes pesquisados em relação ao lazer tenha sido favorável, transformando-se em crenças e conhecimentos que, no caso, foram avaliados como muito positivos. Ainda, há de ser considerado o papel da mídia e sua influência nas crenças e conhecimento dos indivíduos em relação ao lazer.

Estudo nacional realizado por Hack e Pires (2005), que teve como objetivo compreender as relações entre lazer e mídia na cultura juvenil apontou que a mídia se apresenta nesse contexto sob duas vertentes: na fruição do lazer do jovem por meio de programas de tv, cinema, rádio, internet, revistas, jornais e livros e na influência que essa mídia exerce sobre as opções de lazer dos jovens, raramente percebida por eles. Ainda, os autores destacam que a “espetacularização” das manifestações culturais transforma o lazer em mercadoria, não cumprindo a sua importante característica: as vivências autênticas, o que resulta, inclusive, na perspectiva equivocada do que seja o lazer. Dessa maneira, é importante considerar não somente as experiências acumuladas de lazer para a formação da atitude do indivíduo, mas também o contexto em que essas experiências ocorrem e sob quais influências externas elas estão expostas. Um dos aspectos do contexto que pode ser observado é a exploração do lazer enquanto mercadoria e as dificuldades apontadas pelos estudantes na realização do lazer, em especial a de natureza econômica, que influencia no acesso às atividades pagas, como o turismo, por exemplo.

Quanto à subescala afetivo, o que chama atenção é a menor média, entre todos seus itens, localizada no item 10: *As minhas atividades de lazer são reparadoras*. Dumazedier (1980) aponta três funções do lazer na vida das pessoas, denominando-as de “três D’s”, que se refere ao Descanso, Diversão e Desenvolvimento social e individual, ideia assumida também por Marcellino (2003), Argyle (1987) e Freire (2006). Considerando os objetivos do lazer, voltados para a recuperação psicossomática, pela diversão propriamente dita e pelo desenvolvimento individual e social (DUMAZEDIER, 1974; 1980), a partir dos resultados pode-se dizer que os participantes desse estudo nem sempre percebem, em si mesmos, a função reparadora das atividades de lazer e, o que talvez ocorra em função das demandas e características das atividades que compõem a experiência da vida universitária. Esse fato assume importância, uma vez que o sentimento positivo em relação a um objeto é aspecto relevante para conduzir a uma atitude positiva, enquanto um negativo, a uma atitude negativa. (LOPES, 2014). A literatura aponta dois elementos geradores de sentimento positivo em relação ao lazer: satisfação e motivação (TEIXEIRA, 2013), sendo a primeira importante fonte de bem-estar e qualidade de vida e, a segunda, de envolvimento em experiências de lazer (NUNES *et al*, 2014). Os participantes do presente estudo apresentam

sentimento menos positivo em relação ao lazer no que se refere à função reparadora, fato que pode ter sido influenciado pela insatisfação, com as atividades de lazer praticadas, o que teria, conseqüentemente, um papel na sua atitude face ao lazer. Levanta-se a possibilidade de que insatisfação com as atividades de lazer praticadas possa ser parcial, transitória e estar relacionada às conseqüências físicas das atividades, como cansaço, sono, indisposição para as atividades do cotidiano da vida acadêmica, conseqüências essas muito comumente decorrentes de atividades de lazer noturnas.

Na escala comportamental foi que se observaram as médias mais baixas em especial nos itens: 16- *Envolver-me em atividades de lazer mesmo quando ando ocupado* e o item 18- *Dentre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer*. Nesse momento, é necessário recorrer à luz da teoria e discutir sobre o conceito de lazer. Conforme apontado, o conceito de lazer não é de total consenso entre os autores. As pontuações baixas nesses dois itens apontam para uma concepção de lazer voltada para a dicotomia entre tempo de trabalho e tempo de lazer (MARCELLINO, 1993). A Escala de Atitudes Face ao Lazer na versão original, de Ragheb e Beard, foi desenvolvida em 1982, período em que prevalecia a definição de lazer desenvolvida por Dumazedier (1994) que delimita a realização de atividades de lazer apenas no espaço de tempo considerado “livre” das obrigações profissionais, pessoais e sociais dos indivíduos. Essa hipótese pode ser construída em função do contexto da construção da referida escala, década dos anos 80, em que a conceituação de lazer desenvolvida por Dumazedier expandia-se pelo mundo (MARCELLINO, 2003). Dessa forma e diante desta concepção de lazer, não há como realizar atividades desta natureza estando ocupado com outros afazeres. Ainda, o item 18 (*Dentre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer*) caminha na mesma direção, pois considerando as demandas da vida do estudante (acadêmicas e não acadêmicas), dar prioridade ao lazer pode ser algo difícil de ser efetivamente realizado.

Essa concepção, em que o lazer é visto como uma vivência que oportuniza experiência de vida positiva, complementando outros aspectos da vida, como trabalho, família, educação, entre outros (Cuenca Cabeça, 2000; Marcellino, 2003; Freire, 2006), talvez esteja também refletida na frequência de atividades de lazer indicada pelos estudantes pesquisados. Os resultados do presente estudo apontam que a maioria dos estudantes realizam atividades de lazer de 1 a 2 vezes

por semana, dados semelhantes aos achados de Oliveira, Costa, Ferreira e Silva (2013), em estudo nacional que assinalou que, tanto estudantes de graduação, como de pós-graduação apresentavam frequência de lazer de 1 a 2 vezes por semana. Os autores desse estudo construíram a hipótese de que essa frequência estava direcionada aos finais de semana, fato que permite supor que “período de ausência de trabalho”, possa ter sido assumido pelos estudantes, como um atributo do conceito de lazer.

Buscando explicações para a frequência de lazer dos estudantes, este estudo focalizou também sobre os aspectos que dificultam a realização de atividades de lazer a partir da percepção do estudante. Dentre aqueles citados pelos participantes, destaca-se o tempo (a falta de tempo para as vivências de lazer), seguido pelo trabalho e os estudos, resultados encontrados também por Oliveira, Costa, Ferreira e Silva (2013), porém, em ordem inversa: destaque ao estudo, seguido pelo trabalho e falta de tempo e por Martoni e Schwartz (2006), apontando o trabalho como barreira principal para o lazer. Salienta-se que neste último estudo, os estudantes eram trabalhadores.

Importante e necessário indagar sobre o tempo, como condição para o lazer, no sentido de esclarecer que o lazer não se refere necessariamente à realização de atividades num determinado tempo que sobra do tempo de trabalho (ARGYLE, 1987; MARCELLINO, 2013), mas trata-se de um tempo que, pelas suas características, pode proporcionar ao indivíduo experiências de bem-estar, satisfação e qualidade de vida (KELLY, 1997). No momento em que os estudantes apontam o tempo como aspecto que mais dificulta o seu lazer, apresentam a concepção de lazer como algo realizado após as obrigações, incluindo o trabalho, assim como no conceito disseminado por Dumazedier (1974). Ainda, essa concepção denota a importância do trabalho para a sociedade, atividade que preenche a maior parte do tempo dos indivíduos (MARCELLINO, 2003). Considerando a inserção dos estudantes no espaço de “aprendizagem para o trabalho”, essa perspectiva de lazer era esperada.

Outro fator apontado pelos estudantes como aspecto que dificulta o lazer é o fator econômico. Sobre esse elemento, Andrade, Romera, Marcellino (2010) apontam a responsabilidade da mídia em disseminar a ideia, especialmente nos jovens, de que o lazer só é significativo quando ligado ao consumo. Para esses autores, os jovens deixam de vivenciar experiências de lazer por não atenderem aos



modelos estabelecidos pela mídia, acarretando em sentimento de infelicidade e de não pertencimento. De qualquer forma não há como negar as possibilidades pagas de lazer, como turismo, por exemplo.

Assim, a partir das questões expostas e respondendo ao segundo objetivo do estudo, pode-se dizer que os estudantes pesquisados apresentam, de forma geral, atitude positiva face ao lazer, incluindo os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Todavia, a tendência a certa frequência restrita de realização de atividades de lazer e a natureza dos fatores assumidos por eles como limitadores de sua concretização são aspectos que direcionam atenção às dificuldades desses estudantes no que se refere à gestão do tempo pessoal face às intensas demandas do contexto escolar no qual estão inseridos, aos aspectos de gestão econômica dos recursos e, principalmente, à concepção de lazer por eles assumida. Esses, entre outros aspectos, deveriam se constituir nas bases para propostas educacionais voltadas a minimizar essas dificuldades e maximizar as oportunidades de lazer, para que possam usufruir dos seus benefícios. Os estudantes pesquisados apresentam atitude positiva face ao lazer e dentre as subescalas que compõem a atitude face ao lazer, destacou-se a cognitivo, com maior média, seguida da dimensão afetivo e, por último a dimensão comportamental. Salienta-se que o componente comportamental, mesmo apresentando a menor média do conjunto das subescalas, obteve uma pontuação correspondente a uma avaliação favorável, o que corresponde à atitude positiva em relação às ações passadas e presentes e às intenções comportamentais em relação ao lazer.

Considerando os aspectos levantados, é possível questionar sobre a responsabilidade e as ações institucionais que possam auxiliar os estudantes na formação de uma concepção de lazer e a sua vivência prática, capazes de promover não apenas benefícios físicos e psicossociais, mas também a formação de um sujeito crítico e o desenvolvimento da capacidade de transformação de si mesmo. A promoção de discussões acerca do lazer e seus benefícios, da gestão do tempo e dos recursos econômicos, das estratégias para lidar com as demandas acadêmicas e da vivência do lazer constituem-se em ações importantes que podem produzir resultados direcionados à conscientização e à prática mais positiva do lazer do estudante, ou seja, as instituições educacionais precisam se questionar e se posicionar sobre seu papel na aprendizagem do lazer dos seus estudantes.

Como terceiro e último objetivo, este estudo se propôs analisar a natureza da relação entre atitude face ao lazer e variáveis sociodemográficas (idade, sexo, exercício de trabalho remunerado), acadêmicas (curso, etapa de formação) e de lazer (frequência de atividades de lazer) de estudantes do ensino superior.

Os resultados das análises de variância (ANOVA) voltadas ao estudo da influência conjunta dessas seis variáveis mostrou que, quando se considera o escore total da atitude face ao lazer, não há efeito geral significativo e nem relação conjunta de nenhuma dessas seis variáveis. Porém, o mesmo não ocorre quando se considera os escores dos três componentes da atitude face ao lazer; os resultados da análise de variância multivariada (MANOVA), indicaram efeito geral das variáveis etapa de formação e sexo com o conjunto de escores das subescalas da atitude face ao lazer dos estudantes pesquisados.

A “etapa de formação”, junto com “curso”, compôs no presente estudo, o conjunto de variáveis de vida acadêmica dos estudantes. Ao ser categorizada como: anos iniciais, intermediários e finais do curso de graduação, buscou-se identificar a fase de formação do estudante no ensino superior. Os resultados apontaram associação da etapa de formação do estudante com os componentes cognitivo e afetivo da atitude face ao lazer sendo que, nos dois casos, atitudes mais positivas são observadas entre estudantes dos anos iniciais quando comparadas com estudantes dos anos intermediários e finais de formação, evidenciando uma indicação de alteração de atitude face ao lazer ao longo da formação.

Portanto, os estudantes ingressaram, não só com conhecimentos e crenças mais positivos em relação ao lazer, mas também sentimentos mais positivos, e apresentaram diminuição dessas características ao longo das etapas posteriores de formação. Estas alterações ao longo do curso remetem para a questão da trajetória de vivências dos estudantes ao longo da graduação.

Pesquisas nacionais e estrangeiras sobre o estudante do ensino superior têm dedicado grande atenção a vários processos associados ao percurso de formação do estudante, entre eles os de integração/adaptação acadêmica-social e os de satisfação acadêmica, que podem auxiliar na compreensão das alterações observadas nas atitudes face ao lazer.

Os vários desafios impostos, tanto na fase inicial como na fase final do curso de graduação, são momentos em que os estudantes entram em contato com o novo

contexto escolar, se adaptam, se integram a ele e se despedem com a expectativa de ingresso ao mundo do trabalho. Estes momentos de transição são ricos em situações que encorajam mudanças de natureza pessoal e acadêmica, provenientes das novas e intensas interações com o contexto escolar.

Investigação realizada por Santos *et al* (2013), que estabeleceu como objetivos avaliar a integração e a satisfação acadêmica em estudantes do ensino superior e analisar sua relação com o curso e a etapa de formação, apontou para índices mais altos de integração e satisfação com as vivências no ensino superior de estudantes da fase inicial, e com índices mais baixos tanto na intermediária como na final. Resultado semelhante foi encontrado por Pereira *et al* (2018), ao identificarem estudantes da etapa inicial mais satisfeitos com as experiências acadêmicas em comparação aos estudantes dos anos finais, fato que pode ser explicado, segundo os autores do estudo, pelas exigências mais complexas do contexto escolar em etapas mais avançadas de formação, como início dos estágios curriculares, envolvimento em projetos de pesquisa e extensão, dentre outras demandas acadêmicas, resultando em cansaço físico, intelectual e emocional ao tentar vencer esses momentos. Apesar de o lazer apresentar o descanso como uma de suas funções, é possível que os estudantes do presente estudo não tenham percebido essa função nos anos finais do curso de graduação, dadas as demandas inerentes a esse período.

Outro fator, além da satisfação com as vivências acadêmicas que influencia no processo de integração do estudante do ensino superior e que pode auxiliar no entendimento da atitude face ao lazer é a expectativa do ingresso. Estudo realizado por Igue, Bariani e Milanesi (2008), identificaram que estudantes que ingressaram com expectativas mais altas no ensino superior, avaliaram melhor as suas vivências acadêmicas, fato que justifica a necessidade de olhar para as expectativas iniciais do ingressante pois, como afirma Pachane (2003) citado por Igue, Bariani e Milanesi (2008), esses estudantes buscam, ao ingressarem no curso de graduação, além da formação voltada para o mercado de trabalho, formação também direcionada ao seu crescimento e realização pessoal, resultando em expectativas relacionadas tanto às atividades curriculares quanto aos relacionamentos interpessoais e às atividades extracurriculares, que contribuem para o desenvolvimento do estudante. As contribuições das atividades não-obrigatórias para a formação dos estudantes foram

investigadas por Fior (2003) e os resultados apontaram que, na percepção dos estudantes, experiências como participação em agremiações, de relacionamento interpessoal, vivências de natureza cultural, práticas esportivas e serviços de acompanhamento psicológico, foram algumas atividades que contribuíram para a sua formação no ensino superior. Focando a natureza das atividades extracurriculares citadas pelos estudantes é possível notar que a maioria delas são permeadas por experiências de lazer.

Os estudantes dos anos iniciais do presente estudo apresentaram sentimentos mais positivos em relação às experiências de lazer do que estudantes das demais etapas de formação, dado que mostra estudantes ingressantes mais receptivos ao ambiente escolar em relação ao lazer. Considerando que as atividades não obrigatórias ou as extracurriculares podem ser consideradas como de responsabilidade da IES, compreende-se que as vivências de lazer podem, também, ser inseridas nesse contexto, pois elas também podem, além de promover bem-estar na vida do estudante, influenciar na sua decisão pela evasão escolar. Fior e Mercuri (2012), ao identificarem fatores preditivos de evasão de estudantes ingressantes apontam que estudantes com maior envolvimento em atividades não obrigatórias apresentam menor risco de evasão em relação àqueles menos envolvidos com atividades dessa natureza. As autoras afirmam, ao citar Tinto (1993), que as atividades não obrigatórias podem auxiliar tanto no processo de integração do estudante ao contexto escolar como na promoção de habilidades e competências para o decorrer da sua trajetória no ensino superior.

Considerando o lazer como um fenômeno social que preconiza como uma de suas funções o desenvolvimento social e individual dos sujeitos (DUMAZEDIER, 1980), é possível refletir sobre a importância das interações sociais vivenciadas durante o curso de graduação que, de acordo com Fior (2008) sofrem transformações de natureza pessoal ao longo do percurso vivenciado no contexto escolar, como a capacidade de estabelecer intimidade, de trabalhar em equipe, exercitar a liderança, estabelecer contato com pares e docentes, participar de atividades de trabalho, de atividades acadêmicas e viagens, diminuir a timidez e ser mais seletivo nos relacionamentos.

Compreende-se que o fato de os estudantes do presente estudo apresentarem conhecimentos e crenças, bem como sentimentos mais positivos em

relação ao lazer do que estudantes das etapas intermediária e final de formação pode estar ligado ao fato de que o estudante ingressa com preocupações mais voltadas à integração social do que acadêmicas, uma vez que seus pensamentos estão voltados para o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias com os pares (PASCARELLA e TERENCEZINI, 2005). Além disso e considerando o ingresso como um marco na vida do estudante (RODRIGUES, 1997) até então não vivenciada por ele, é repleto de experiências que vão, ao longo do processo de formação, sendo modificadas em função das interações com o ambiente escolar.

A outra variável que se mostrou associada à atitude face ao lazer foi o “sexo” dos estudantes. Apesar de seu Valor-P, no que se refere ao seu efeito geral sobre os escores dos componentes da escala, estar um pouco acima do estabelecido para significância estatística, a diferença é pequena suficiente para não ser desprezado, pelo contrário, merece atenção. No caso da variável sexo, a associação se deu exclusivamente com o componente comportamental da atitude. Os resultados apontam que as estudantes apresentam valores de escores comportamentais mais altos que os estudantes, o que significa atitudes mais positivas das estudantes em relação às atividades e experiências de lazer, passadas e presentes, e às intenções de ações futuras a elas relacionadas, quando comparado com as atitudes dos estudantes.

Outras pesquisas que se propuseram estudar o sexo como variável de estudo em relação às atitudes face ao lazer, utilizando-se do mesmo instrumento do presente estudo, mas em diferentes versões, também encontraram diferença estatisticamente significativa em relação ao sexo e os componentes da atitude face ao lazer. Estudo realizado por Akgül e Yenel (2014) identificou diferença entre sexo e o componente cognitivo da atitude em relação ao lazer, evidenciando crenças e conhecimentos de lazer mais positivo dos estudantes comparados às estudantes. Os autores atribuem essa diferença aos aspectos contextuais turcos (onde a pesquisa foi realizada), cujos aspectos culturais estabelecem papéis sociais bem definidos para as mulheres desde o seu nascimento, sofrem diversas pressões sociais e não têm oportunidades iguais às dos homens na sociedade em que vivem.

Sem dúvida, é necessário ter-se em conta que o grupo de mulheres envolvido no presente estudo se trata de estudantes do ensino superior, que possui uma especificidade além da questão exclusiva de gênero e remete a análise para outra

direção. Estudo nacional realizado por Dutra e Menezes (2017) estabeleceu como objetivo analisar as festas universitárias como lazer mercantilizado e apontou que as mulheres mudaram os seus hábitos de lazer ao ingressarem no contexto do ensino superior, mais do que os homens, e passaram a frequentar locais não anteriormente frequentados, como o caso de festas noturnas. Mesmo não focalizando atitudes face ao lazer, o estudo apresentado se faz importante na medida em que mostra mulheres tendo comportamento de lazer modificado pelas experiências no ensino superior, como é o caso do presente trabalho. Outro estudo nacional, realizado por Sousa, José e Barbosa (2013), sobre as condutas negativas à saúde em estudantes do ensino superior apontou associação positiva entre estudantes do sexo feminino e menores níveis de atividades físicas no lazer e relacionamentos negativos com os colegas do curso. Esses resultados indicam que estudantes do sexo feminino realizam menos atividade física do que os estudantes e percebem como negativos os relacionamentos com os colegas do curso que frequentam. Os autores afirmam que a menor incidência de prática de atividades físicas entre as estudantes pode ser resultado dos relacionamentos com os colegas do curso, percebidos por elas como negativos, além de que aspectos culturais, como estímulo a práticas menos ativas no lazer e com menor intensidade para mulheres podem influenciar nas suas vivências de lazer.

Em síntese, este estudo se propôs a conhecer as características da atitude face ao lazer de estudantes do ensino superior e análise de variáveis a ela relacionada. Em decorrência buscou analisar as propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer - reduzida (TEIXEIRA e FREIRE, 2013) com o objetivo de verificar viabilidade de uso para o contexto nacional.

A partir dos resultados, pôde-se considerar a EAFL-r, como instrumento válido e confiável para a população estudada, com perspectiva de uso para outras populações nacionais, dado os procedimentos de validação semântica realizados. Porém, é importante lembrar que o estudo das propriedades psicométricas foi realizado com participantes de uma única instituição de ensino superior brasileira, o que coloca limites ao uso do instrumento e de generalizações de seus dados para outros contextos educacionais e culturais. Dessa maneira, recomenda-se novos estudos das propriedades psicométricas da Escala de Atitude Face ao Lazer

(EAFLr), principalmente ao se pretender utilizá-la com outras populações ou com estudantes de outros níveis de ensino.

Este estudo também buscou descrever e analisar as características da atitude face ao lazer de estudantes do ensino superior, incluindo atitude geral e por componente (cognitivo, afetivo e comportamental) e sua relação com variáveis sociodemográficas, acadêmicas e do lazer. Os resultados apontaram aspectos importantes das atitudes do estudante de ensino superior, principalmente, uma atitude bastante favorável desta população em relação ao lazer. Apontou também atitudes mais positivas em relação aos conhecimentos, às informações e às opiniões sobre as atividades de lazer do que em relação aos sentimentos e, principalmente, em relação ao comportamento e intenções comportamentais dirigidas às atividades de lazer. Estas diferenças de resultados frente aos diferentes componentes da atitude e, principalmente, frente às intenções comportamentais, abre espaço para ações que, no âmbito das instituições educacionais, ou fora delas, possam ser executadas tendo como perspectiva o aumento da frequência de vivências de lazer por parte dos estudantes.

No intuito de verificar condições ou fatores associados com atitude face ao lazer dos estudantes, foram analisadas seis variáveis: idade, sexo, exercício de trabalho remunerado, frequência semanal de atividades de lazer, curso e etapa de formação. Os resultados apontaram o papel significativo da etapa de formação e do sexo do estudante evidenciando que o percurso de formação, assim como as condições associadas ao sexo do estudante influenciam na atitude face ao lazer dos estudantes. Com esses resultados, o estudo aponta e alerta as instituições educacionais sobre possibilidades e direções a se assumir ao se ter o lazer como meta educacional. Além disso, recomenda novos estudos que direcionem maior atenção à idade dos indivíduos pois, apesar das faixas etárias pesquisadas não terem indicado diferenças estatisticamente significativas, obtiveram índices que sugerem tendências de papel importante da idade sobre os componentes da atitude face ao lazer, principalmente sobre o componente cognitivo. Além desse aspecto, estudos em que incluam maior amplitude de variação de idade dos participantes se mostram como necessários.

Considerando esses resultados, é possível questionar sobre a responsabilidade e as ações institucionais, que possam auxiliar os estudantes do

ensino superior na formação de uma concepção de lazer e a promoção de sua vivência prática, capazes de assegurar, não apenas benefícios físicos e psicossociais, mas também a formação de um sujeito crítico e com desenvolvimento da capacidade de transformação de si mesmo. Conforme Datillo (2015), programas de educação para o lazer constituem-se ferramenta importante para promover esses benefícios ao considerar o lazer como objeto do processo educativo. Para Hutchinson e Robertson (2012), um programa de lazer deve ser projetado para auxiliar os participantes a descrever, refletir, analisar e se comunicar sobre as suas experiências com o intuito de ajudá-los a transferir o que aprenderam na experiência lúdica para outros contextos de vida (DATILLO, 2015). Assim, ações são necessárias e possíveis para que a educação para o lazer seja efetivada no âmbito da educação superior, o que envolve, no mínimo, maior discussão e clareza das IES sobre os objetivos da educação superior e do papel da educação para o lazer em relação a eles. Porém, a educação para o lazer somente encontra sintonia na educação que focalize o estudante para além da formação profissional e que considere, em todo o percurso de formação, o desenvolvimento pleno das capacidades e aptidões humanas para a vida.



## REFERÊNCIAS

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and D. Albarracín, B.T social behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. The influence of attitudes on behavior. In ALBARRACÍN, D.; ZANNA, M.P.; JOHNSON, T. (Eds.), **The handbook of attitudes** (p. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005

AJZEN I. **Attitudes, personality and behavior**. Chicago: Dorsey Press, 1988.

AKGÜL B.M; GÜRBÜZ, B. Leisure Attitude Scale: Validity and Reliability Study. 11. International Sport Sciences Congress 2010, Antalya.

AKGÜL B.M.; YENEL, F. Evaluation of attitudes of individuals towards leisure time activities in different cultures: Ankara - **London case. Int. J. Sport Stud.** 4(2):137-145, 2014.

ALBARRACÍN, D.; ZANNA, M.P.; JOHNSON, T. (Eds.), **The handbook of attitudes** (p. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

ALMEIDA, L.S.; FERREIRA, J.A.G. **Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)**. Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho, 1997.

ALMEIDA, L.S; SOARES, A.P.C.; FERREIRA, J.A.G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Relatório de Investigação**. Braga-PT: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

Allport, G. W. Attitudes. In C. Murchison (Ed.), **A handbook of social psychology** (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press, 1935.

ANDRADE, C.P.; ROMERA, L.A.; MARCELLINO, N.C. Contribuições de Sebastian de Grazia para os estudos do lazer. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 516-526, 2010.

ANDREWS, F.M.; MCKENNEL, A. Measures of self-reported well-being: their affective, cognitive, and other components. **Social Indicators Research**, 8, 127-155, 1980.

AQUINO, C.A.B; MARTINS, J.C.O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 7, n. 2, p. 479-500, 2007.

ARGYLE, M. **The psychology of happiness**. London: Routledge, 1987.

ARMITAGE, C.J.; CHRISTIAN, J. From attitudes to behaviour: **Basic and applied research on the theory of planned behaviour**. Curr. Psychol (2003) 22: 187

BACHA, M.L.; PEREZ, G.; VIANNA, N.W.H. Terceira idade: uma escala para medir atitudes em relação a lazer. In: ENANPAD, 30, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

BALBINOTTI, M.A.A. Para se avaliar o que se espera: reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. **Aletheia**, 1(21), p. 43-52, 2005.

BALBINOTTI, M.A.A.; BARBOSA, M.L.L. Análise da consistência interna e fatorial confirmatória do IMPRAFE-126 com praticantes de atividades físicas gaúchos. **Psico-USF**, 13(1), p. 1-12, 2008.

BALBINOTTI, M.A.A.; BARBOSA, M.L.L.; BALBINOTTI, C.A.A.; SALDANHA, R.P. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. **Estudos de psicologia**, 16(1), 99-106, 2011.

BARIANI, I.C.D. Vivências Acadêmicas de Estudantes de Três Instituições de Ensino Superior. In: SIMPÓSIO: IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS PARA A FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO (COORDENADORA ELIZABETH MERCURI) - XXXV REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA SBP: Curitiba, PR, 2005

BATISTA, R.G.R.; ALMEIDA, L.S. Desafios da Transição e Vivências Acadêmicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In: GUIMARÃES. **Contextos e dinâmica da vida acadêmica**, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

BATISTA; J.C; RIBEIRO, O.C.F.; JÚNIOR, P.C.N. **Lazer e Promoção de Saúde**. Licere, Belo Horizonte, v.15, n.2, jun/2012

BENTLER, P. M. **EQS - Structural Equations Program Manual**. Los Angeles: BMDP Statistical Software, 1989.

BLACKWELL, R.D.; MINIARD, P.W.; ENGEL, J.F. **Comportamento do Consumidor**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2005.

BORGES, N.B. Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia. **Estud. psicol. (Campinas)** [online]. 2000, vol.17, n.2

BOWEN, H. **Objetivos**: os resultados desejados da educação superior. Trad. Lila de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri para o Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília: Universidade de Brasília, v. 4, 1996.

BOYER, E.L. **College: The undergradutate experience in America**. New York: Harper & Row, 1987.

BRAJŠA-ŽGANEC, A.; MERKAŠ, M.; ŠVERKO, I. Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? **Social Indicators Research**, 102(1), 81-91, 2011.

BRAMANTE, A.C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, n. 1, v. 1. p. 37-43. Belo Horizonte: CELAR/UFMG, 1988.

BRASIL. L.D.B. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 1988.

\_\_\_\_\_. EC64. **Emenda Constitucional nº 64**, de 4 de fevereiro de 2010.

BRITO, M.R.F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1o e 2o graus**. (1996). 338p. Trabalho de Livre Docência - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

BRUHNS, H.T. **Introdução aos Estudos do Lazer**, Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1997.

BUZACARINI, C.; CORRÊA, E.A.; Lazer dos “estudantes universitários”. **Conexões**. Campinas, v. 13, n. 12, p. 15-28, abr/jun. 2015.

BYRNE, B.M. **Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

CABEZA, M.C.; NUERE, C.O.; DOISTUA, J. Sobre o global e o local nas práticas de lazer: um estudo sobre estudantes universitários na Espanha e na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 86-104, ago. 2014.

ÇALIK, F. Examination of Leisure Motivation and Students to Participate in Leisure Activities in Terms of Various Variables. **International Online Journal of Educational Sciences**, 6(2), 2014.

CAMARGO, L.O. de Lima. **O que é lazer**. São Paulo - SP: Brasiliense, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação para o Lazer**. 4.ed., v.1, São Paulo – SP: Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em lazer na década de 70**. In: IV Seminário, 2003, Belo Horizonte. Coletânea IV Seminário. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, v.1. p. 33-45, 2003.

CAMPOS, L.F.L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas - SP: Átomo e Alínea, 2001.

CANCLINI, N.G. Definiciones em transición. In: MATO, D. (org). **Estúdios latinoamericanos sobre cultura e transformaciones sociales em tiempos de globalización**. Buenos Aires, Clacso, 2001.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. A educação superior. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**, v. 2, p. 73-84, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

CHEN, K.H. **The relationship between life style, leisure attitude, and leisure participation among adolescence**. Unpublished Master's thesis, National Yulin University of Science & Technology, Korea, 2002.

CHEN, H.M.; TU, H.M.; HO, C.I. Exploring dimensions of attitudes toward horticultural activities. **HortScience**, 45(7), 1120-1125, 2010.

CHEN, M.; Pang, X. Leisure motivation: An integrative review. **Social Behavior and Personality: an international journal**, 40(7), 1075-1081, 2012.

CHIU, L.K.; KAYAT, K. Psychological determinants of leisure time physical activity participation among public university students in Malaysia. **ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 2(2), p. 33-45, 2010.

CRANDALL, R.; SLIVKEN, K. **Leisure attitudes and their measurement**. In: ISO-AHOLA, S. (Eds). *Social Psychological Perspectives on Leisure and Recreation*, C.C. Thomas, Springfield, il., p.261-84, 1980.

CUENCA CABEZA, M. **Temas de pedagogía del ocio**. Bilbao, España: Universidad de Deusto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ocio humanista: Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio**. Bilbao, España: Universidad de Deusto, 2000.

CUENCA CABEZA, M.; GOYTIA PRAT, A. Ocio experiencial: antecedentes y características. **Arbor**, 188(754), 265-281, 2012.

CUENCA CABEZA, M.; AGUILAR, E.; ORTEGA, C. **Ocio para innovar**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010.

CUSTODIO, M.L.; SOUSA, W.L.L.; MASCARENHAS, F.; HÚNGARO, E. M. O lazer e o reino da liberdade: reflexões a partir da ontologia do ser social. **Licere, Belo Horizonte**, 12(4), 1-21, 2009.

DATTILO, J. **Leisure education program planning: A systematic approach**. 4. Ed. State College, PA: Venture, 2015.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

\_\_\_\_\_. **A economia do ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DENG, J.; WALKER, G.J.; SWINNERTON, G. Leisure attitudes: A comparison between Chinese in Canada and Anglo-Canadians. **Leisure/Loisir**, 29(2), p. 239-273, 2005.

DIAMANTOPOULOS, A.; SIGAW, J. **Introducing LISREL**. London: Sage Publication, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

DILLARD, J.E.; BATES, D.L. Leisure motivation revisited: why people recreate. **Managing Leisure**, 16(4), 253-268, 2011.

DREZE, J.; DEBELLE, J. Concepções de universidade [trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia]. Fortaleza, 1983.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**, São Paulo - SP: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. **Sociologia Empírica do Lazer**, São Paulo - SP: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo - SP: SESC, 1980.

\_\_\_\_\_. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo - SP: Studio Nobel, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo – SP: Perspectiva, 1914, tradução em 1999.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo – SP: Perspectiva – SESC, 2000.

DUTRA, R.G; MENEZES, M.L. O lazer dos estudantes universitários: o caso das festas universitárias. **Revista Presença Geográfica**. Vol.4, n.1. Porto Velho, RO, 2017.

EAGLY, A.H.; CHAIKEN, S. (1993) **The nature of attitudes, the psychology of attitudes**. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Fort Worth, TX, 1993.

ETXEBARRIA, S.G.; RODRÍGUEZ, S.M. Psicología del ocio. In: CUENCA CABEÇA, M. (Coord.) **Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio**. Universidad de Deusto, Bilbao. Cap. 6, 2006.

FABRIGAR, L.R.; WEGENER, D.T. **Attitude Structure**. In: BAUMEISTER, R.F; FINKEL, E.J. (Orgs.). **Advanced social psychology: The state of the science**, p. 177-216. New York: Oxford University Press, 2010.

FAZIO, R.H.; ZANNA, M.P. **Direct Experience and Attitude-Behavior Consistency**. In: BERKOWITZ, L. **Advances in Experimental Social Psychology**, ed. 14, p. 161-202, 1981.

FAZIO, R.H.; EWOLDSEN, D.R. **Acting as we feel: When and how attitudes guide behaviour**. In: SHAVITT, S.; BROCK, T.C. (Eds.), **Persuasion: Psychological insights and perspectives**, p. 7193, 1994. Boston: Allyn & Bacon.

FEHMI, Ç.; MAHMUT, G.; KÜRSAD, S.; IHSAN, S.; ERDI, K. Analysis and examination of the relationship between leisure motivation and academic motivation of students of schools of physical education and sports. **Journal of Physical Education and Sport**, 14(1), 127, 2014.

FIOR, C.A. (2003). Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas - Programa de Pós Graduação em Educação.

FIOR, C.A. (2008). Interações dos uiversitários com os pares e envolvimento acadêmico: análise através da modelagem de equações estruturais. Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas - Programa de Pós Graduação em Educação.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and research**. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley, 1975.

FORJAZ, M.C.S. Lazer e Consumo Cultural das Elites. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciencias Sociais** — n. 6, v.3, Fev.1992.

FORMIGA, N.S. Escala das atividades de hábitos de lazer: Construção e validação em jovens. Manuscrito submetido à publicação. **Revista mente social**, 2003.

\_\_\_\_\_. Hábitos de lazer e condutas desviantes: testagem de um modelo teórico em jovens. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, 30(79), p. 394-414, 2009.

\_\_\_\_\_. Hábitos de lazer e condutas desviantes: Testagem de um modelo teórico em jovens. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, 30(79), p. 394-414 2010.

FORMIGA, N.S.; AYROZA, I.; DIAS, L. Escala das atividades de hábitos de lazer: construção e validação em jovens. **Psic: revista da Vetor Editora**, 6(2), 71-79, 2005.

FORMIGA, N.S.; MELO, G.; LIMA, S.F.C. Verificação empírica da escala das atividades de hábitos de lazer em jovens esportistas e não esportistas das cidades de Teresina-PI E João Pessoa-PB. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, 16(1), 2013.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, T. **Leisure experience and positive development of adolescents: from theory to intervention**. In: DELLE FAVE, A. (Ed.). Dimensions of well-being. Research and intervention, p. 366-381, Milano: Franco Angeli, 2004.

\_\_\_\_\_. Experiências ótimas e lazer: Sobre a qualidade da experiência subjectiva na vida diária. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, 11(2), p. 243–258, 2006.

FREIRE, T.; FONTE, C. Escala de atitudes face ao lazer em adolescentes e jovens adultos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, 17(36), 79-87, 2007.

FRIEDMAN, G. **O trabalho em migalhas**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GAELZER, L. **Lazer: bênção ou maldição?** Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 1979.

GAULD, C.F.; HUKINS, A.A. **Scientific Attitudes: A Review Studies in Science Education**, 7: 129–161, 1980.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011

GODBEY, G. **Leisure in your life: an exploration**. Pennsylvania: Venture Publishing, 3. ed., 1990.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_. Lazer – ocorrência histórica. In: (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-141.

\_\_\_\_\_. **Lazer e trabalho**. Brasília: Sesi/DN, 2005. 104p.

\_\_\_\_\_. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008

GÖKYÜREK, B. An Analysis of Leisure Attitudes of the Individuals Participating in Dance Activities and the Relationship between Leisure Attitude and Life Satisfaction. **International Journal Of Environmental & Science Education**, 11(10), 3285-3296, 2016.

GOMES, C.L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. O lazer como campo mobilizador de experiências interculturais revolucionárias e sua contribuição para uma educação transformadora. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia; Ensino de História; Escola, Família e Comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 284-310, 2010.

\_\_\_\_\_. Mapeamento histórico do lazer na América Latina: Em busca de novas abordagens para os estudos sobre o tema. In: ISAYAMA, H.F.; SILVA, S.R. (Org.).

**Estudos do Lazer: um panorama.** Belo Horizonte: CELAR/UFMG, p.145-164, 2011.

GOSLING, M.; GONÇALVES, C. A. Modelagem por Equações Estruturais: conceitos e aplicações. Revista FACES – **Revista de Administração**. Edição Ago/ Dez 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HACK, C.; PIRES, G.L. Lazer e mídia no cotidiano juvenil. ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 17, **Anais eletrônicos...** Campo Grande/MS, 9 a 12/Nov/2005.

HAIR Jr., J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. **Análise multivariada de dados.** 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HATCHER, L. **A step-by-step approach to using the SAS(R) system for factor analysis and structural equation modeling.** Cary, NC: SAS Institute, 1994.

HAUCK, S.; SCHESTATSKY, S.; TERRA, L.; KNIJNIK, L.; SANCHEZ, P.; CEITLIN, L.H.F. Adaptação transcultural para o português brasileiro do Parental Bonding Instrument. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, 28(2), 51-58, 2006.

HILLS, P.; ARGYLE, M. **Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality. Personality and Individual Differences.** v. 25, Issue 3, p. 523-535, September 1998.

HOLLAND, R.W.; VERPLANKEN, B.; KNIPPENBERG, A.V. On the nature of attitude-behavior relations: the strong guide, the weak follow. **European Journal of Social Psychology.** v. 32, Issue 6, November/December, 2002.

HORNA, J. **The study of leisure: An introduction.** Toronto, Canada: Oxford University Press, 1994.

HSIEH, C.M. **Leisure attitudes, motivation, participation, and satisfaction: Test of a model of leisure behavior.** Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, 1998.

HU, L.T.; BENTLER, P.M. **Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives.** Structural Equation Modeling, 6 (1), 1-55, 1999.

HUANG, C.; TSAI, C.; LEE, SC. A Study of the Influence of College Students Exercise and Leisure Motivations on the Leisure Benefits – Using Leisure Involvement as a Moderator. **World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences**, 2014.

HUTCHINSON, S. ROBERTSON, B. Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria** [en linea] 2012.



IGUE, É.A.; BARIANI, I.C.D.; MILANESI, P.V.B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 155-164, dez. 2008.

ISO-AHOLA, S. E. **Social psychological perspectives on leisure and recreation**. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1980.

JASPARS, J. Forum and focus: A personal view of European social psychology. **European Journal of Social Psychology**. 16, 3–15, 1986.

JÖRESKOG, K.G.; SÖRBOM, D. **LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language**. Chicago: Scientific Software, 1993.

KARUNANITHY, K; KARUNANITHY, M. Leisure Activities and Attitudes of Advanced Level Students: a Study based on Urban Schools in Trincomalee District. **European Journal of Business and Management**, vol. 6, No. 7, 2014.

KAYA, S.; ISIDORI, E.; SAROL, H. An examination of adolescents' attitudes towards leisure activities. **International Journal of Human Sciences**, 12(2), 485-501, 2015.

KELLY J.R. **Changing issues in leisure- family research**. J. Leisure Res. 29:132-134, 1997.

KIM, S.; SUNG, J.; PARK, J.; DITTMORE, S.W. The relationship among leisure attitude, satisfaction, and psychological well-being for college students. **Journal of Physical Education and Sport**, 15(1), 70, 2015.

KLINE, R.B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. 2.ed. New York: The Guilford Press, 2005.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.; BALLACHEY, F. **Individual in Society: a textbook of psychology**. New York. Mc Graw-Hill, 1962.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec: Unesp, 1999.

LAMBERT, W.W.; LAMBERT, W.E. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

LARGURA, W.A.N. Fontes de lazer em estudantes de Psicologia Noturno. **PSICOUSF**, 5 (1): 73-85, 2000.

LEBRES, C.A.D. et al. **Atitudes dos professores de educação física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra, 2010.

LEE, M.J.; KIM, M.L.; KIM, D.J. An examination of the factor structure of the leisure attitude scale with sports-leisure participants. **The Korean Journal of Physical Education**, 45(2), p. 77–86, 2006.

LEITE, C.B. **O século do Lazer**. São Paulo - SP: LTR, 1995.

LIU, H. Personality, leisure satisfaction, and subjective well-being of serious leisure participants. **Social Behavior and Personality: an international journal**, 42(7), 1117-1125, 2014.

LOYD, K.M; AULD, C.J. The role of leisure in determining quality of life: issues of content and measurement. **Social Indicators Research**, 57, Dordrecht (The Netherlands) Kluwer Academic Publisher, 43-71, 2002.

LOEWENTHAL, K.M. **An introduction to psychological tests and scales**. Cornwall: Psychology Press, 2001.

LOPES, F.L. **construção de uma escala de atitudes discente frente ao ENADE**. Tese de Doutorado. Itatiba: Universidade São Francisco – USF, 2014

LOUREIRO, A.; LIMA, M.L. Escala de atitudes altruístas: Estudo de validação e fiabilidade. **Laboratório de Psicologia**, 7, 73-83, 2009.

MAGILL, S.H. The aims of liberal education in the post-modern world. **Liberal Education**, 63(3), p. 435-442, 1977.

MAGNOLI, D. **O Estado em busca do seu território**. In: JANCSÓ, I. Brasil: Formação do Estado e da Nação. São Paulo: HUCITEC; Ed. Unijuí, Fapesp, 2003.

MARCASSA, L.P. As faces do lazer: categorias necessárias à sua compreensão. In: **XIII CONBRACE**, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2003.

MARCASSA, L.P. **O lazer e a inovação da animação**: entre utopias e reformismos. In: MASCARENHAS, F.; LAZZAROTTI Filho, A. (Org.). Lazer, cultura e educação: contribuições ao debate contemporâneo. Goiânia: Editora UFG, p. 107-142, 2010.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e humanização**. Campinas - SP: Papyrus, 1983.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Educação**. Campinas - SP, Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lúdico: a busca da possibilidade ausente**. In. MORAIS, R. "Filosofia, Educação e Sociedade". Campinas - SP: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Animação**. Campinas - SP. Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Educação**, 3. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lazer: Formação e atuação profissional**. Campinas - SP. Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lazer, formação e atuação profissional**. Campinas, Papyrus, 184 p., 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudos do Lazer. Uma Introdução** – 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas Setoriais de Lazer** – O Papel das Prefeituras. Campinas - SP, Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Empresa**. Campinas - SP, Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estudos do lazer: uma introdução**. 2. ed., ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Repertório de Atividades de Recreação e Lazer**. Campinas - SP. Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Esporte**. Campinas - SP, Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte**. Campinas, Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Educação**. 11. ed, Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lazer: Formação e Atuação Profissional**. São Paulo: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lúdico, Educação e Educação Física**. Editora: Unijui, 4.ed, 2013.

MARCELLINO, N.C., et al. **Políticas Públicas de Lazer – formação e desenvolvimento de pessoal**. Piracicaba: UNIMEP/REDE CEDES, 2007.

MARCELLINO, N.C. (Org.). **Lúdico, Educação e Educação Física**. 3. ed. Ijuí-RS: Unijui, 2009. v. 1. 248 p.

MARQUES, J.A., et al. Hábitos de Lazer dos Jovens Universitários: proposição de avaliação de impacto das mídias digitais. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, set 2010, Caxias do Sul. **Anais Eletrônicos...** Caxias do Sul: INTERCOM, 2010.

MARTINS, A.M. Lazer e práticas socioculturais: estudo de caso. In **IV Congresso Português de Sociologia**. Coimbra, 17-19 de Abril, 2008.

MARTONI, F.R.; SCHWARTZ, G.M. O lazer na vida do estudante universitário. **Revista Digital**, 11(97), 2006.

MASCARENHAS, F. **Lazer e grupos sociais: concepções e método**. Dissertação de Mestrado, Campinas: FEF/Unicamp, 2000.

MATOS, C.; ITUASSU, C. Comportamento do consumidor de produtos piratas: os fatores influenciadores das atitudes e das intenções de compra. In: XXIX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, ENANPAD, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

MELO, V.A; ALVES JÚNIOR, E.D. **Introdução ao lazer**. Editora Manole, São Paulo, 2003.

MERCURI, E.; FIOR, C. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. In: CLABES, II. **Anais...** Disponível em: <[http://www.clabes2012alfaguia.org.pa/docs/LibroActas\\_II - CLABES.pdf](http://www.clabes2012alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II - CLABES.pdf)>. Acesso em: Acesso 22/04/2018.

MUZINDUTSI, P.F; VILJOEN, D. Socio-demographic factors influencing leisure attitude among undergraduate students at a south african university. **International Journal of Social Sciences and Humanity Studies** v. 8, n. 1, 2016. ISSN: 1309-8063.

NEIVA, E.R.; MAURO, T.G. Atitudes e mudanças de atitudes. In: TORRES, C.V., Neiva, E.R. (Orgs.). **Psicologia Social: principais temas e vertentes**, Porto Alegre: Artmed, 171-203, 2011.

NETO, F. **Psicologia Social – Volume I**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

NEULINGER, J.; BREIT, M. Attitude dimensions of leisure: A replication study. **Journal of Leisure Research**, 41(3), 361-368, 2009.

NUNES, M.F.O., et al. Satisfação e autonomia nas atividades de lazer entre universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 91-103, jan/abr. 2014.

OLIVEIRA, M.B. et al. A gente quer comida, diversão e arte: o lazer dos estudantes universitários. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 24, n.1, p. 178-206, 2013

OLIVEIRA, M.B.; SILVA, N.M.; MARETO, R. Lazer e consumo na percepção dos estudantes universitários. **Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo, v. 50, n. 1, p. 86-96, jan/abr. 2014.

OLIVEIRA, M.C.; MELO-SILVA, L.L.; COLETA, M.F.D. Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 223-234, 2012.

PACHANE, G.G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S.A.J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003.

PAIS-RIBEIRO, J.L; SILVA, M.C; SANTOS, M.L. Comportamentos de lazer entre estudantes do ensino superior em Portugal. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC. n.36, p 355-371, outubro, 2004.

PALA, A.; BINER, M.; ÖNCEN, S.; KARGÜN, M. Analysis of the Leisure Attitudes of the Football Tennis Players. **International Sports, Exercise and Training Journal**. 1(2), 77-82, 2015.

PARK, S.J. The model building study of flow experience, leisure attitude and serious leisure sports experience by leisure participants. **The Korean Journal of Physical Education**. 43(5), 719–727, 2004.

PARO, V. H. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P.T.: **How college affects students**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P.T.: **How college affects students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PASQUALI, L. **Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção**. In: \_\_\_\_\_. e cols. (Orgs.), **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAULA, M.F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** Campinas, 14(1), p. 71-84, 2009.

PEREIRA, A.F. et al. Satisfação de estudantes universitários de Educação Física com experiências acadêmicas. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 84-100, maio/2018.

PEREIRA, E.M.A. Universidade: uma questão de identidade. **Pro-posições, Campinas**, v. 5, n. 2, p. 14, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação Geral na Universidade Harvard: a atual reforma curricular. **Revista Ensino Superior**, v. 2, n. 4, p. 55-71, 2011.

PEREIRA, M.A.S. Direito ao lazer e legislação vigente no Brasil. **Revista eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 4, n. 2, 2009.

PEREIRA, T.A.; CORREA, A.I.R.; SOARES, M.M.; DIAS, C.A. A influência das atividades de turismo e lazer na melhoria da qualidade de vida, adesão à terapêutica e controle da pressão arterial de sujeitos hipertensos. XX ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. **Anais...** (Campinas): Universidade Estadual de Campinas, 2017.

POLYDORO, S.A.J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição**. Tese de Doutorado. Campinas, FE – UNICAMP, 2000.

RAGHEB, M.G. Interrelationships among leisure participation, leisure satisfaction, and leisure attitudes. **Journal of Leisure Research**. 12(2): 138–149, 1980.

RAGHEB, M.G.; BEARD, J.G. Measuring leisure attitude. **Journal of Leisure Research**, v. 14, n. 2, p. 155-167, 1982.

RAGHEB, M.G.; TATE, R.L. **A behavioural model of leisure participation, based on leisure attitude, motivation and satisfaction**. *Leisure Studies*, 12(1), p. 61-70, 1993.

REQUIXA, R. **As Dimensões do Lazer** - São Paulo: SESI, 1973.

\_\_\_\_\_. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

\_\_\_\_\_. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

RHODEN, I. O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 1233-1250, dez. 2009.

RIBEIRO, G.M.; MARIN, E.C. Universidades públicas e as políticas de esporte e lazer. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 15, n. 3, 2012.

RIBEIRO, M.; FERRARO, A.R.; VERONEZ, L.F. Trabalho, educação, lazer: horizontes de cidadania possível. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 99-134, 2012.

RIBEIRO, R.; SILVA, H.M.G. Um mesmo professor da 1ª à 4ª série do ensino fundamental: uma chance para o sucesso. **Camine: Caminhos da Educação**, p. 1-9, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999

RODRIGUES, L.C. **Rituais na Universidade: uma etnografia na Unicamp**. (Campiniana v.15). Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

RODRIGUES, A. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RODRIGUES, M.C. A configuração do lazer no espaço das Universidades da Terceira Idade. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 20, n. 3, 2007.

ROSENBERG, M.J.; HOVLAND, Carl, I. Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. **Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components**, v. 3, p. 1-14, 1960.

SAMPIERI, R.H; CALLADO, C.F; LUCIO, P.B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANT'ANNA, D.B. **O prazer Justificado - História e Lazer**. São Paulo - SP: Marco Zero, 1992.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1994.

SANTINI, R.C. **Dimensões do Lazer e Recreação** - Questões espaciais, sociais e psicológicas. São Paulo - SP: Angelotti, 1993.

SANTOS, A.A.A., et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013.

SANTOS, A.A.A.; POLYDORO, S.A.J.P.; TEIXEIRA, M.A.P.; BARDAGI, M.P. **Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro**. In:

SANTOS, A.A.A.; SISTO, F.F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. **Perspectivas em avaliação psicológica**, p. 165-188, 2010. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SANTOS FILHO, J.C. O Ensino Superior como uma Área de Estudos e Pesquisas: A Experiência Internacional. **Pro-Posições**, 5(2(14)), p. 5-15, 1994.

\_\_\_\_\_. Modelos de educação geral na experiência universitária americana. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 3, n. 1, p. 57-68, 2011.

SANTOS, L.R.; RIBEIRO, J. P.; GUIMARÃES, L. Estudo de uma escala de crenças e de estratégias de *coping* através do lazer. **Análise Psicológica**. Série 21, nº 4, p. 441-451, 2003.

SAVICKAS, M.L. Reinvigorating the study of careers. **Journal of Vocational Behavior**, 61, 381-385, 2001.

SCHLEICH, A.L.R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Dissertação de Mestrado. Campinas. FE -UNICAMP, 2006.

SCHWARTZ, B. **A educação amanhã**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SCHWARTZ, G.M.O. Conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier. **Revista Licere**. Belo Horizonte: v.2, n.6, p.23-31, 2003.

SEGABINAZI, J.D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D.R.; GIACOMONI, C.H.; HUTZ, C.S. Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: Adaptação, normatização e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**. 11(1), 1-12, 2012.

SHETH, J.N.; MITTAL, B.; NEWMAN, B.I. **Comportamento do cliente**. São Paulo: ed. Atlas, 2001.

SILVA, S. **Atitudes da comunidade escolar face à inclusão de alunos com deficiência: estudo exploratório das atitudes dos professores de Educação Física face ao ensino de alunos com deficiência motora**. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 2008.

SILVA, R. L.; RAPHAEL, M. L.; SANTOS, F. S. Carta internacional de educação para o lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber. **Pensar a Prática. Goiânia**, UFG, v. 9, p. 117-131, 2006

SIMÕES, H.F.; NOGUEIRA, B.O.; COELHO, J.J.S. Análise da percepção dos professores de educação física acerca da interface entre a saúde e a educação física escolar: conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2013.

SOLOMON, M.R. **Comportamento do consumidor**. 7.ed., Porto Alegre: Bookman, 2008.

SOUSA, T.F.; JOSE, H.P.M.; BARBOSA, A.R. Condutas negativas à saúde em estudantes universitários brasileiros. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 3563-3575, Dec. 2013.

STEBBINS, R.A. **Optimal leisure lifestyle**: Combining serious and casual leisure for personal well-being. In: CABEZA, M.C. (Ed.), *Leisure and human development: Proposals for the 6th World Leisure Congress*, p. 101-107. Bilbao, Spain: University of Deusto, 2000.

STALLIVIERI, L. O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. **Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy**, p. 79-100, 2007.

Stumbo, N. J. & Peterson, C. A. The Leisure Ability Model. In: *Therapeutic recreation program design: Principles & procedures* (5th ed.; pp. 27- 72). San Francisco, CA: Pearson Benjamin Cummings, 2009

SUPER, D.E. A life-span, life-space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, 16, 282-298, 1990.

TEIXEIRA, A.; FREIRE, T. The leisure attitude scale: Psychometrics properties of a short version for adolescents and young adults. **Leisure/Loisir**, 37(1), p. 57-67, 2013.

TEIXEIRA, H.D.A. **Medidas de satisfação e motivação para o lazer em adolescentes**: um estudo de validação. Dissertação de mestrado integrado em Psicologia (área de especialização em Psicologia Clínica), apresentada à Universidade do Minho, 2013.

TINSLEY, H.E.A.; KASS, R.A). Leisure Activities and Need Satisfaction: A Replication and Extension. **Journal of Leisure Research**, 10:191-202, 1978.

TINSLEY, H.E.A.; TINSLEY, D.J. A Theory of the attributes, benefits, and causes of leisure experience. **Society and Leisure**, 8(1), 1-45, 1986.

TINTO, V. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.59, p.438-455, 1988.



TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. **The Review of Higher Education**, Michigan, v.21, p. 167-177, 1998.

TRILLA, J. **La educación no formal**. Barcelona, España: Barcano, 1984.

WALKER, G.J.; DENG, J.; CHAPMAN, R. Leisure attitudes: A follow-up study comparing Canadians, Chinese in Canada, and mainland Chinese. **World Leisure Journal**, 4(49), p. 207–215, 2007.

WAN, T.T.H. **Evidence-based health care management: Multivariate modeling approaches**. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2002.

WERNECK, C.L.G. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

possibilidade de produção de cultura. **Trabalho & Educação**, v. 8, p. 163-178, 2013.

WERNECK, C.L.G.; STOPPA, E.; ISAYAMA, H. **Lazer e mercado**. Campinas: Papirus, 2001.

ZANNA, M.P.; REMPEL, J.K. **Attitudes: A new look to an old concept**. In: BAR-TAL, D.; KRUGLANSKI, A.W. (Eds.). *Social psychology of knowledge* p. 315-334. New York: Cambridge University Press, 1988.

## APÊNDICE 1 – Questionário sociodemográfico, acadêmico e atividades de lazer

### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO, ACADÊMICO E ATIVIDADES DE LAZER

Luciane Ghiraldello & Elizabeth Mercuri, 2016

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

2. Curso de Graduação:    ( ) Administração            ( ) Engenharia Civil

( ) Arquitetura            ( ) Direito

3. Etapa de Formação:    ( ) etapa inicial    ( ) etapa intermediária    ( ) etapa final

3. Gênero:            ( ) Masculino            ( ) Feminino

4. Estado civil:    ( ) solteiro    ( ) casado            ( ) separado    ( ) viúvo

5. Tem filhos?    ( ) Sim            ( ) Não

6. Exerce trabalho remunerado? ( ) Sim            ( ) Não

7. Recebe bolsa de estudos?    ( ) Sim            ( ) Não

Qual?

( ) PROUNI    ( ) FIES    ( ) Iniciação Científica    ( ) Bolsa Institucional

( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

8. Frequência semanal com que costuma realizar atividades de lazer:

( ) nenhum dia            ( ) 1 a 2 vezes            ( ) 3 a 4 vezes

( ) 5 a 6 vezes            ( ) todos os dias da semana

9. Qual o fator que mais dificulta a realização das suas atividades de lazer?

\_\_\_\_\_

10. Qual (is) atividade (s) de lazer você costuma realizar? Numere de 1 a 8, sendo (1) a mais frequente e (8) a menos frequente, as atividades que realiza:

( ) atividades manuais – artesanato, costura...

( ) atividades intelectuais – leitura, estudos...

( ) atividades turísticas – viagens...

( ) atividades artísticas – teatro, dança...

( ) atividades físicas – academia de ginástica, corrida...

( ) atividades virtuais – acesso a jogos, redes sociais...

( ) nenhuma atividade

( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## ANEXO 1 – Escala de Atitudes face ao Lazer\*

### ESCALA DE ATITUDES FACE AO LAZER

#### Versão Reduzida

Ana Teixeira & Teresa Freire, 2013

(Tradução e adaptação de M. G. Ragheb & J. G. Beard, 1982)

Escola de Psicologia - Universidade do Minho

#### A. Gostaríamos de conhecer alguns dos seus pontos de vista e crenças sobre o lazer.

Exemplo: “As atividades de lazer não são atividades obrigatórias e de trabalho”. Se **discordar totalmente** da afirmação, marque “1”, se **concordar totalmente** marque “5” na escala de resposta apresentada. Se se encontrar num ponto intermédio marque o número que melhor descreve a sua concordância ou discordância. Não existem respostas certas nem erradas.

A escala de resposta é assim constituída pelo seguinte:

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Nem discordo Nem concordo	4 Concordo	5 Concordo Totalmente
1 – Envolver-se em atividades de lazer é uma boa forma de usar o tempo.				1	2 3 4 5
2 – As atividades de lazer são benéficas para os indivíduos e para as sociedades.				1	2 3 4 5
3 – As atividades de lazer contribuem para a saúde das pessoas.				1	2 3 4 5
4 – As atividades de lazer aumentam a felicidade das pessoas.				1	2 3 4 5
5 – As atividades de lazer ajudam a renovar a energia de uma pessoa.				1	2 3 4 5
6 – As atividades de lazer ajudam os indivíduos a relaxar.				1	2 3 4 5

#### B. Gostaríamos de saber como se sente em relação ao seu lazer, atendendo às afirmações que se seguem.

Se **nunca** teve esse sentimento marque “1”, se tem **sempre** esse sentimento marque “5”. Se se encontrar num ponto intermédio marque o número que melhor corresponda aos seus sentimentos. Mais uma vez, não existem respostas certas nem erradas.

A escala de resposta é assim constituída pelo seguinte:

	1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes	4 Frequentemente	5 Sempre
7 – As minhas atividades de lazer dão-me prazer.				1	2 3 4 5
8 – Sinto que o lazer é bom para mim.				1	2 3 4 5
9 – Gosto do tempo que passo quando estou envolvido(a) em atividades de lazer.				1	2 3 4 5
10 – As minhas atividades de lazer são reparadoras.				1	2 3 4 5
11 – Sinto que o tempo que passo em lazer não é tempo perdido.				1	2 3 4 5
12 – Gosto das minhas atividades de lazer.				1	2 3 4 5

#### C. As seguintes afirmações referem-se a questões sobre as intenções de realizar atividades de lazer.

Se **discordar totalmente**, marque “1”; se **concordar totalmente** marque “5”. Se se encontrar num ponto intermédio marque o número que melhor descreva a sua concordância ou discordância. Não existem respostas certas nem erradas.

A escala de resposta é assim constituída pelo seguinte:

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo	3 Nem discordo Nem concordo	4 Concordo	5 Concordo Totalmente
13 – Dedico bastante tempo e esforço para me tornar mais competente nas minhas atividades de lazer.				1	2 3 4 5
14 – Participaria numa aula ou seminário para estar mais capaz de fazer melhor as atividades de lazer.				1	2 3 4 5
15 – Apoio a ideia de aumentar o meu tempo livre para poder me envolver em mais atividades de lazer.				1	2 3 4 5
16 – Envolver-me em atividade de lazer mesmo quando ando ocupado.				1	2 3 4 5
17 – Gostaria de ter mais tempo de educação e preparação para atividades de lazer.				1	2 3 4 5
18 – Dentre as atividades que tenho dou grande prioridade às de lazer.				1	2 3 4 5

\*A apresentação da Escala de Atitude Face ao Lazer – versão reduzida- foi autorizada pelas autoras Ana Teixeira e Teresa Freire.

## ANEXO 2 – Autorização para uso da Escala de Atitudes face ao Lazer



Braga, 12 de julho de 2016

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Teresa Freire, Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia Aplicada da Escola de Psicologia da UNIVERSIDADE DO MINHO – PORTUGAL, **AUTORIZO** Luciane Ghiraldello, pesquisadora e doutoranda da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP – BRASIL, adaptar para o idioma português brasileiro e utilizar como instrumento de coleta de dados do seu estudo de doutoramento a **Escala de Atitudes Face ao Lazer – versão reduzida** desenvolvi em co-autoria com a Dra Ana Teixeira no ano de 2013.



Data: 12 / 7 / 2016

## ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 59093816.7.0000.5137

**Título do Projeto: Atitudes face ao lazer em estudantes do Ensino Superior: um estudo exploratório**

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará as atitudes em relação ao lazer dos estudantes do ensino superior que apresenta os seguintes objetivos: adaptar a Escala de Atitudes face ao Lazer para idioma português brasileiro; identificar e analisar as relações entre atitudes face ao lazer e variáveis sócio-demográficas dos estudantes e as variáveis "curso em que está matriculado" e "etapa de formação" de estudantes do ensino superior.

Você foi selecionado(a) porque é estudante do ensino superior e faz parte do universo estudado. Para participar da coleta de dados o participante deve ter idade acima de 18 (dezoito) anos e ser estudante do ensino superior. A sua participação nesse estudo consiste em responder um questionário intitulado Escala de atitudes face ao lazer - versão reduzida. Trata-se de uma escala cuja resposta varia entre (1) discordo totalmente; (2) discordo; (3) nem discordo nem concordo; (4) concordo e (5) concordo totalmente. Além desse questionário, você também será convidado a responder o **Questionário de caracterização sócio-demográfica e atividades de lazer**, que consiste de 8 (oito) perguntas fechadas sobre aspectos pessoais e 2 (duas) perguntas abertas sobre suas atividades de lazer. A coleta de dados será realizada nas dependências da Instituição de Ensino Superior na qual estuda e durante o horário regular da ocorrência das aulas, com a devida autorização da Coordenação do Curso em que está matriculado e do professor da disciplina no momento da coleta dos dados. Ressaltamos que a pesquisa não envolve nenhum risco ou desconforto.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para contribuir com literatura da área da Educação buscando a reflexão sobre a pré-disposição dos estudantes do ensino superior em relação às suas práticas de lazer e de como isso pode melhorar a qualidade de vida dos indivíduos.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Luciane Ghiraldello. Endereço: Rua Padre Francis Cleuts Cox, 1661 - Jardim Country Club. Poços de Caldas - MG. Contato: (35)37299200 e (35)991289199.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Poços de Caldas, \_\_\_\_\_.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal

\_\_\_\_\_  
Data

Eu, Luciane Ghiraldello, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Data