

APOIANDO A COMPETÊNCIA EM AULAS DE VIOLÃO A DISTÂNCIA

Giann Mendes Ribeiro

UERN/IFRN/UFRGS/CAPES

Doutorado em Música

SIMPOM: Subárea de Educação Musical

Resumo: Esta comunicação é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Numa perspectiva sociocognitiva da motivação, este trabalho investiga as necessidades psicológicas básicas na aprendizagem instrumental através de aulas de violão na modalidade a distância sob o ponto de vista de uma macroteoria contemporânea da motivação, a Teoria da Autodeterminação (TAD). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que incluiu o planejamento, implementação e avaliação de aulas mediadas por computador para cinco estudantes da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, localizada à 4.084 km de Porto Alegre-RS, local onde as aulas estavam sendo ministradas. Os dados analisados foram constituídos a partir da observação participante e entrevistas semiestruturadas. No entanto, a natureza dos aspectos pretendidos nesse estudo requereu a adoção de outros instrumentos para complementar as informações, como: filmagens das interações nas videoconferências e encontro presencial; postagem de *performances* em vídeo e registros de diálogos em fóruns síncronos e assíncronos. As análises parciais apontaram que as interações a distância *online* e o contexto sociocultural, foram significativos para apoiar a competência dos estudantes.

Palavras-chave: Motivação musical; Autodeterminação; Educação a distância de violão.

Supporting competence in guitar lessons at a distance from the perspective of self-determination macrotheory

Abstract: This communication is part of a research in ongoing doctorate by the Post Graduate music program at the Federal University of Rio Grande do Sul. In a sociocognitive theoretical perspective of motivation, this work investigates the basic psychological needs in learning how to play the guitar through distance education from the point of view of a contemporary macro-theoretical motivation, Self-Determination Theory. The used methodology was an active research that includes planning, implementation and evaluation of the computer-based classes given to five students at the State University of Rio Grande do Norte, which is located 4.084 km away from Porto Alegre – RS, where the classes were given. The analyzed data were collected from participant observation and semi-structured interviews. Although the nature of this study, it was necessary the addition of other tools, so the information could be complemented, such as: filming the interaction on the videoconferences and the meeting attendance; posting the videos and registering the dialogues in synchronous and asynchronous forums. The partial analyzes showed that the online at distance interaction and the socio-cultural context, were significant to support students' competence.

Keywords: Musical motivation; Self-determination; Guitar distance education.

1. Introdução

Nos últimos anos, o Governo Federal Brasileiro aumentou consideravelmente seus investimentos para a área da Educação a Distância (EAD). Essa modalidade de ensino tem despertado o interesse nas pesquisas brasileiras, inclusive de pesquisadores ligados à área de educação musical (BORNE, 2011; BRAGA, 2009; GOHN, 2011; KRÜGER, 2010). Mesmo

diante desse cenário, ainda se percebe uma grande carência de trabalhos acadêmicos voltados para a área de música nessa modalidade de ensino, e tratando-se especificamente das pesquisas com o ensino de instrumentos musicais, os números ainda são menores. Somado a esse fator, até o presente momento, nenhuma pesquisa na área de Música no Brasil estudou a motivação dos alunos para aprender nessa modalidade. Para tanto, com a presente pesquisa pretende-se discutir a motivação para aprender nas aulas de violão sob a perspectiva de uma macroteoria contemporânea da motivação, a Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2004). Essa pesquisa aconteceu entre Abril e Julho de 2011 e contou com a participação de cinco estudantes e dois professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, que prevê a intervenção na realidade social baseada na perspectiva implicante entre atores e autores (MORIN, 2004).

2. Fundamentação Teórica: Teoria da Autodeterminação (TAD)

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) assume que a motivação de uma pessoa, o comportamento, e a experiência em uma determinada situação é uma função tanto do contexto social imediato como dos recursos internos da pessoa que se desenvolveram em seus comportamentos ao longo do tempo em função das interações com contextos sociais. O contínuo desenvolvimento pluralista, baseado em consistentes estudos empíricos, situa, nos dias atuais, a Teoria da Autodeterminação (TAD) como uma macroteoria contemporânea da motivação, composta por cinco subteorias inter-relacionadas e complementares entre si: Avaliação Cognitiva (*Cognitive Avaluation*); Integração Organísmica (*Organismic Integration*); Orientações Causais (*Causality Orientations*); Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs*); e Metas Motivacionais (*Goal Contents*) (DECI; RYAN, 2008b, VANSTEENKISTE, *et al.*, 2010).

Para esse estudo, será focada a subteoria das Necessidades Psicológicas Básicas, por se acreditar que essa subteoria seja suficiente para elucidar a questão principal dessa pesquisa, Que interações *online* em aulas de violão a distância podem satisfazer necessidades psicológicas básicas de estudantes em uma licenciatura em música? Porém, as demais subteorias também foram consideradas por serem inter-relacionadas e complementares entre si. A subteoria das necessidades psicológicas básicas parte do pressuposto de que todos os indivíduos são movidos por necessidades psicológicas de competência (*competence*), autonomia (*autonomy*) e pertencimento (*relatedness*). Para a TAD, tais necessidades refletem diretamente no relacionamento afetivo e saudável do indivíduo com o meio ambiente,

constituindo, basicamente, os fatores psicológicos que originam a motivação (DECI; RYAN, 2008b).

3. Competência percebida nas aulas de violão a distância

A necessidade de competência para a TAD reflete o desejo que as pessoas têm de colocar à prova suas capacidades e habilidades. Assim, a satisfação dessa necessidade fornece uma fonte de motivação capaz de gerar esforços para os indivíduos dominarem desafios em um nível ótimo e obter um *feedback* positivo do ambiente. Os desafios em níveis ótimos e o *feedback* positivo são condições que satisfazem a necessidade de competência (REEVE, 2006).

Os desafios em níveis ótimos são aqueles apropriados do ponto de vista do desenvolvimento de uma determinada pessoa que é capaz de ser, de maneira eficiente, testada, seja no estudo, seja no trabalho. A literatura aponta para o fato de que esses desafios não sejam além das capacidades dos indivíduos, nem demasiadamente facilitados. Quando se participa de uma tarefa cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de habilidades atuais, experimenta-se, então, o mais forte interesse e o maior envolvimento possível com a necessidade de competência. Pesquisas revelaram que existe uma interdependência entre o desafio e o *feedback*. O confronto com algumas exigências sociais como, por exemplo, uma prova ou uma competição, podem levar a um desafio, porém para experimentar um desafio a pessoa precisa iniciar uma ação e receber informações de *feedback* (REEVE, 2006).

A procedência do *feedback* pode vir de uma ou até de quatro fontes: da tarefa em si; comparações atuais que um indivíduo faz com seus próprios desempenhos anteriores; comparações sociais que o indivíduo faz dos seus próprios desempenhos; e das avaliações realizadas por outras pessoas. Todas essas formas fornecem as informações que as pessoas precisam para realizar uma avaliação cognitiva de seu nível percebido de competência. Assim, quando essas fontes de informação são interpretadas como uma atividade bem realizada, os indivíduos experimentam um *feedback* positivo capaz de satisfazer sua necessidade psicológica de competência (REEVE, 2006).

3.1 Desafio originado nas tarefas

Nesse estudo, a maior parte dos alunos sentiu que as tarefas durante as aulas foram moderadas, pois, em geral, elas nem foram consideradas fáceis e nem difíceis. A maneira

como as atividades foram trabalhadas determinou a complexidade para a realização dessas tarefas segundo o depoimento desses alunos:

Eu classifico como moderada. Porque entre todos assim, eu tenho uma experiência com o violão, tocava o instrumento, algumas músicas já tinha escutado. A forma que era abordada a música já era diferente, a gente procurava aperfeiçoar com algumas coisas que a gente tinha dificuldade, por isso que eu classifico como moderadas (Pedro¹).

Apesar de esse entrevistado assumir certo conhecimento nas tarefas propostas, elas buscaram aperfeiçoar, bem como sanar limitações desse estudante. A estrutura aberta e a metodologia adotada, nesse estudo, de certa forma, contribuíram para lidar com as necessidades de cada aluno. A partir das entrevistas é possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento musical do aluno com a satisfação percebida de competência desses estudantes. Porém, é preciso esclarecer que as análises nessa investigação estarão sujeitas ao sentimento de autodeterminação e não exclusivamente aos resultados performáticos em si.

Para os desafios gerados nas tarefas em si, apenas uma única exceção sugeriu que as tarefas foram entre fácil e moderada. Mesmo declarando uma diferente percepção dos demais participantes, as fronteiras dessa nova percepção assemelhou-se às demais: [...] “Ficava algo estimulante que a gente conseguia solucionar a questão, mas também não ficava algo tão fácil, que a gente fazia com tanta facilidade assim. Então foi bem proveitoso, estimulava a gente ter uma resolução.” (João). O entrevistado percebeu que, apesar de as tarefas não serem tão fáceis, elas foram provocadoras e tangíveis para uma possível realização. Esses dados até então evidenciam que, quando as atividades não são planejadas além das capacidades dos alunos, nem também muito facilitadas, os estudantes se sentem mais motivados para vencer os desafios.

3.1.2 Feedback positivo

O *feedback* positivo é outra condição necessária para apoiar o senso de competência dos indivíduos. Para Reeve (2006), o *feedback* positivo pode ser fornecido para além do sucesso na realização de uma tarefa em si, pois há outras maneiras de inferirmos a nossa competência *versus* a incompetência, tais como: comparações que uma pessoa faz de seu desempenho atual com o desempenho de outras pessoas (comparação social); comparações

¹ Pedro e os demais nomes citados para se referir aos estudantes são, na realidade, pseudônimos criados para esse estudo.

que uma pessoa faz de seu desempenho atual em relação aos seus próprios desempenhos anteriores (na pessoa em si); ou na opinião de outros indivíduos (REEVE, 2006).

Nesse estudo, a comparação social revelou diferenças em relação a algumas pesquisas que apontaram que quando os indivíduos se saem melhor que seus pares é um sinal de competência (REEVE; OLSON; COLE, 1985). Esses estudos abordam a necessidade de competência como um componente motivacional de primeira ordem, e revelaram que a concorrência entre os sujeitos aumentou a percepção da motivação intrínseca, e que, inversamente, a percepção de incompetência a reduziu. Esses estudos foram realizados em situações de *performance* e competição. Os contextos que envolvem concursos e atividades performáticas são mais propícios para os estudantes estabelecerem a relação comparativa de competência *versus* incompetência.

As ideias que os sujeitos têm sobre suas capacidades influenciam em suas tarefas, metas, planejamento, esforço e persistência para alcançarem objetivos pretendidos. A percepção de competência é um fator motivacional importante, mas está sujeito ao sentimento de autodeterminação, porque mesmo quando um sujeito é capaz de realizar uma tarefa, mas tem que trabalhar sob pressão, ameaças ou promessas, o desejo de realização é muito reduzido.

Embora o contexto da presente investigação não priorizar somente a *performance* e nem ter sido realizada em situação de competição, quase sempre as atividades de prática instrumental geram uma certa rivalidade entre os sujeitos. No entanto, quando questionei os estudantes como eles se saíram em relação aos seus colegas, não obtive dados que julgavam os desempenhos dos alunos com se saindo melhor ou pior na relação competência/incompetência. A comparação social, nesse estudo, apontou a responsabilidade pessoal para o sucesso dos estudos, não havendo julgamento de se sair melhor ou pior nas tarefas entre os pares, e sim, um entendimento de crescimento pessoal inserido numa aprendizagem em grupo, respeitando o crescimento devido às diferenças individuais:

Eu acredito que me saí bem. Não classificando assim, aqui é o melhor, aqui é o mais ou menos, não eu classificaria assim não, eu acho que o desenvolvimento foi em grupo. Cada um tinha um nível de experiência no instrumento, e quão foi passando as aulas a gente foi crescendo gradativamente, cada aluno no seu nível. (Pedro).

As entrevistas revelaram que a percepção de competência aconteceu mesmo admitindo-se que era possível ter um melhor êxito. A falta de dedicação aos estudos foi uma das causas apontadas por alguns estudantes para um sucesso menor do que o esperado. Mesmo assim, a competência entre esses estudantes foi percebida quando comparada com o

desempenho dos seus colegas. Diferentemente de algumas pesquisas, os dados acima demonstram que o senso de competência *versus* incompetência não foi percebido em relação a fazer melhor ou pior do que seus pares, mas em sentirem-se tão competentes quanto os demais.

É possível que a abordagem coletiva/colaborativa adotada nas aulas haja influenciado a percepção do desenvolvimento em grupo, bem como a aceitação das peculiaridades individuais. Nesse sentido, quando os alunos foram colocados como modelos, sujeitos capazes de auxiliar os colegas, e de compartilharem a responsabilidade pela aprendizagem do grupo com o professor, os alunos se sentiram mais motivados e incorporaram o espírito de equipe. A promoção do trabalho colaborativo diminuiu, muitas vezes, a necessidade de o professor interferir no processo da aprendizagem dos estudantes, principalmente nas videoconferências. Para que os alunos aprendam a trabalhar colaborativamente, é preciso estimulá-los constantemente. O exemplo do professor nesse processo é de suma importância, pois esse modelo deve ser fomentado a partir do exemplo deste, incluindo nas atividades os alunos que apresentam alguma dificuldade (BRAGA, 2009).

Mesmo percebendo-se competentes, alguns alunos apresentaram-se de certa forma inseguros devido à heterogeneidade da turma, principalmente em relação a seus conhecimentos prévios quando comparados aos dos colegas: *Os meninos são mais avançados, mais evoluídos e tudo, mas eu não achei que fiquei muito pra trás não, eu corri atrás daquilo que achava que eu achava que podia ficar pra trás* (Marta). Marta percebeu que os colegas eram mais adiantados do que ela e, para superar esse possível obstáculo, ela dedicou-se bastante, principalmente na superação das limitações reconhecidas por ela. Dessa forma, a estudante buscou mecanismos para se motivar e assim não comprometeu seu senso de competência. De maneira semelhante Marcos revelou que se encontrava num nível de conhecimento inferior aos demais alunos, principalmente quando as aulas eram relacionadas ao repertório popular e à improvisação. Mesmo assim, Marcos se sentiu competente quando comparado aos seus colegas de curso, como mostra seu depoimento abaixo:

Eu acredito que eles estão um pouco acima de mim certo? Na verdade mesmo antes da gente fazer esse curso eles eram de um nível na minha frente, porque assim, não em questão de música erudita assim, porque se eu pegar uma peça e estudar mesmo eu consigo dominar, a questão, mas agora com essa parte que estamos estudando agora no final, que é a questão da música popular, e essa questão de improviso, eu não tenho facilidade para improviso e na hora pegar a harmonia, eu preciso de mais tempo. A minha maior dificuldade está sendo nessa parte do curso, que são essas peças populares que estou com uma dificuldade maior. Eu me saí bem sim. Agora se eu tivesse me dedicado mais eu teria me saído melhor. (Marcos).

Mesmo diante dessa realidade, Marcos sentiu-se competente nas aulas. É preciso considerar o fato de que esse estudante, dentre os demais, era um dos que menos tinha tempo de estudo no violão e, principalmente, para o repertório popular. Na entrevista diagnóstica realizada antes de iniciar as aulas, Marcos revelou que tinha estudado violão erudito durante três semestres antes de ingressar na graduação. Mesmo reconhecendo suas limitações, ele diz ter crescido com as aulas a distância em relação a seus desempenhos anteriores:

Depois desse curso eu também passei a estudar mais, assim peça popular, eu melhorei na questão rítmica, que eu tenho muita dificuldade, eu fiquei estudando outras músicas assim, não as que você pediu, mas porque questão do ritmo do baião, eu não sabia tocar baião, eu não sabia e agora eu já sei como é o ritmo, Bossa Nova eu melhorei, já estou dominando mais. Eu ainda tenho certa dificuldade porque eu nunca tinha parado para estudar essas coisas, mas eu melhorei. (Marcos).

A percepção de competência poder ser fortalecida quando a pessoa é levada a se comparar, ou seja, habilidades prévias comparadas com as atuais. No depoimento acima, é possível notar o estranhamento com o repertório popular, até mesmo o característico da sua região. De certa maneira, seu depoimento revelou que ele tem pouco ou quase nenhum conhecimento prévio com o repertório popular. De certa forma, essa ausência retrata sua formação inicial que privilegiou o repertório histórico do violão durante três semestres antes de iniciar a graduação.

Em relação aos próprios desempenhos anteriores, todos os entrevistados afirmaram ter progredido no instrumento (violão) com as aulas a distância. Esse crescimento foi apontado pelos participantes, principalmente, em razão do crescimento nos aspectos técnicos do instrumento e na ampliação do repertório diversificado (popular e erudito). A diversidade de recursos de comunicação e informação agregadas no curso, sobretudo as redes sociais foram percebidas pelos alunos como um elemento facilitador para o crescimento da aprendizagem em relação aos desempenhos anteriores, como demonstra o depoimento abaixo:

Olha assim, por incrível que pareça, eu progredi mais no instrumento a distância do que presencial, não sei se foram as aulas que você deu, ou se foi assim o professor, não sei. Mas a progressão foi maior, porque a gente tanto aprendia aqui nas videoconferências, quanto na questão de outras formas, a gente assistia vídeos na internet, tinha também as lições lá no site, estava uma interação sabe? E assim, enquanto eu estava nas redes sociais, estava no computador, quando estava ligado, sempre aparecia um e-mail da oficina de violão que levava eu buscar o conhecimento, a buscar ali a fazer o exercício, era tipo assim, um, é como se você tivesse o professor direto ali com você, Pedro você tem que estudar aqui, você tem que estudar essa hora. Quando os emails apareciam, até mesmo quando o professor estava online já despertava para estudar o instrumento. Dava para assistir os vídeos e tal, isso acontecia assim naturalmente, não era uma coisa assim forçada sabe, foi bem natural. (Pedro).

Apesar do bom funcionamento dos fóruns de discussão, os sujeitos desse estudo sentiram a necessidade de agregar os *sites* de rede sociais que pudessem, de forma mais dinâmica, trocar o envio de áudios e vídeos das músicas. Inicialmente, foi solicitado aos alunos o envio de vídeos das peças estudadas para o *4shared*². Porém, os estudantes sentiram a necessidade de agregar uma rede social pela praticidade de gravar e enviar os vídeos para uma posterior discussão coletiva. Nesse sentido, sugeri que, após assistir a esses vídeos, todos fizessem uma crítica. Estabeleci que o significado da palavra criticar não era atacar ou qualquer tipo de julgamento desfavorável, como também não era elogio apenas para agradar o colega. A crítica proposta era no sentido de efetuar um exame, tendo em vista a necessidade de conduzir a uma apreciação coletiva das músicas estudadas durante as lições. Assim, perceberam as críticas como importantes, mesmo quando os *feedbacks* foram considerados, de certa maneira, corretivos. Os *feedbacks* corretivos foram encarados como críticas construtivas no sentido de amadurecer e corrigir o que era necessário para fortalecer a aprendizagem:

Muitas vezes eu não percebia meu erro e os meus colegas com a crítica construtiva apontavam assim como o meu professor, você, o que estava faltando, o que precisava melhorar. Foi bastante estimulante pra mim também, eu acredito que é bastante estimulante, eu acho bem interessante criticar algo que realmente estou pecando nessa parte aqui, e que posso melhorar, enfim. (João).

[...] Às vezes uma simples, ajeitada na mão, uma simples mudança de região que você executando aqui a melodia, ajuda a você de uma forma que se você fosse procurar sozinho, lendo o livro, você não iria perceber, e um olhar de fora, de outra pessoa que possa lhe dizer, ah eu acredito que você está errado nessa parte aqui, eu acredito que você está acertando nessa aqui, fica até melhor, porque você já fica mais estimulado quando uma pessoa elogia você ou então quando a crítica é desrespeito a algo que você está errando, onde você está com problemas, você quase que totalmente procura buscar consertar aquele erro que você está cometendo. (Pedro).

Os *feedbacks* corretivos tiveram uma função didática complementar para o processo de aprendizagem para esses entrevistados. O estudo individual com o material impresso não seria tão eficiente sem o olhar externo para esses estudantes. Tanto o elogio quanto a observação, sem o julgamento desfavorável, foram capazes de estimular e tornar o processo de aprendizagem mais interessante, conseqüentemente, nutrindo suas necessidades de competência.

Apesar de a presente investigação ter como foco investigar somente as interações *online*, outras interações emergiram nas entrevistas. Não menos importante, aborda-se a opinião de outros indivíduos que indiretamente participaram desse processo investigativo:

² Ferramenta de armazenamento e compartilhamento de arquivos online (<http://www.4shared.com/>).

Até que eu já tinha comentado com você e com João, que eu estava estudando e o meu pai me elogiou que é muito difícil. Então, outras pessoas também, quando eu toquei as peças clássicas, porque eu chamei meus amigos e disse que iria tocar pra eles, porque eu tinha um recital pra me apresentar, e eu não sabia a música que eu iria tocar, então eu toquei duas peças pra eles, o pessoal da calçada e tudo, eles gostaram muito, e eles mesmo disseram que eu evolui no violão. (Marta).

O comentário do pai de Marta gerou um *feedback* positivo capaz de fortalecer seu senso de competência, fato que a surpreendeu, porque segundo ela, seu pai não costuma tecer elogios para outros³ músicos. Os dados sobre a influência da família nesse estudo começaram a emergir desde o primeiro contato quando os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre seus primeiros contatos com o violão. O *feedback* positivo gerado pelos amigos de Marta também foi apontado, com certa importância, pois esses colegas vem acompanhando sua formação musical desde o princípio de seus estudos musicais. Dessa forma, percebe-se que todas essas fontes ajudaram os alunos a obter informações necessárias para fortalecer o senso de competência. Eles perceberam que suas tarefas estavam sendo bem realizadas, a partir de múltiplos fatores, capazes de satisfazer suas necessidades psicológicas de competência.

4. Considerações finais

Este trabalho de pesquisa empregou uma metodologia de ensino aberta (MORIN, 2004) para investigar os processos motivacionais de estudantes nas interações síncronas e assíncronas em aulas de violão a distância. Percebeu-se que as relações sociais e o contexto sociocultural nas interações a distância, *online*, apoiaram a satisfação da necessidade de competência entre os estudantes do curso da UERN, trazendo as inovações educacionais e tecnológicas em benefício da experiência na aprendizagem, buscando minimizar, de certa forma, os possíveis problemas de comunicação num curso de violão a distância. Com o presente estudo, identificou-se diversificadas ferramentas tecnológicas para ampliar as possibilidades interativas entre os participantes. Assim, considera-se que as interações síncronas e assíncronas propostas nesse estudo, puderam satisfazer a necessidade psicológica básica de competência dos estudantes, bem como possibilitar uma alternativa viável e efetiva para a formação musical desses estudantes de violão.

Referências

BORNE, Leonardo. *Trabalho Docente na Educação Musical a Distância: educação superior brasileira*. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

³ O pai dessa estudante é guitarrista profissional.

- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BRAGA, Paulo D. A. *Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador*. 2009. 320f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- DECI, Edward. L; RYAN, Richard. M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, V.49, n.3, p.182 – 185, 2008b.
- GOHN, Daniel M. *Educação musical a distância: Abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRÜGER, Susana E. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral*. São Paulo 2010. 310 f: Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.
- MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- REEVE, J. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- REEVE, J.; OLSON, B. C., e Cole, S. G. Motivation and performance: Two consequences of winning and losing in competition. *Motivation e Emotion*. Ed. Springer Netherlands. Vol. 9, nº 3, 1985. p. 291 – 298.
- RYAN, R. M.; DECI, E. An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. Em E. L. Deci e R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press, 2004.
- VANSTEENKISTE, M.; NIEMIE, C. P.; SOENENS. B. The development of the five mini-theories of self-determination theory. an historical overview, emerging trends, and future directions. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement*, v.16A, V. 105 – 165, 2010.