

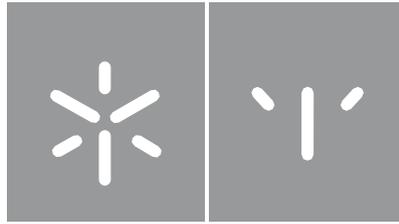


Universidade do Minho  
Escola de Psicologia

Ana Isabel Marques Pereira  
Fernandes

**Desenvolvimento e Validação de  
uma Escala de Aborrecimento no  
Lazer para Adolescentes  
Portugueses**





**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Ana Isabel Marques Pereira  
Fernandes

**Desenvolvimento e Validação de  
uma Escala de Aborrecimento no  
Lazer para Adolescentes  
Portugueses**

Dissertação de Mestrado

Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)

**Professora Doutora Teresa Freire**

Janeiro de 2021

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

*"Do the things that interest you and do them with all your heart. Don't be concerned about whether people are watching you or criticizing you. The chances are that they aren't paying any attention to you. It's your attention to yourself that is so stultifying. But you have to disregard yourself as completely as possible. If you fail the first time then you'll just have to try harder the second time. After all, there's no real reason why you should fail. Just stop thinking about yourself." - Eleanor Roosevelt*

A todos aqueles que durante o meu percurso académico me fizeram crescer, evoluir, que me tornaram mais resiliente e mais capaz, o meu sincero obrigada.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 17/01/2021

Ana Joabel Fernandes

## RESUMO

Compreender o conceito de lazer e o conceito de aborrecimento e de que forma estes se relacionam é importante para promover o desenvolvimento positivo dos adolescentes. Os adolescentes despendem muito tempo em atividades de lazer, mas durante algumas reportam elevado níveis de aborrecimento. Examinaram-se dimensões do aborrecimento no lazer, através de uma nova escala, em que cada dimensão é representada por uma subescala.

Recolheram-se dados de 297 estudantes do Ensino Secundário (desde o 10º ano ao 12º ano), de uma área urbana no Norte de Portugal. Usou-se um design transversal para recolher dados (auto-relato) em salas de aulas de duas Escolas Secundárias. Procedeu-se à realização de uma Análise de Confiabilidade e a uma Análise Fatorial Confirmatória para a validação dos itens e subescalas da escala e para compreender como é que o aborrecimento influencia o lazer.

Salvo as subescalas de Tempo e Significado, todas as outras indicam bons níveis de confiabilidade. A Análise Fatorial Confirmatória apresenta níveis de ajustamento aceitáveis e moderados. Conclui-se que a escala apresenta resultados encorajadores e que indicam que a maioria das subescalas está a medir o construto de aborrecimento, no entanto, ainda necessita de melhorar alguns aspetos para poder ser validada.

Palavras-Chave: Lazer, Aborrecimento, Adolescência, Desenvolvimento Positivo, Escala.

**ABSTRACT**

Understanding the concept of leisure and the concept of boredom, and how these concepts relate to each other is key to promote positive youth development. Adolescents spend a lot of time in leisure activities, but during some they report high levels of boredom. We examined several boredom dimensions in leisure, through a new measure, in which each dimension represented a different subscale.

Data were collected from 297 high school students (from 10<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grade), from a large urban area in northern Portugal. A cross sectional design was used for collecting self-report data in classrooms of two urban high schools. Reliability analysis and confirmatory factor analysis were conducted to validate the items, the measure and to understand how boredom influences leisure.

Apart from time and meaning dimensions/subscales, every other presented good levels of reliability. The Confirmatory Factor Analysis presents acceptable and moderate fit values. This study concludes that this measure presents encouraging results denoting that the construct of boredom is being measured by most of the subscales in the scale, however, there is still some work to develop in order to validate the scale.

Keywords: Leisure, Boredom, Adolescence, Positive Youth Development, Measure.

## ÍNDICE

ABBREVIACÕES E ACRÓNIMOS.....	viii
LISTA DE FIGURAS .....	viii
INTRODUÇÃO .....	9
Lazer na Adolescência .....	9
Aborrecimento na Adolescência .....	12
Aborrecimento no Lazer.....	14
Medidas de Aborrecimento no Lazer .....	14
MÉTODO .....	16
Participantes .....	16
Construção de uma Escala de Aborrecimento no Lazer .....	16
Medidas .....	18
Procedimento .....	18
Procedimentos de Recolha de Dados .....	18
Procedimentos Estatísticos - Análise de dados .....	19
RESULTADOS .....	19
Estatísticas Descritivas e Confiabilidade .....	19
Correlações entre Subescalas e Escala Total .....	20
Validade de Construto .....	22
DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....	24
Estudos Futuros .....	25
Limitações .....	25
Conclusões Finais .....	26
REFERÊNCIAS .....	26

## ABREVIACOES E ACRONIMOS

LACE - Leisure-Activity-Context-Experience

LSE - Leisure Subjective Experience

MAC - Meaning and Attention Components (Componentes Atencionais e de Significado)

LBS - Leisure Boredom Scale

FTBS - Free-Time Boredom Scale

LEBA - Leisure experience Battery for Adolescents

M - Mean (Mdia)

SD - Standard Deviation (Desvio-Padro)

EAL-APt - Escala de Aborrecimento no Lazer para Adolescentes Portugueses

CFA - Confirmatory Factor Analysis (Análise Fatorial Confirmatória)

$\chi^2/df$  - Qui-Quadrado com graus de liberdade

CFI - Comparative Fit Index

GFI - Good of Fitness Index

RMSEA - Root Mean Square Error of Approximation

BIC - Bayesian Information Criterion (Critério de Informao Bayesiana)

## ABREVIACOES E ACRONIMOS

<b>Tabela 1.</b> Características Demográficas da Amostra .....	pp.16
<b>Tabela 2.</b> Estatística Descritiva e Análise de Confiabilidade por subescala.....	pp.21
<b>Tabela 3.</b> Correlao de Pearson.....	pp.21
<b>Tabela 4.</b> ndices de Ajustamento da Análise Fatorial Confirmatória .....	pp.22
<b>Figura 1.</b> Modelo B .....	pp.23

## INTRODUÇÃO

O lazer tem sido operacionalizado através de diferentes perspectivas e estudado em diferentes populações. Para o propósito deste estudo, o lazer será operacionalizado tendo em conta as perspectivas desenvolvidas para a população adolescente. Caldwell et al., (1999) descrevem o lazer como o "quarto contexto" (4<sup>th</sup> Environment) para os adolescentes, ou seja, o ambiente para além da escola, do trabalho e de casa (Biocalti, Mancini & Trombini, 2017). O contexto de lazer fornece aos adolescentes a possibilidade de explorarem comportamentos, experiências e sensações que os restantes ambientes não permitem. No entanto, se o contexto de lazer não possibilitar aos adolescentes vivenciarem novas experiências, desenvolverem novos interesses, ou vivenciarem experiências ótimas, existe grande probabilidade de estes experienciarem aborrecimento no lazer ("*Leisure Boredom*"), o que por sua vez aumenta a probabilidade dos adolescentes se envolverem em comportamentos de risco, numa tentativa de colmatarem o aborrecimento com estes comportamentos (Sharp et al., 2011; The National Center of Addiction and Substance Abuse, 2003). O aborrecimento no lazer é indicador de incompatibilidade entre as necessidades do adolescente e a experiência de lazer atual e/ou a falta de capacidades pessoais para participar em atividades satisfatórias (Spaeth et al., 2015). O aborrecimento no lazer está altamente associado a efeitos negativos, nomeadamente delinquência e comportamentos de risco, como fumar, ingerir bebidas alcoólicas e experimentar drogas (Sharp et al., 2011). Devido às consequências negativas associadas ao aborrecimento no lazer em adolescentes, torna-se fundamental, por um lado, compreender mais aprofundadamente a experiência de aborrecimento em si, e por outro, desenvolver e validar medidas que avaliam este construto adequadamente.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo a validação de uma escala de aborrecimento no lazer, bem como a apresentação das suas qualidades psicométricas. Na primeira parte deste artigo, iremos primeiramente operacionalizar o conceito e a experiência de lazer na adolescência. Em segundo lugar, iremos operacionalizar a experiência de aborrecimento vivenciada no contexto de lazer. Finalmente, iremos apresentar medidas de avaliação deste construto existentes na literatura.

### **Lazer na adolescência**

Na literatura acerca do lazer, têm sido elaboradas diferentes conceptualizações do lazer. Neste trabalho iremos apresentar de forma mais pormenorizada apenas três (as mais frequentemente referidas na literatura), nomeadamente: o lazer como tempo-livre; o lazer como atividades (hobbies, extracurriculares ou estruturadas, não estruturadas, não supervisionadas); e o lazer como experiência.

Relativamente ao lazer como tempo-livre, esta conceptualização engloba o tempo para além do

tempo dedicado à educação, ao trabalho ou outras atividades de manutenção. De acordo com esta conceptualização de lazer, o tempo de lazer pode incluir atividades de carácter obrigatório (como, por exemplo, arrumar o quarto) ou atividades escolhidas livremente (Sharp et al., 2011).

O lazer também tem sido conceptualizado em termos de realização de atividades, como as atividades extracurriculares ou estruturadas, definidas como organizadas e supervisionadas por adultos e as atividades não estruturadas, definidas como não supervisionadas e passivas. As primeiras, colocam limitações no tempo livre dos adolescentes e/ou focam-se na construção de competências (Caldwell & Faulk, 2013; Mahoney et al., 2006) (por exemplo, praticar desporto, participar em clubes académicos, participar em ações de voluntariado, entre outros). As segundas, são atividades menos organizadas e menos supervisionadas (Shannon, 2006) nas quais o indivíduo pode controlar o início e a direção da atividade (Meeks & Mauldin, 1990) (por exemplo, atividades sociais, hobbies, ver televisão) (Sharp et al., 2011). No entanto, Caldwell e Faulk (2013), defendem que tanto atividades estruturadas como as atividades não estruturadas podem ser consideradas estimulantes e saudáveis. Portanto, atividades estruturadas, bem como, atividades não estruturadas podem promover experiências de lazer (que incluem sentir-se envolvido e interessado na atividade, motivado e sentir que a atividade é agradável e divertida (Caldwell & Faulk, 2013; Sharp et al., 2011).

O lazer tem sido também conceptualizado como uma experiência, ou seja, baseia-se na perspetiva subjetiva e individual de cada pessoa (Sharp et al., 2011). Neste caso, o lazer é definido como qualquer atividade realizada fora do horário de trabalho ou do horário escolar, escolhida pelo próprio indivíduo com o intuito de desfrutar desta mesma atividade (Sharp et al., 2011; Caldwell & Smith, 2006).

O modelo Leisure-Activity-Context-Experience (LACE) de Caldwell (2015) ajuda a compreender o lazer através de três elementos: a atividade, o contexto e a experiência. O modelo sugere que a combinação dos três elementos produz experiências de lazer positivas ou negativas. No modelo LACE as atividades são importantes para o bem-estar, a formação de identidade (Caldwell & Faulk, 2013; Coastworth et al., 2006) e a construção de competências (Caldwell & Faulk, 2013; Mahoney et al., 2006). No entanto, existe uma grande discussão à volta da classificação e das consequências geradas pelas atividades de lazer. O contexto representa o ambiente em que decorrem as atividades. Os fatores contextuais têm sido maioritariamente estudados em atividades estruturadas. Caldwell & Faulk (2013) fazem referência às oito características do contexto em atividades estruturadas que a National Research Council and Institute of Medicine (2002) considera que produzem consequências desenvolvimentais positivas: “segurança psicológica e física, estrutura adequada, relações solidárias, oportunidades de sentido de pertença, normas sociais positivas, apoio à eficácia e à importância, oportunidades de

desenvolvimento de competências e integração de esforços familiares, escolares e da comunidade". Por último, a experiência refere-se à experiência pessoal durante as atividades de lazer, como sentimentos positivos e negativos. Sentimentos de envolvimento e interesse relacionam-se com consequências positivas para o desenvolvimento. Por sua vez, Caldwell (2005) refere que o aborrecimento no lazer pode conduzir a desmotivação e à procura de novas atividades mais interessantes. Esta procura poderá levar a comportamentos de risco (Caldwell & Faulk, 2013).

Além das três diferentes conceptualizações de lazer e do modelo apresentados, encontramos na literatura um modelo que desenvolve uma conceptualização da experiência de lazer especificamente na fase da adolescência: o modelo *Leisure Subjective Experience* (LSE) - Experiência Subjetiva de Lazer, de Freire (2013). Este modelo foca-se no desenvolvimento dos adolescentes, baseando-se na premissa de que o lazer permite uma aprendizagem a partir das experiências vividas. Este modelo promove a aprendizagem de novas capacidades e competências, que irão permitir um desenvolvimento positivo do adolescente, na sua relação com os outros e na sua relação com o ambiente (Freire, 2013; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). Além disso, este modelo assenta também no princípio de que os adolescentes podem vivenciar diferentes experiências durante o seu tempo-livre, mas apenas algumas destas experiências se relacionam com o lazer. Dentro das experiências de lazer, somente algumas constituirão experiências ótimas de lazer, ou seja, experiências que criam as condições necessárias para que os adolescentes percebam a totalidade das suas capacidades e qualidades (Freire, 2013). O modelo LSE integra três componentes: o lazer pessoal (a nível intrapessoal); o lazer social (a nível interpessoal); e o lazer de lugar (a nível ambiental), construindo uma definição psico-socio-ecológica da experiência de lazer (Freire 2013). O lazer pessoal reflete as "experiências idiossincráticas e subjetivas" de cada adolescente, integrando competências, aptidões e preferências relativas ao tempo de lazer ou atividades de lazer (Freire, 2013). Vários autores estudaram os benefícios associados ao envolvimento em diferentes atividades de lazer como, por exemplo, o aumento do afeto positivo, da satisfação com a vida e do nível de envolvimento na vida (Freire, 2013; Pressman et al., 2009). Estes autores mostraram o impacto positivo do lazer na dimensão pessoal da experiência subjetiva, tal como o aumento de recursos internos que irão ajudar os adolescentes a terem trajetórias de vida positivas e saudáveis. Por sua vez, o lazer social relaciona-se especificamente com as relações interpessoais durante o lazer. Estudos demonstram que as atividades de lazer oferecem oportunidades para o desenvolvimento de relações sociais (Freire, 2013; Eccles et al., 2003). A última componente deste modelo é o lazer de lugar, ou seja, os locais onde as atividades de lazer ocorrem. Esta componente é importante para descrever a experiência de lazer, uma vez que os espaços físicos onde as atividades se desenrolam têm a capacidade de influenciar o

desenvolvimento da identidade da pessoa (Freire, 2013). Os locais de lazer estão diretamente relacionados com atividades específicas, meio envolvente e recursos necessários. Assim, o lazer de lugar integra também o nível intrapessoal e interpessoal de lazer, contribuindo para a sensação de envolvimento e para a experiência completa de lazer (Freire, 2013).

Este modelo permite-nos ter uma visão integrada das vantagens desenvolvimentais que uma experiência ótima de lazer tem para os adolescentes, por exemplo, o desenvolvimento de competências socio-emocionais e contributos para a saúde física e mental dos adolescentes (Caldwell & Faulk, 2013). No entanto, os adolescentes podem vivenciar diferentes tipos de experiências em contextos de lazer. Tal como afirmado anteriormente, no presente estudo, iremos focar especialmente a experiência de aborrecimento/*leisure boredom*, que poderá ter consequências negativas para o desenvolvimento dos adolescentes e aumentar a probabilidade destes se envolverem em comportamentos de risco (Spaeth et al., 2015). Neste estudo iremos definir o lazer como uma experiência pelo que seguiremos a definição apresentada acima da experiência de lazer, tendo também em consideração o Modelo LSE.

### **Aborrecimento na adolescência**

Para melhor entender o *leisure boredom* começamos por definir o conceito de aborrecimento, analisar as suas causas e consequências negativas, especialmente na população adolescente. A literatura engloba uma variedade de definições sobre o aborrecimento. Existem perspetivas que conotam o aborrecimento como negativo, e outras como positivo. Neste estudo iremos optar pelas definições de aborrecimento como algo negativo que produz consequências negativas. Segundo Fisher (1993), o aborrecimento é um estado afetivo desagradável e transitório caracterizado por grande falta de interesse, bem como, dificuldade em concentrar-se na tarefa que se está a realizar. Por sua vez, Hebb e Donderi (1987) consideram que o aborrecimento suscita a procura ativa de entusiasmo de forma a evitar que o aborrecimento aconteça/permaneça (Nett et al., 2010). De acordo com outra perspetiva, o aborrecimento pode ser compreendido como um traço de personalidade ou como um estado. Enquanto traço, o aborrecimento é descrito como a propensão ou a suscetibilidade de experienciar o aborrecimento (Chin et al., 2017; Vodanovich, 2003). Enquanto estado, o aborrecimento é influenciado pela discrepância entre a estimulação do ambiente e a estimulação pessoal, bem como pela monotonia, pela repressão da liberdade de pensamento ou pela ação (Chin et al., 2017; Van Tilburg & Igou, 2011).

Diversas causas têm sido associadas ao aborrecimento, sendo algumas das causas mais comuns apresentadas os fatores emocionais, motivacionais e cognitivos (Gerritsen et al., 2014; Eastwood et al., 2012). Os fatores emocionais estão intrinsecamente relacionados com teorias existenciais e

psicanalíticas de aborrecimento. De acordo com as quais, são as próprias características do indivíduo que propiciam a experiência de aborrecimento. Alguns exemplos são a desistência da procura de atividades mais satisfatórias (Gerritsen et al., 2014; Eastwood et al., 2012), a dificuldade de um indivíduo se envolver no ambiente, a inconsciência emocional (Gerritsen et al., 2014; Eastwood et al., 2007), a falta de significado de vida (Gerritsen et al., 2014; Fahlman et al., 2009) e a incapacidade de o indivíduo se comprometer com os seus próprios objetivos. Os fatores motivacionais têm uma relação próxima com as teorias de *arousal*/de aborrecimento. Estas teorias reforçam que o aborrecimento aparece quando a estimulação ambiental não é suficiente para atingir o nível de *arousal*/do indivíduo ou quando os objetivos do indivíduo não são satisfeitos pela situação em questão (Mercer-Lynn, et al., 2013). Por último, os fatores cognitivos são explicados pelas teorias cognitivas do aborrecimento, que referem que a propensão para o aborrecimento é proveniente da menor capacidade de auto-regulação da atenção (Mercer-Lynn et al., 2013; Fisher, 1993). Causas comuns desta categoria são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Deste conjunto de causas, Westgate (2020) destaca duas principais: a atenção e o significado atribuído à atividade. O autor explora em profundidade estas causas através do Modelo "meaning-and-attentional-components" (Modelo MAC - Modelo de Componentes Atencionais e de Significado). De forma sumariada, Westgate (2020) refere que as dificuldades atencionais surgem tanto quando o desafio presente na atividade é demasiado baixo ou demasiado alto para as capacidades do indivíduo (Westgate, 2020; Westgate et al., 2017). O significado atribuído às tarefas relaciona-se com a capacidade da mesma para satisfazer os objetivos pessoais. Quando uma atividade não é capaz de tal, torna-se insignificante e conseqüentemente aborrecida.

Na população adolescente, as causas mais comumente reportadas para o aborrecimento relacionam-se com a falta de oportunidades desenvolvimentais adequadas, a falta de competências para participar em atividades satisfatórias (Spaeth et al., 2015; Caldwell et al., 1999), a incapacidade de reestruturar uma situação para a tornar mais interessante (Weybright et al., 2015), problemas de atenção (Martz et al., 2016; Pekrun et al., 2010), desafios inadequados para as capacidades do adolescentes, baixa motivação e, por último, a monotonia e desinteresse (Martz et al., 2016).

Ainda que muitas teorias reconheçam o aborrecimento como uma emoção que serve um propósito, a maioria dos autores foca-se nas conseqüências negativas do aborrecimento. De uma forma geral, o aborrecimento apresenta conseqüências negativas a nível psicológico, social e físico (Eastwood et al., 2012). Algumas das conseqüências apresentadas por determinados autores são a depressão, a ansiedade (Chin et al., 2017), o stress e problemas de saúde (Pekrun et al., 2010), a insatisfação, a frustração e a raiva (Isacescu et al., 2016; Fahlman et al., 2013), as dificuldades de auto regulação de

afeto negativo, que se refletem em agressões físicas e verbais, a hostilidade (Isacescu et al., 2016; Fahlman et al., 2013), a delinquência juvenil (Nett et al., 2010), e a ausência generalizada de satisfação e propósito de vida (Chin, 2017; Fahlman et al., 2009). Além disso, o aborrecimento tem estado associado ao déficit de controlo de impulsos, refletindo-se em consequências negativas a nível de problemas de jogo compulsivo, consumo de substâncias (Chin et al., 2017), como, por exemplo, nicotina, álcool e drogas (Pekrun et al., 2010). Na adolescência, as principais consequências apontadas são a desistência escolar (Wegner et al., 2008), comportamentos desviantes (Nett et al., 2010), agressividade física e verbal (Isacescu et al., 2016; Fahlman, 2013) associada à procura de sensações (algo comum na adolescência) e o consumo excessivo de álcool (Biocalti, Passini & Mancini, 2016).

### **O Aborrecimento no Lazer**

As consequências do aborrecimento nos adolescentes são grandemente descritas em contextos de lazer. Este fenómeno é denominado por vários autores como *leisure boredom*. O *leisure boredom* foi definido por Iso-Ahola e Weissinger (1990) como "a percepção subjetiva de que as experiências de lazer disponíveis não são suficientes para satisfazer as necessidades de um *arousal* ótimo". Também descrito como um estado de baixo *arousal* e de insatisfação devido a uma estimulação inadequada do ambiente (Mikulas & Vodanovich, 1993). Está altamente relacionado com comportamentos de risco nos adolescentes, tais como consumo de álcool (Wegner et al., 2008), drogas, vício no uso da internet (Biocalti et al., 2017), e comportamentos delinquentes (Caldwell & Faulk, 2013). Numa perspetiva mais relacionada com processos neuropsicológicos, uma possível razão pela qual o *leisure boredom* motiva estes comportamentos, é devido à adolescência ser uma fase onde existe uma procura ativa de sensações e de recompensas imediatas devido ao rápido crescimento cerebral (Spaeth et al., 2015; Spear, 2000). Estas mudanças no crescimento cerebral acontecem primeiro que o desenvolvimento de capacidades auto-regulatórias, o que dificulta o envolvimento em contextos de lazer que não apresentam a devida estimulação (Spaeth et al., 2015).

Uma vez que as consequências do aborrecimento no lazer nos adolescentes podem produzir consequências negativas, para melhor compreender o aborrecimento no lazer/ *leisure boredom* alguns autores desenvolverem escalas que lhes permitiram avaliar isto.

### **Medidas de Aborrecimento no Lazer**

O conceito de *leisure boredom*, e a relação lazer-aborrecimento (e no caso de alguns autores, tempo-livre e aborrecimento) é também explorada e aprofundada através de escalas que apresentam o

aborrecimento no lazer. Vodanovich e Watt (2015) desenvolveram uma revisão de várias escalas que relacionam o aborrecimento com outros construtos. Nesta revisão encontram-se duas escalas que relacionam o Aborrecimento com o Lazer: *Leisure Boredom Scale (LBS)*, de Iso Ahola & Weissinger (1990) e *Free-Time Boredom Scale (FTBS)* de Ragheb & Merydith (2001). Para além destas referidas por Vodanovich e Watt (2015) existe também a *Leisure Experience Battery for Adolescents* (Caldwell et al., 1992) que incorpora uma subescala sobre o aborrecimento no lazer.

A LBS foi construída com o intuito de medir as "diferenças individuais na percepção do aborrecimento no lazer" (Iso-Ahola & Weissinger, 1990). Esta escala incorpora vários fatores como a competência social percebida, indicadores únicos do aborrecimento, auto-entretenimento, motivação intrínseca para o lazer, satisfação com o lazer, ética e participação, e saúde física e mental (Vodanovich & Watt, 2015). Por sua vez, a FTBS explora possíveis causas para o aborrecimento. No desenvolvimento desta escala, os autores incluíram quatro subescalas, sendo cada uma representativa de uma causa raiz: Necessidade de Envolvimento Mental, Necessidade de Envolvimento Significativo, Necessidade de Envolvimento Físico e Lentidão na Passagem do Tempo (Vodanovich and Watt, 2015). Ambas as escalas apresentam bons indicadores de confiabilidade, nomeadamente valores de alfa de Cronbach de 0.863 para a LBS e de 0.92 para FTBS. No entanto, em termos de limitações, a LBS incorpora coloquialismos, o que dificulta a sua tradução e compreensão, por outro lado, existem poucos estudos relativos à FTBS, os quais seriam importantes para reforçar as suas propriedades psicométricas e a sua utilidade na avaliação de indivíduos que experienciam aborrecimento no tempo-livre. Além disso, ambas as escalas foram desenvolvidas para a população em geral e não para a população adolescente em específico.

Em contrapartida, a *Leisure Experience Battery for Adolescents* (LEBA) de Caldwell, Smith & Weissinger explora a relação de lazer e aborrecimento no período da adolescência, especificamente para o comportamento de fumar. Esta bateria apresenta 4 subescalas (Desafio, Aborrecimento, Consciência, Ansiedade), cada uma correspondente a uma dimensão diferente da experiência de lazer. O *leisure boredom* é estudado através de uma das suas subescalas, sendo que os itens presentes nesta subescala são uma adaptação dos itens da LBS para a população adolescente. As pontuações de confiabilidade encontram-se em 0.68 para o grupo correspondente ao 10º ano e 0.70 para o grupo de 11º ano (Caldwell, Smith & Weissinger, 1992). No entanto, os autores da escala afirmam que a mesma necessita de ser mais refinada para que os resultados obtidos sejam melhorados.

## **Objetivos do Estudo**

Tendo em consideração as medidas existentes e as limitações das mesmas, este estudo visa a

construção e validação de uma nova escala do aborrecimento. Este estudo está integrado numa investigação de maior escala com o objetivo de estudar o lazer e o aborrecimento em adolescentes Portugueses e corresponde a um primeiro passo: construção e validação de uma Escala de Aborrecimento no Lazer, desenvolvida especificamente para adolescentes, que pretende medir a experiência de aborrecimento no contexto de lazer, noutras palavras, que reflete o nível de aborrecimento dos adolescentes nos seus tempos livres.

## MÉTODO

### Participantes

Os dados para estudo foram recolhidos junto de adolescentes residentes numa área urbana do Norte de Portugal. Um total de 297 adolescentes participou neste estudo. Esta amostra apresenta uma média de idades de 16 anos ( $M=16.03$ ,  $SD= 1,001$ ), sendo aproximadamente 59% dos participantes do sexo feminino (58,6% raparigas) e 91% dos participantes de nacionalidade portuguesa (sendo os restantes na sua maioria de nacionalidade brasileira). Da totalidade da amostra, 40% frequentam o 10º ano escolar, 35% o 11º ano escolar e 17% o 12º ano escolar. A tabela 1 demonstra as percentagens, as médias e os desvios-padrão das características demográficas da amostra deste estudo.

**Tabela 1**

*Características Demográficas da Amostra*

Ano Escolar	Género						Total		Idade (Anos)	
	Feminino		Masculino		Outro		N	%	M	SD
	N	%	N	%	N	%				
10º ano	82	58%	58	41%	1	0%	141	47%	15.71	.789
11º ano	57	54%	48	46%	0	0%	105	35%	16.42	.601
12º ano	35	69%	16	31%	0	0%	51	17%	17.69	.678
Total	174	59%	122	41%	1	0%	297	100%	16.30	1.001

### Construção de uma escala de aborrecimento no lazer

A Escala de Aborrecimento no Lazer para Adolescentes Portugueses (EAL-APT) foi desenvolvida tendo em consideração dimensões da experiência de aborrecimento no lazer. Estas dimensões resultam de uma análise simultânea de vários aspetos, seja de uma revisão dos conceitos em análise na literatura, seja da análise de medidas/escalas (*Leisure Boredom Scale; Free-Time Boredom Scale e Leisure Experience Battery for Adolescents*) existentes sobre este tópico.

Desta revisão conceptual e empírica surgiram oito grandes temas associados ao aborrecimento no lazer (Tempo, Conhecimento, Agência, Hedonia, Significado, Interesse, Ambiente e Lazer Saudável).

Estes temas foram operacionalizados em subescalas (temáticas) e explicitadas em itens para criar a EAL-APT.

As oito subescalas de aborrecimento a integrar na escala diferem no número de itens: Tempo (4 itens), Conhecimento (6 itens), Agência (6 itens), Hedonia (4 itens), Significado (3 itens), Interesse (8 itens), Ambiente (2 itens) e Lazer Saudável (4 itens). Os itens foram medidos numa escala de Likert, sendo 1 "discordo fortemente" e 5 "concordo fortemente". Nesta escala (subescalas e itens) maiores pontuações correspondem a níveis mais altos de aborrecimento, conseqüentemente pontuações mais baixas correspondem a níveis de aborrecimento mais baixos durante o tempo de lazer. Dos 37 itens que perfazem a totalidade da escala, 5 foram invertidos (um item da subescala Hedonia e toda a subescala de Lazer Saudável, de forma a serem interpretados em relação aos níveis de aborrecimento.

A subescala de *Tempo* explora a percepção da passagem do tempo, e o se o tempo-livre é ou não preenchido com atividades. Ragheb & Mrydith (2001) encontraram relações moderadas entre a lentidão na passagem do tempo e o envolvimento físico e mental baixo, noutras palavras, quanto menor o envolvimento em atividades, maior a sensação do tempo se "arrastar". Esta sensação de lentidão temporal tem sido associada a experiências de aborrecimento (Zakay 2014; Zakay, 2012). De acordo com Weighbright et al., (2015), a incompatibilidade entre o acesso limitado a oportunidades de lazer e a necessidade destas experiências fomenta experiências de leisure boredom.

A subescala de *Conhecimento* explora o conhecimento que os adolescentes têm das que atividades podem realizar no seu tempo-livre. Adolescentes que conhecem diferentes tipos de atividades que podem realizar no seu tempo livre, ou diferentes formas de o reestruturar têm menor probabilidade de experienciar aborrecimento (Weybright et al., 2015).

Na subescala de *Agência*, explora-se o tema da motivação para realizar a atividade de lazer, bem como a oportunidade de escolher a atividade. De acordo com Iso-Ahola e Weissinger (1990), quanto menos intrinsecamente motivado um indivíduo é, mais provável é que possa experienciar aborrecimento.

A subescala de *Hedonia* está relacionada com os conceitos de satisfação e prazer retirados da atividade de lazer. Martin et al., (2008) reportam que indivíduos que se sentem aborrecidos, sentem-se também mais cansados e letárgicos.

A subescala de *Significado* prende-se com o significado que os adolescentes atribuem às tarefas que realizam no seu tempo livre. No desenvolvimento da *Free-Time Boredom Scale* (FTBS) desenvolvida por Ragheb & Merydith (2001), a falta de significado na tarefa é uma dimensão que se relaciona com baixo foco e sentimentos de vazio. Na perspetiva de Westgate (2020), a falta de significado na tarefa é atribuída à incapacidade de a atividade de lazer satisfazer os objetivos pessoais, gerando aborrecimento.

Na subescala de *Interesse*, é avaliado o interesse que o adolescente demonstra pela atividade de lazer. Westgate (2020) refere que quando o desafio é demasiado baixo ou demasiado alto para as capacidades do indivíduo, o interesse é perdido, podendo gerar aborrecimento. (Westgate, 2020; Westgate et al., 2017). Braby et al. (1993) reforçam esta ideia ao afirmarem que o decréscimo da estimulação mental resulta no aborrecimento (Ragheb & Merydith, 2001).

A subescala de *Ambiente* possibilita ao adolescente refletir sobre os ambientes onde decorrem as suas atividades de lazer e os classifique como atrativos e estimulantes, ou não. Ao elaborarem a *Free Time Boredom Scale*, Ragheb & Marydith (2001) apoiaram-se em evidências que refletem que ambientes que não sofrem alterações e que não são desafiantes se tornam restritivos e aborrecidos (Zuckerman et al., 1978).

Por último, a Subescala de *Lazer Saudável* reflete a percepção do tempo de lazer como saudável, isto é, quanto mais os adolescentes percebem o Tempo Lazer como saudável, menor será a probabilidade de estarem aborrecidos no seu tempo livre. Esta perspetiva é defendida por Caldwell (2015), que refere que o lazer contribui para a saúde física, social, emocional e cognitiva.

## **Medidas**

Para além da Escala de Aborrecimento no Lazer construída neste estudo, utilizou-se um questionário sociodemográfico sobre as seguintes variáveis: idade, género e ano de escolaridade.

## **Procedimento**

### *Procedimentos de Recolha de Dados*

No presente estudo, foi utilizada uma amostra de conveniência e um design transversal. A recolha de dados foi realizada em duas grandes escolas secundárias da área urbana de Braga. Para a recolha de dados procedeu-se ao pedido de autorização dos diretores de ambas as escolas, bem como de professores envolvidos neste processo. Após o aval dos mesmos, assistentes de investigação obtiveram o consentimento informado dos adolescentes, no qual explicaram o objetivo do estudo, acrescentando que a participação era voluntária e de carácter anónimo. Após o consentimento informado, os assistentes de investigação procederam à recolha dos dados dos participantes voluntários, em contexto de sala de aula, sendo que os questionários foram respondidos online através de dispositivos móveis ou de computadores próprios ou providenciados pela escola. Uma vez que este estudo está inserido numa investigação de maior escala, a recolha de dados a que se procedeu englobou a resposta a vários outros questionários além da presente Escala de Aborrecimento no Lazer para Adolescentes

Portugueses (EAL-APt), mas que não serão analisados no presente estudo. O questionário do aborrecimento demorou cerca de quinze minutos a ser completado. O Projeto de investigação em que se insere este estudo, foi aprovado pela Sub-Comissão de Ética para as Ciências Sociais e Humana, sob a Comissão Ética da Universidade do Minho - Número de Projeto CEICSH 046/2019.

#### *Procedimentos Estatísticos – Análise de dados*

Primeiramente, foram realizadas análises descritivas (frequência, percentagens, médias e desvios-padrão) para as diferentes variáveis sociodemográficas. As propriedades psicométricas da EAL-APt total e suas subescalas foram avaliadas através de estatística descritiva e análise de confiabilidade (Alpha de Cronbach). A análise de confiabilidade refere-se à coerência dos resultados através do tempo e a contribuição de cada item para a avaliação do(s) construto(s) em causa. Estas análises foram realizadas através do SPSS Software V. 24.0.

Posteriormente, foi realizada uma análise fatorial confirmatória (CFA) recorrendo ao uso do *RStudio*, *Lavaan package*, com o objetivo de avaliar a estrutura fatorial da Escala de Aborrecimento no Lazer para Adolescentes (EAL-APt), bem como a sua unidimensionalidade (que assegura que todos os itens apresentam uma carga fatorial aceitável para os construtos a medir) e a sua validade (Awang, 2012). A análise fatorial confirmatória consiste na examinação da forma como as variáveis latentes (subescalas) influenciam a resposta nas variáveis observáveis (itens). Além disso, permite analisar se a estrutura testada se enquadra melhor com os dados observados através de índices de ajustamento e permite também a comparação de diferentes modelos de estrutura fatorial. No presente estudo, utilizámos os seguintes índices de ajustamento: proporção do teste de qui-quadrado com graus de liberdade ( $X^2/df$ ), *Comparative Fit Index* (CFI), *Good of Fitness Index* (GFI), and *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Um bom ajuste deste modelo é atingido se  $X^2/df < 3.0$  (Marsh and Hocevar, 1985); os valores dos índices CFI e GFI forem iguais ou superiores a 0.90 (Bentler, 1990; Joreskog and Sorbom, 1984); e os valores do índice RMSEA forem abaixo de 0.08 (Browne and Cudeck, 1993). Para a comparação de modelos foi usado o Critério de Informação Bayesiana (BIC) que, de acordo com Schreiber et al., (2006) é um bom índice para comparação de modelos. O modelo com um valor de BIC inferior, é o modelo preferido.

## RESULTADOS

### **Estatísticas Descritivas e Confiabilidade**

Na Tabela 2 estão representadas as médias e desvios-padrão para todas as subescalas de acordo com o género e com o ano escolar, bem como o valor do alfa de Cronbach (representativo da análise de confiabilidade) para todas as subescalas. Uma análise de confiabilidade é considerada boa quando os

valores de alfa são superiores a 0.70. Neste estudo, a análise de confiabilidade mostrou uma boa consistência interna para as subescalas de Conhecimento, Agência, Significado, Interesse, Ambiente e Lazer Saudável, exceto para as subescalas Tempo e Hedonia. O alfa de Cronbach da escala total é de 0.911, ou seja, esta escala apresenta uma análise de confiabilidade forte no geral.

### **Correlações entre Subescalas e a Escala Total**

As relações de intensidade entre as diferentes subescalas foram analisadas através de correlações de Pearson. Os valores das correlações de Pearson podem variar de -1 até +1. Valores negativos são representativos de uma correlação linear negativa entre duas variáveis (quando uma variável aumentar, a outra diminui), e valores positivos significam uma relação linear positiva (quando uma variável aumenta, a outra aumenta também). Na correlação de Pearson são consideradas pontuações moderadas valores entre 0.40 e 0.59, e pontuações fortes valores entre 0.60 e 0.79. Valores acima desta pontuação indicam uma correlação muito forte. Na generalidade, e tal como se pode verificar na Tabela 3, as subescalas apresentam correlações moderadas a fortes entre si e com a escala total.

**Tabela 2***Estatística Descritiva e Análise de Confiabilidade por subescala*

Grupos Demográficos		Tempo			Conhecimento		
		<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gênero	Feminino	9.25	2.69		15.19	4.70	
	Masculino	8.50	2.91		13.54	5.12	
Ano	10° ano	9.01	3.07		15.15	5.21	
Escolar	11° ano	8.90	2.58		14.53	4.60	
	12° ano	9.04	2.91		13.00	5.19	
Valor médio total da subescala		8.95	2.87	0.538	14.53	5.09	0.839

Grupos Demográficos		Agência			Hedonia		
		<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gênero	Feminino	14.07	4.27		10.70	2.34	
	Masculino	13.67	5.01		10.16	2.64	
Ano	10° ano	14.33	4.74		10.65	2.60	
Escolar	11° ano	14.50	4.42		10.64	2.22	
	12° ano	11.84	4.47		9.86	2.86	
Valor médio total da subescala		13.96	4.67	0.820	10.51	2.53	0.307

Grupos Demográficos		Significado			Interesse		
		<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gênero	Feminino	8.41	2.84		22.16	5.77	
	Masculino	7.72	3.15		20.09	6.34	
Ano	10° ano	8.44	3.21		21.64	6.66	
Escolar	11° ano	8.30	2.75		21.54	5.51	
	12° ano	7.04	2.93		20.27	6.25	
Valor médio total da subescala		8.15	3.04	0.829	21.97	6.17	0.850

Grupos Demográficos		Significado			Interesse		
		<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>MD</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Gênero	Feminino	5.10	1.91		14.14	2.89	
	Masculino	4.54	2.05		14.60	3.13	
Ano	10° ano	4.83	2.06		14.25	3.05	
Escolar	11° ano	5.00	1.91		14.24	2.80	
	12° ano	4.82	2.05		14.71	3.25	
Valor médio total da subescala		4.89	2.001	0.877	14.32	2.99	0.709

**Tabela 3***Correlação de Pearson*

Dimensões	1	2	3	4	5	6	7	8	Escala Total
1. Tempo	-	.642	.412	.398	.402	.588	.447	.342	.688
2. Conhecimento	.642	-	.618	.544	.502	.762	.539	.446	.861
3. Agência	.412	.618	-	.586	.568	.647	.491	.381	.796
4. Hedônico	.398	.544	.586	-	.564	.579	.469	.285	.707
5. Significado	.402	.502	.568	.564	-	.633	.507	.462	.745
6. Interesse	.588	.762	.647	.579	.633	-	.629	.516	.911
7. Ambiente	.447	.539	.491	.469	.507	.629	-	.436	.706
8. Lazer Saudável	.342	.446	.381	.285	.462	.516	.436	-	.617

## Validade de Construto

De forma a avaliar a validade de construto da Escala de Aborrecimento no Lazer para Adolescentes Portugueses (EAL-APt) recorreu-se à Análise Fatorial Confirmatória (CFA), analisada através do pacote de Lavaan. Esta análise permite avaliar a estrutura fatorial da escala, bem como as relações e covariações dos construtos latentes (Schreiber et al., 2006). Foi proposto e testado um modelo estrutural fatorial (Modelo A) composto por um fator de primeira ordem (Aborrecimento) e sete fatores de segunda ordem (subescalas), e 37 variáveis observáveis (itens). A tabela 4 apresenta os resultados do Modelo A de acordo com cada índice de ajustamento. Este modelo apresenta valores de CFI e GFI abaixo do ideal (0.90 ou superior), enquanto que a razão entre  $\chi^2/df$  e o RMSEA apresenta valores de ajustamento aceitáveis. A saturação dos itens 1 e 20 é considerada desadequada por apresentarem valores abaixo de 0.30, o que significa que estes itens não contribuem de forma robusta para a medição do construto das suas subescalas e construto de aborrecimento. Tendo em atenção os índices de ajustamento como um todo, podemos concluir que o Modelo A não parece ser o mais adequado.

Neste sentido, e com o intuito de melhorar a estrutura fatorial desta escala, foi formulado um novo modelo (Modelo B; verificar Tabela 4), onde os itens 1 e 20 foram removidos, mantendo-se a estrutura de um fator de primeira ordem e sete de segunda ordem. Os resultados do Modelo B indicam uma ligeira melhoria nos índices CFI, GFI e razão  $\chi^2/df$ , em comparação ao Modelo A. Os valores de RMSEA mantém-se em níveis aceitáveis.

De modo a verificar qual dos modelos apresentava melhor ajustamento utilizou-se a comparação através do Critério de Informação Bayesiana (BIC). O modelo considerado mais ajustado foi o Modelo B (Tabela4). Na Figura 1 estão representados os coeficientes padronizadas para o Modelo B.

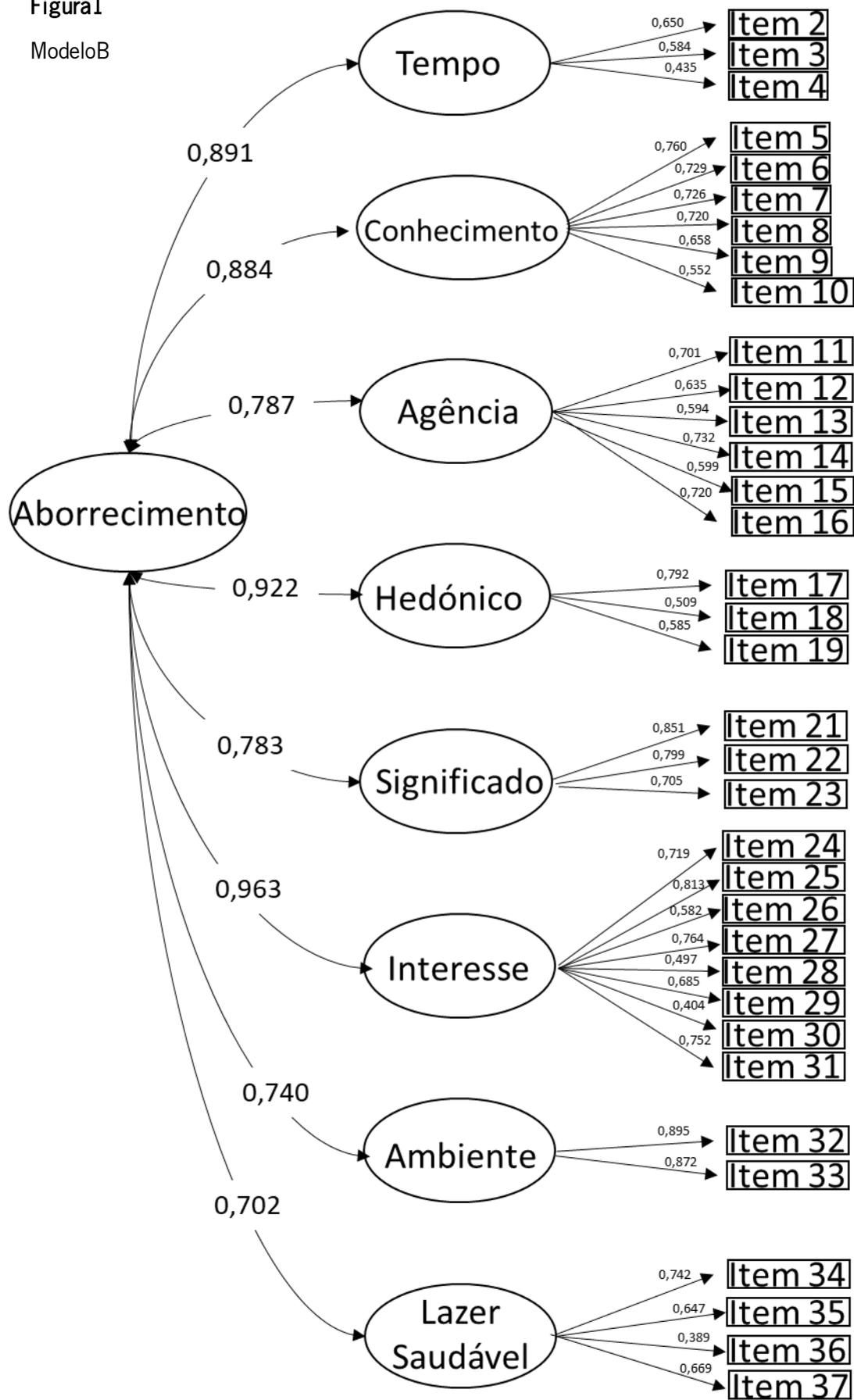
**Tabela 4**

*Índices de Ajustamento da Análise Fatorial Confirmatória*

	$\chi^2$	df	$\chi^2 / df$	pvalue	CFI	RMSEA	GFI	BIC
Modelo A	1640,543	621,000	2,642	0,001	0,809	0,074	0,755	28894,344
Modelo B	1463,471	552,000	2,650	0,001	0,825	0,075	0,766	27084,919

Figura1

ModeloB



## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O propósito deste estudo consistiu em desenvolver e validar um novo instrumento de medida da experiência de aborrecimento durante o tempo de lazer dos adolescentes.

Os resultados da análise de confiabilidade mostraram que os itens das subescalas de Conhecimento, Agência, Significado, Interesse, Ambiente e Lazer Saudável têm uma boa consistência interna, sendo indicativos de que medem o construto de aborrecimento no lazer. As subescalas de Tempo e Hedonia apresentam valores abaixo de 0.70 indicando que poderão não estar a medir o construto de aborrecimento.

De acordo com os resultados da validade de construto podemos concluir que a EAL-APt apresenta uma validade aceitável se tivermos em conta os índices 1) do rácio de qui-quadrado e os graus de liberdade e o 2) RMSEA, quer para o modelo A, quer para o modelo B. Contudo, os valores dos índices de CFI e GFI são inferiores a 0.90. Apenas valores iguais ou acima seriam considerados um ajustamento ideal. É possível que o baixo valor do CFI tenha sido influenciado pelo número de variáveis incluídas no modelo proposto. Modelos com mais variáveis tendem a apresentar valores de um ajustamento mais pobre (Kenny & McCoach, 2003). Além disso, o baixo valor do GFI pode ser explicado pelo  $n$  da amostra, uma vez que este índice geralmente é mais baixo em amostras pequenas (Sharma et al., 2005)). A retirada de dois itens ao modelo A por apresentarem valores de saturação muito baixos, possibilitou uma melhoria apenas ao nível dos valores do CFI e do GFI, mantendo-se os outros dois índices relativamente estáveis ( $X^2/df$  e RMSEA). O valor de BIC mostrou também a preferência pelo modelo B. Isto é explicado pelo facto deste índice valorizar modelos mais parcimoniosos. Em geral, estes resultados demonstram que a escala de aborrecimento deverá ser ainda mais trabalhada até atingirmos uma melhor confiabilidade e validade de construto para medir a experiência de aborrecimento durante o lazer, na população adolescente. Por um lado, precisamos de afinar a seleção dos itens e das subescalas a incluir no modelo, e, por outro lado, precisamos de implementar a escala a uma amostra maior.

Ainda que os resultados não sejam os ideais, este estudo aponta para a possibilidade de produzir uma escala de aborrecimento no lazer, específica para a população adolescente. O presente estudo abre portas para refinar e melhorar a qualidade desta escala. Ter um instrumento de medida adequado da experiência de aborrecimento irá permitir que estudos futuros possam compreender que dimensões do aborrecimento são mais suscetíveis de causar aborrecimento no lazer na população adolescente. Por outro lado, compreender que dimensões da experiência de aborrecimento estão mais presentes no lazer poderá ainda ajudar a definir fatores de promoção de bem-estar e desenvolvimento positivo de adolescentes (Caldwell & Faulk, 2013). Além disto poderá ajudar a compreender a experiência de

aborrecimento, enquanto experiência subjetiva que pode sinalizar problemas durante o tempo de lazer (Westgate, 2020) e/ou como fonte de consequências negativas, podendo comprometer a trajetória desenvolvimental dos adolescentes (Spruyt et al., 2016; Wechter-Ashkin & Ashkin, 2013).

### **Estudos Futuros**

Como mencionado na introdução, o lazer e o aborrecimento apresentam diversas definições e abordagens. É importante a realização de estudos no sentido de clarificar as definições de ambos os conceitos, permitindo compreender as suas relações e especificidades. Para futuros estudos, e numa perspetiva de complementaridade com o estudo realizado, poderá ser pertinente o estudo da experiência de aborrecimento durante o momento da atividade de lazer nos contextos de lazer, ou seja, em tempo real. Para tal investigadores poderão, por exemplo, recorrer ao *Experience Sampling Method* (ESM; Método de Amostra de Experiência). Este método permite investigar o que as pessoas fazem, sentem e pensam no momento, durante o seu dia-a-dia, através de vários auto-relatos em diferentes ocasiões do dia (Larson & Csikszentmihalyi, 2014). Aplicado ao contexto de lazer, este método poderá ajudar a compreender e a definir melhor a experiência de aborrecimento em relação ao lazer no exato momento em que ela ocorre na vida diária dos adolescentes.

Além disto, os investigadores poderão considerar a possibilidade de adicionar outras variáveis que possam ajudar a compreender a experiência de aborrecimento no lazer, como, por exemplo, a percepção parental das atividades de lazer dos adolescentes, o conhecimento e a supervisão parental das mesmas. De acordo com Kloep e Hendry (2003), as práticas parentais têm impacto na motivação e no tempo-livre do adolescente. Sharp et al. (2006) reforçam que um bom controlo e conhecimento parental das atividades dos seus filhos, permite que estes aumentem o seu interesse e envolvimento nos contextos do tempo-livre.

### **Limitações**

A principal limitação deste estudo prende-se com o baixo número da amostra tendo em conta a complexidade do modelo analisado (número de parâmetros incluídos no modelo). De acordo com Pohlmann (2004) para cada parâmetro que estamos a avaliar devem existir 10 participantes. A amostra deste estudo apresenta um número de participantes abaixo do desejável tendo em consideração o número de parâmetros do estudo. Se o aumento do número da amostra não melhorar os índices de ajustamento, poder-se-á decidir excluir do modelo os itens que apresentem níveis de saturação inferiores a 0.5.

Existe a necessidade de trabalhar e melhorar os itens e as subescalas, balanceando melhor o número de itens por subescala e removendo itens que apresentem baixos valores de confiabilidade. Uma

revisão completa é necessária para verificar se diferentes subescalas e/ou se itens de diferentes subescalas estarão a medir as mesmas dimensões. Para concretizar isto, é proposto um aumento no número de participantes (se possível de diferentes regiões do país) para que, em termos estatísticos, se possa dividir a amostra em duas partes iguais, sendo uma das partes para realizar uma Análise Fatorial Confirmatória (CFA) e a outra parte da amostra para realizar uma Análise Fatorial Exploratória (EFA). Isto ajudaria a compreender melhor a estrutura fatorial da escala, o número de subescalas e a distribuição de itens (Yong & Pearce, 2013). Após se atingir uma boa validade de construto deverá ser realizada uma análise de invariância para compreender se o construto de aborrecimento é compreendido do mesmo modo pelos adolescentes independentemente do género e grupos de idade.

### **Conclusões Finais**

Por um lado, o aborrecimento pode ter um impacto negativo no desenvolvimento dos adolescentes, por outro lado o lazer tem impacto positivo no desenvolvimento dos adolescentes. Neste sentido, torna-se importante perceber o impacto da ocorrência de aborrecimento durante o lazer, ou seja, se existem consequências negativas associadas, especialmente na adolescência. Este estudo evidencia a importância de futuras investigações que relacionem os conceitos de lazer e aborrecimento pois estes podem ter um impacto significativo no desenvolvimento saudável dos adolescentes. Mais ainda, este estudo poderá ser um primeiro passo que fornece orientação a novas intervenções e programas desenvolvimentais que equipem os adolescentes com competências para retirarem o maior proveito do seu tempo de lazer.

### **REFERÊNCIAS**

- Awang, Z. (2012). Validating the measurement model: CFA. In Universiti Sultan Zainal Abidin (Ed.), *A Handbook on SEM*. (2<sup>nd</sup> Ed.). (pp. 54-73). Kelanton: University Technology MARA Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Biolcati, R., Mancini, G., Trombini E. (2017). Proneness to Boredom and Risk Behaviours During Adolescents' Free Time. *SAGE*, *0*(0), 1-21.
- Biolcati, R., Passini, S., & Mancini, G. (2016). "I cannot stand the boredom." Binge drinking expectancies in adolescence. *Addictive Behaviors Reports*, *3*, 70–76.
- Braby, C., Harris, D., & Muir, H. (1993). A psychophysiological approach to the assessment of work underload. *Ergonomics*, *36*, 1035-1042.
- Browne. M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long

- (Eds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage
- Caldwell, L. L. (2005). Recreation and youth development. In P. Witt & L. Caldwell (Eds.). *Recreation and youth development* (pp. 169-189). State College, PA: Venture.
- Caldwell, L. L. (2005). Leisure and health: why is leisure therapeutic? *British Journal of Guidance & Counselling*, *33* (1), 7-26.
- Caldwell, L. L., & Smith, E. A. (2006). Leisure as a context for youth development and delinquency prevention. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, *39*, 398-418.
- Caldwell, L. & Faulk, M. (2013). Adolescent Leisure from a Development and Prevention Perspective. In T. Freire (Ed.), *Positive Leisure Sciences: From Subjective Experience to Social Contexts* (pp. 41-60). Springer Netherlands.
- Caldwell, L.; Weissinger, E.; Smith, E. (1992). Development of a Leisure Experience Battery for Adolescents: Parsimony, Stability and Validity. *Journal of Leisure Research*, *24*(4), 361-276.
- Caldwell, L. L., Darling, N., Payne, L. L., & Dowdy, B. (1999). "Why are you bored?": An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents. *Journal of Leisure Research*, *31*, 103.
- Chin, A.; Markey, A.; Bhargava, A.; Kassam, K.; Loewenstein, G. (2017). Bored in USA: Experience Sampling and Boredom in Everyday Life. *American Psychology Association*, *17*(2), 359–368. DOI: 10.1037/emo0000232.
- Coastworth, J. D., Palen, L., Sharp, E. H., & Ferrer-Wreder, L. (2006). Self-defining activities, expressive identity and adolescent wellness. *Applied Developmental Psychology*, *10*, 157-170
- Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A. E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, *42*, 1035–1045.
- Eastwood, J.; Frischen, A.; Fenske, M.; Smilek, D. (2012) The Unengaged Mind: Defining Boredom in Terms of Attention. *Perspectives on Psychological Science*, *7*(5), 482 –495; DOI: 10.1177/1745691612456044.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, *59* (4), 865-889.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, *20*, 68-85.
- Fahlman, S. A., Mercer, K. B., Gaskovski, P., Eastwood, A. E., & Eastwood, J. D. (2009). Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal, and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *28*, 307–340.

- Fischer, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human relations, 46*, 395-417.
- Freire, T. (2013). Leisure Experience and Positive Identity Development in Adolescents. In T. Freire (Ed.), *Positive Leisure Sciences: From Subjective Experience to Social Contexts* (pp. 41-60). Springer Netherlands.
- Gerritsen, C.; Toplak, M.; Sciaraffa, J.; Eastwood, J. (2014) I can't get no satisfaction: Potential causes of boredom. *Elsevier Consciousness and Cognition, 27*, 27–41.
- Hebb, D. O., & Donderi, D. C. (1987). *Textbook of psychology, 4th ed.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hunter, J.P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Leisure and Adolescence, 32* (1), 27-35.
- Isacescu, J., Struck, A., & Danckert, J. (2016). Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cognition and Emotion, 31*(8). DOI: 10.1080/02699931.2016.1259995
- Iso-Ahola, S. E., & Weissinger, E. (1990). Perceptions of Boredom in Leisure: Conceptualization, Reliability and Validity of the Leisure Boredom Scale. *Journal of Leisure Research, 22* (1), 1-17.
- Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1984). LISREL-VI users guide (3rd ed.). Moorsvilfe: Scientific Software .
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 10*, 333-3511.
- Kloep, M., & Hendry, L. B. (2003) Adult control and adolescent challenge? Dilemmas and paradoxes in young people's leisure. *World Leisure Journal, 45*(3), 24-34, DOI: 10.1080/04419057.2003.9674322
- Larson R., Csikszentmihalyi M. (2014) The Experience Sampling Method. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2)
- Mahoney, J. L., Harris, A. E. & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over schedule hypothesis. *Society for Research on Child Development: Social Policy Reports: Giving Child and Youth Development Knowledge Away, 20*, 3-25.
- Martin, M., Sadlo, G., & Stew, G. (2006) The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology, 3* (3), 193-211. DOI:10.1191/1478088706qrp066oa
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin, 97*(3), 562–582. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562>
- Martz, M. E., Schulenber, J. E., Patrick, M. E., Kloska, D. D. (2016). “I am so bored!”: Prevalence Rates and Sociodemographic and Contextual Correlates of High Boredom Among American Adolescents.

- SAGE, 1-23. DOI: 10.1177/0044118X15626624.
- Meeks, C. B. & Mauldin, T. 1990. Children's Time in Structured and Unstructured Leisure Activities. *Fam Econ*, 11, 257-281
- Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J., Eastwood, J. D. (2013). Causes of boredom: The person, the situation, or both? *Elsevier: Personality and Individual Differences*, 56, 122-126
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43, 3-12.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2002). Features of positive developmental settings. Committee on community-level programs for youth. In J. Eccles & J. A. Goodman (Eds.). *Community programs to promote youth development* (pp. 86-120). Washington, DC: National Academic Press.
- Nett, U. E., Goetz, T., Daniels, L.M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Elsevier: Learning and Individual Differences*, 20, 626-638.
- Nett, U. E., Goetz, T., Hall, N.C. (2010). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Elsevier: Contemporary Educational Psychology*. 36, 49-59
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Daniels, L.; Stupnisky, R.; Perry, R. (2010) Boredom in Achieving Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549. DOI: 10.1037/a0019243.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis. *The Journal of Educational Research*, 98, 14-23.
- Pressman, S. D., Matthews, K. A., Cohen, S., Martire, L. M., Scheier, M., Baum, A., et al. (2009). Association of enjoyable leisure activities with psychological and physical well-being. *Psychosomatic Medicine*, 71(7), 725-732.
- Ragheb, M. G. & Merydith, S. P. (2001) Development and validation of a multidimensional scale measuring free time boredom, *Leisure Studies*, 20(1), 41-59  
DOI: 10.1080/02614360122569
- Rossee Y. (2012). "Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling." *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Schreiber, J. B., Stage. F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-338.
- Shannon, C. S. (2006). Parent Messages about the Role of Extracurricular and Unstructured Leisure Activities: Adolescent Perceptions. *Journal of Leisure Research*, 38(3), 398-420

- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research, 58*, 935-43
- Sharp, E. H., Coffman, D. L., Caldwell, L. L., Smith, E. A., Wegner, L., Vergnani, T., & Mathews, C. (2011). Predicting substance use behavior among South African adolescents: The role of leisure experiences across time. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4), 343–351. doi:10.1177/0165025411404494.
- Spaeth, M., Weichold, K., Silbereisen, R. K. (2015). The Development of Leisure Boredom in Early Adolescence: Predictors and Longitudinal Associations with Delinquency and Depression. *Developmental psychology, 51* (10), 1380-1394.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews, 24*, 417-463.
- Spruyt, B.; Vandenbossche L.; Keppens, G.; Siongers, J.; Van Droogenbroeck, F. (2016) Social Differences in Leisure Boredom and its Consequences for Life Satisfaction Among Young People. *Springer, 11*, 225-243. DOI: 10.1007/s12187-016-9430-y.
- The National Center of Addiction and Substance Abuse (2003). *National survey of American attitudes on substance abuse VIII: Teens and parents*. New York, NY: Columbia University.
- Van Tilburg, W.A.P.; Igou, E.R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motiv. Emotion, 36*, 181–194.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology, 137*, 569–595. DOI: 10.1080/00223980309600636.
- Vodanovich, S. J., Watt, J. D. (2015): Self-Report Measures of Boredom: An Updated Review of the Literature, *The Journal of Psychology, 150*(2), 196-228. DOI: 10.1080/00223980.2015.1074531.
- Wechter-Ashkin, L. & Ashkin, R. (2013). When boredom causes distress: A qualitative study of internalized boredom. *Psychology and Education, 50*, 69-78.
- Wegner, L.; Flisher, A.; Chikobvu, P.; Lombard, C.; King, G. (2008) Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence, 31*, 421–431
- Westgate, E. C. (2020). Why Boredom is Interesting. *Psychological science, 29*(1), 33-40. DOI: 10.1177/096372141988430.
- Westgate, E. C., Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2017). With a little help for our thoughts: making It easier to think for pleasure. *Emotions, 17*, 828-839.

- Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Ram, N., Smith, E. A., Wegner, L. (2015). Boredom Prone or Nothing to Do? Distinguishing Between State and Trait Leisure Boredom and Its Association with Substance Use in South African Adolescents, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 37(4), 311-331, DOI: 10.1080/01490400.2015.1014530
- Yong A. G. & Pearce S. (2013). A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2). 79-94.
- Zakay, D. (2012). Experiencing time in daily life. *Br. Psychol.* 25, 578–582. DOI:10.1186/1471-2474-9-3.
- Zakay, D. (2014) Psychological Time as Information: The case of boredom. *Frontiers In Psychology*, 5, 917. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00917
- Zuckerman, M., Eysenck, S. and Eysenck, H. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 139-149