

A Influência da Performance Musical Frequente na Motivação para o Estudo do Instrumento



Revista Portuguesa
de Educação Artística

The Influence of Frequent Public Performance
in Student's Motivation for Instrumental
Practicing

Margarida Alexandra Teixeira Neves
Universidade de Aveiro
nevesmargarida87@gmail.com

RESUMO

Esta investigação teve por objetivo primário averiguar a influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos para o estudo do instrumento musical, analisando também o seu impacto na aquisição de competências cognitivas, performativas e musicais. O estudo foi aplicado a um conjunto de 23 alunos de instrumento – flauta transversal – do ensino vocacional da música, distribuídos por um grupo de controlo e por um grupo experimental. Foram utilizadas diversas ferramentas de obtenção de dados (questionários, fichas de avaliação do aluno e fichas de avaliação da performance) que permitiram a recolha de informação conducente à conclusão da investigação e resolução da problemática nela envolvida. Os resultados sugerem um impacto da performance frequente em diversos aspetos do processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Performance Frequente; Motivação; Estudo do Instrumento; Ensino da Música; Competências Musicais.

ABSTRACT

This project aimed to investigate the influence of frequent public performances in the student's motivation for instrument practicing. It also aimed to study the impact of those frequent public performances in the acquisition of cognitive, performative and musical competences. The study was applied to a set of 23 students of a musical instrument – flute – distributed in one control group and in one experimental group. Several tools (questionnaires, student evaluation forms and performance evaluation forms) were used to collect essential information leading to the conclusion of this investigation and to answer the questions involved. The results suggest an impact of frequent public performance in several aspects of the learning process of students.

Keywords: Frequent Performance; Motivation; Instrumental Practice; Music Teaching; Musical Skills.

Introdução

A motivação humana tem sido foco de interesse da investigação científica desde o século XIX, quando se iniciaram as primeiras discussões sobre o tema, tentando de diversas formas explicar o fenômeno (Deci & Ryan, 1985: 11). Desde então, surgiram várias teorias da motivação humana: umas sugerindo que a motivação é algo que advém do indivíduo; outras sugerindo que a motivação surge de fatores externos ao indivíduo; e outras ainda explicando a motivação como sendo uma complexa interação entre o indivíduo e o meio (Hallam, 2002: 225).

Uma das mais antigas teorias da motivação humana é a Teoria do Reforço, que afirma que as recompensas encorajam e os castigos desencorajam a ação continuada, e que se junta ao grupo pioneiro de teorias da motivação onde se incluem a *Teoria das Necessidades* (Maehr, Pintrich & Linnenbrink, 2002: 351), as teorias desenvolvidas por *behavioristas*, as *Teorias Psicanalíticas*, as *Teorias de Personalidade* (Hallam, 2002: 225) as *Teorias Humanísticas* (Maslow, 1987).

Atualmente, a quantidade de teorias motivacionais existentes é tão vasta quanto as áreas científicas onde a motivação exerce influência. De entre as teorias contemporâneas destacam-se a *Teoria da Auto-Eficácia* desenvolvida por Bandura (Deci & Ryan, 2000: 256), a *Teoria de Fluxo* desenvolvida por Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1997), a *Teoria das Atribuições* desenvolvida por Weiner (Hallam, 2002: 232) e a *Teoria da Auto-Determinação* desenvolvida por Deci e Ryan (Deci, 1992: 170).

Toda a investigação prática e teórica desenvolvida desde o século XIX, e representada de forma sumária nestas quatro teorias, tem realizado um percurso de especialização e ramificação em diversas áreas do conhecimento científico. A investigação em ciências da educação é uma dessas áreas que transfere e aperfeiçoa o conhecimento sobre a motivação humana a um nível mais específico. Esta necessidade de investigar a motivação na aprendizagem deve-se não só à evidente importância do fenômeno motivacional na aquisição de competências, mas também à necessidade de determinar a relação existente entre uma e outra, sendo este um dos mais importantes problemas na investigação em ciências da educação (Schiefele, 1991: 304).

A aprendizagem em música apresenta-se como um caso específico onde a motivação assume um papel de especial importância, não só procurando compreender a motivação

inicial para a aprendizagem de um instrumento como também a motivação para continuar a tocar e a estudar apesar das dificuldades que surgem no estudo e na aquisição de competências. A motivação está ainda estreitamente relacionada com a aprendizagem de um instrumento musical, pois é necessária muita persistência e muito trabalho para a aquisição do nível técnico desejado mesmo nos níveis iniciais de aquisição de conhecimentos (Hallam, 2002: 232).

Assim, muitas das teorias sobre a motivação humana foram transferidas para a área específica da aprendizagem de um instrumento musical. Susan Hallam sugere que o fenômeno motivacional está sujeito a uma complexa interação entre as características do indivíduo e o ambiente envolvente (Hallam, 2002: 235). Manturzevska especifica ainda que o ambiente familiar e o ambiente social têm uma função importante no desenvolvimento do interesse pela música (Hallam, 2002: 237). Este interesse pela música é considerado por muitos investigadores um elemento essencial na aprendizagem de um instrumento (Custodero, 2005; Hallam, 2002; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992; Schiefele, 1991), uma vez que o grande desafio no processo de ensino de um instrumento é muitas vezes conseguir nos alunos a motivação para o estudo individual necessário à aquisição de competências. Desta forma, compreender como motivar os alunos é essencial para a obtenção dos resultados desejados no processo de aprendizagem de um instrumento musical (Maehr, *et al.*, 2002: 350).

Neste sentido, vários investigadores da área desenvolveram pesquisas e apresentaram sugestões e estratégias para aumentar os níveis de motivação dos alunos. Susan O'Neill e Gary McPherson (O'Neill & McPherson, 2002: 40) e Martin Maehrer, Paul Pintrich e Elizabeth Linnenbrink (Maehr, *et al.*, 2002: 365) sugerem ensinar estratégias de estudo específicas, ajudar os alunos a definir os seus objetivos a curto prazo e a longo prazo, incentivar o sentido de competência, assegurar que os alunos não ficam demasiado ansiosos com a performance, fornecer modelos positivos, oferecer variedade nas tarefas, procurar tarefas com um nível adequado de exigência e oferecer aos alunos algum controlo no seu processo de aprendizagem.

De forma semelhante, e pretendendo também aumentar os níveis de motivação dos alunos, Austin sugere que “os músicos obteriam grande prazer e benefício da realização de momentos performativos mais frequentes [...]” (O'Neill & McPherson, 2002: 42).

Foi partindo deste depoimento que se desenvolveu a

investigação aqui exposta acerca da influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos para o estudo do instrumento.

Metodologia

Amostra

A amostra foi recrutada da classe de flauta transversal de uma escola de música do ensino vocacional (Escola de Música do Orfeão de Leiria). Participaram na investigação vinte e três alunos, selecionados pelos professores de flauta da escola, dos quais treze formaram o grupo de controlo e dez formaram o grupo experimental. Os dois grupos de participantes assemelham-se a nível de média de idades (o grupo de controlo apresenta uma média de idade de 12 e o grupo experimental apresenta uma média de idade de 11,8), a nível de género (maior número de alunos do sexo feminino em ambos os grupos), de regime de frequência (predominância do regime articulado) e de grau de frequência (maior número de alunos a frequentar o 1.º grau). A homogeneidade entre os dois grupos que formam a amostra permite uma comparação válida entre os mesmos, de acordo com o proposto por Victor Jupp e Roger Sapsford (Sapsford & Jupp, 1996: 15).

Momentos Performativos

Os momentos performativos realizados no decorrer desta investigação foram todos realizados no 2.º período letivo do ano de 2010/2011, entre fevereiro e abril. Foi definido que se realizariam dois grupos de momentos performativos, um em fevereiro e um em abril, e que em cada um desses grupos se realizariam três audições no espaço máximo de duas semanas. Os alunos do grupo experimental participariam em todos os momentos performativos, num total de seis, e os alunos do grupo de controlo participariam num momento performativo em fevereiro e num momento performativo em abril, num total de dois. Pretendeu-se assim que o grupo de controlo realizasse um número de audições semelhante ao realizado usualmente nas escolas de música (uma ou duas audições por período letivo), e que o grupo experimental realizasse um número superior de audições. Foi ainda definido que os alunos do grupo experimental apresentariam o mesmo repertório em cada grupo de três momentos performativos.

Cada apresentação pública de cada aluno foi gravada em formato vídeo e posteriormente avaliada por três observadores externos, dois formados na área da flauta transversal e um formado na área do clarinete. A média das três avaliações realizadas forneceu uma nota (na escala de 0 a 20) para cada apresentação performativa de cada aluno.

Ferramentas de recolha de dados

As ferramentas utilizadas para a recolha de dados permitiram reunir informação acerca das competências musicais e cognitivas de cada aluno, dos seus padrões de estudo, das competências performativas apresentadas e de elementos relacionados com a motivação individual para o estudo do instrumento, e possibilitaram também a comparação entre o início e o final da investigação. Assim, foram selecionadas e construídas três ferramentas – questionários, fichas de avaliação do aluno e fichas de avaliação da performance – que foram aplicadas no início e no final da investigação prática.

O questionário 1 foi respondido por todos os alunos participantes no início da investigação e incluía questões sobre a motivação inicial para o instrumento, sobre a performance pública e sobre a motivação para o estudo individual. O questionário 2 – grupo de controlo foi respondido no final da investigação pelos alunos pertencentes ao grupo de controlo, incidindo novamente nas questões relacionadas com a performance pública e com a motivação para o estudo. O questionário 2 – grupo experimental foi também respondido no final da investigação pelos alunos pertencentes ao grupo experimental e incluía, para além das questões sobre a performance pública e sobre a motivação para o estudo, questões sobre a realização dos seis momentos performativos em que participaram.

As fichas de avaliação do aluno foram também preenchidas no início e no final da investigação pelo professor de flauta de cada aluno, fornecendo uma nota (na escala de 0 a 20) para cada aluno. Os critérios de avaliação do aluno incluíam o domínio cognitivo (75%) – sentido rítmico, destreza técnica, competências de leitura, afinação, controlo da emissão de ar, expressividade, memorização, competências performativas e hábitos de estudo – e o domínio das atitudes e valores (25%) – assiduidade, pontualidade, interesse e empenho.

As fichas de avaliação da performance foram preenchidas

pelos três observadores externos para cada performance realizada por cada aluno. Os elementos avaliados foram as competências técnicas demonstradas, as competências expressivas demonstradas, a afinação, a postura, a concentração, o controlo demonstrado e a atitude antes, durante e após a performance. A média das três avaliações realizadas pelos observadores externos forneceu uma nota (na escala de 0 a 20) para cada performance de cada aluno participante na investigação.

Resultados

A análise dos dados recolhidos com os questionários, com as fichas de avaliação do aluno e com as fichas de avaliação da performance permitiu chegar a evidências importantes para a prática pedagógica no ensino da música e especificamente no ensino de um instrumento musical. Esta análise realizada consistiu no estabelecimento de comparações através de testes estatísticos entre os dados obtidos no início da investigação e os dados obtidos no final da investigação, e entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

Assim, a observação dos dados recolhidos com o questionário 1 apresenta semelhanças entre o grupo de controlo e o grupo experimental nas questões relativas à motivação inicial para o estudo da flauta transversal e nas questões relativas à performance em público. É, no entanto, evidente a divergência entre os dois grupos ao nível da motivação para o estudo do instrumento e do número de horas dispendidas semanalmente para o mesmo, sendo este bastante superior no grupo de controlo.

A realização do questionário 2 possibilitou a comparação entre as respostas dadas pelos alunos no início da investigação (antes da realização dos momentos performativos) e no final da investigação (após a realização dos momentos performativos). Através da análise dos dados recolhidos obtiveram-se resultados importantes para a prática pedagógica e especificamente para o ensino de um instrumento musical.

Apesar de os padrões de estudo dos alunos não se terem alterado de forma significativa entre o início e o final da investigação realizada, foi possível constatar um aumento dos dias e do tempo de estudo de todos os alunos participantes quando se aproximavam audições ou provas avaliativas. Esta observação sugere que a realização de momentos performativos oferece motivação para o estudo do instrumento, com a especificidade de se tratar de uma

motivação extrínseca, como afirmado por Mitchell (Mitchell, 2010: 35).

Podemos observar, no grupo experimental, o aumento da percentagem de respostas positivas à questão “Gostas de tocar flauta em público?”. No Gráfico I concluímos que entre o questionário 1 e o questionário 2 houve um aumento significativo da percentagem de alunos que respondeu gostar de tocar flauta em público, passando de 50% para 80% de respostas positivas.

No Gráfico II, referente ao grupo de controlo, observamos que houve um decréscimo na percentagem de respostas afirmativas à questão colocada, passando de 84,6% para 76,9%.

Gráfico I – Grupo Experimental – “Gostas de tocar flauta em público?”

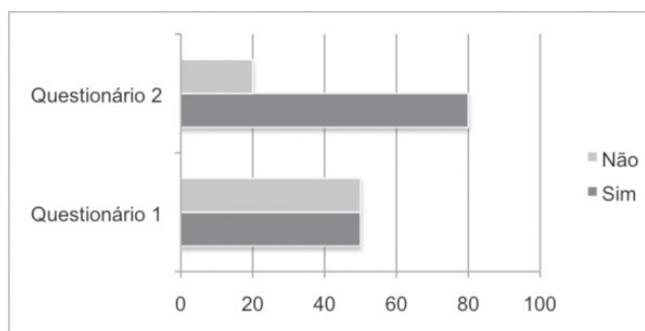
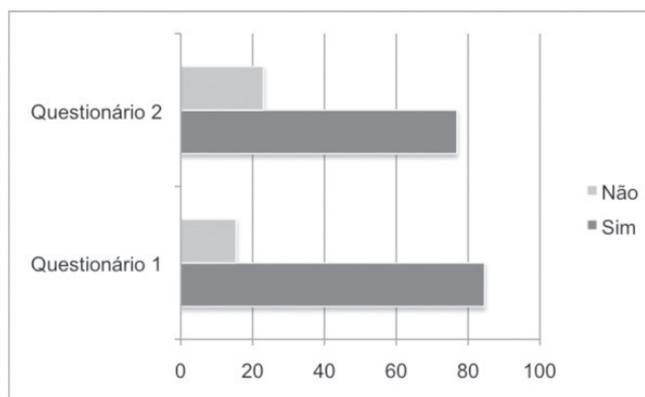


Gráfico II – Grupo de Controlo – “Gostas de tocar flauta em público?”



A análise destes dados sugere que a realização frequente de momentos performativos aumenta o gosto dos alunos

pela performance pública.

No que respeita à análise dos dados recolhidos com as fichas de avaliação do aluno, as Tabelas I e II expõem os resultados obtidos.

Tabela I – Grupo Experimental – Avaliações Individuais dos Alunos

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Diferença
1	12,74	14,72	1,98
2	11,51	14,85	3,34
3	11,58	13,52	1,94
4	13,91	15,13	1,22
5	14,59	16,53	1,94
6	13,28	14,35	1,07
7	10,35	12,56	2,21
8	10,49	11,76	1,27
9	14,61	14,77	0,16
10	10,22	10,87	0,65
Média	12,328	13,906	1,578

Tabela II – Grupo de Controlo – Avaliações Individuais dos Alunos

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Diferença
11	13,31	15,03	1,72
12	14,47	15,3	0,83
13	14,08	14,36	0,28
14	16,4	17,81	1,41
15	14,52	14,54	0,02
16	15,3	17,07	1,77
17	15,39	14,48	-0,91
18	13,65	14,18	0,53
19	16,26	16,39	0,13
20	15,09	16,86	1,77
21	14,64	15,33	0,69
22	14,41	15,34	0,93
23	11,63	14,42	2,79
Média	14,55	15,47	0,92

De forma a compreender se existem diferenças significativas entre a avaliação final e a avaliação inicial para o grupo experimental, realizou-se o teste *t*-Student para amostras emparelhadas. A aplicação do teste requer a validação do pressuposto da normalidade através do teste da normalidade de Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Quadro I).

Quadro I – Teste K-S para o grupo experimental

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Avaliação inicial	,167	10	,200*	,897	10	,206
Avaliação final	,202	10	,200*	,943	10	,590

^a Lilliefors Significance Correction
* This is a lower bound of the true significance.

Com um nível de significância de 5%, verifica-se a normalidade das duas variáveis visto que os valores do *p-value* em ambas são superiores a 0,05.

Procede-se assim com a aplicação do teste *t*-Student, Quadro II.

Quadro II – Teste *t*-Student para o grupo experimental

Paired Samples Test								
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
				Pair 1 Avaliação inicial – Avaliação final	-1,57800			

Desta forma, observou-se uma melhoria estatisticamente significativa (*p-value*<0,05) na avaliação individual dos alunos do início para o final da investigação no grupo experimental.

Em relação às avaliações dos momentos performativos, as Tabelas III e IV apresentam os dados adquiridos.

Tabela III – Grupo Experimental – Avaliações dos momentos performativos

Aluno	MP 1	MP 2	MP 3	MP 4	MP 5	MP 6	
1	(faltou)	14,51	15,5	15,55	14,95	15,41	
2	14,78	15,6	15,96	14,76	15,01	14,28	
3	15,05	16,03	(faltou)	15,65	15,8	16,13	
4	15,58	(faltou)	(faltou)	15,43	(faltou)	15,63	
5	15,91	15,81	15,56	15,15	15,75	(faltou)	
6	15,9	(faltou)	16,21	15,96	(faltou)	16,06	
7	14,36	14,88	14,91	15,13	14,78	14,88	
8	14,6	(faltou)	15,56	14,78	(faltou)	(faltou)	
9	16,56	16,88	17,28	(faltou)	(faltou)	(faltou)	
10	14,03	14,11	14,31	15,35	15,28	15,41	Diferença
Média	15,2	15,4	15,7	15,3	15,3	15,4	0,2

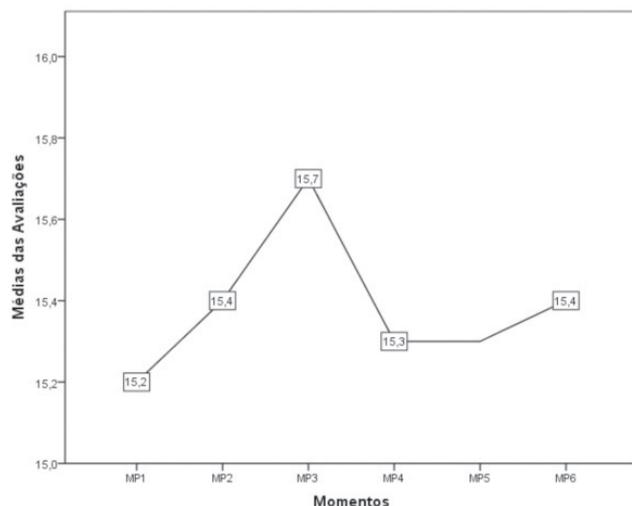
Tabela IV – Grupo de Controlo – Avaliações dos momentos performativos

Aluno	MP 1	MP 2	
11	16,38	15,65	
12	16,26	16,58	
13	15,7	14,65	
14	17,3	17	
15	15,31	14,78	
16	16,15	15,9	
17	14,91	14,11	
18	14,16	14,55	
19	15,25	(faltou)	
20	13,98	14,9	
21	13,6	14,2	
22	15,68	15,15	
23	15,05	15,25	Diferença
Média	15,4	15,2	-0,2

Através da observação do Gráfico III, podemos verificar no grupo experimental um aumento gradual na avaliação entre o primeiro conjunto de momentos performativos (MP1, MP2 e

MP3) realizado em fevereiro, havendo também uma melhoria ligeira no segundo conjunto de momentos performativos (MP4, MP5 e MP6) realizado em abril.

Gráfico III – Grupo Experimental – Evolução das avaliações dos momentos performativos



De forma a comparar os momentos performativos, e perceber se existem diferenças significativas, realizou-se o teste *t*-Student para a diferença de médias nos grupos experimental e de controlo (Quadro VIII).

No Quadro VII verifica-se a validação do pressuposto da normalidade.

Quadro VII – Teste K-S para o momento performativo inicial e o momento performativo final

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
MP1	,145	6	,200*	,972	6	,903
MP6	,173	6	,200*	,932	6	,592

^a Lilliefors Significance Correction
* This is a lower bound of the true significance.

Com um nível de significância de 5% conclui-se que as variáveis seguem uma distribuição normal (*p-value*>0,05).

No Quadro VIII encontram-se os resultados para o teste *t*-Student.

Quadro VIII – Teste *t*-Student para o momento performativo inicial e o momento performativo final

Paired Samples Test								
	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
MP1 – MP6 Pair 1	-.44833	,69473	,28362	-1,17741	,28075	-1,581	,175	

Como $p\text{-value}=0,175>0,05$, não existe evidência estatística para afirmar que houve melhoria entre o início e o final da investigação nas performances dos alunos do grupo experimental.

Analogamente ao grupo experimental, apresentam-se de seguida os resultados para o grupo de controlo.

Quadro IX – Teste K-S para o grupo de controlo

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
MP1	,116	12	,200*	,974	12	,945
MP2	,156	12	,200*	,933	12	,415

^a Lilliefors Significance Correction
* This is a lower bound of the true significance.

Verifica-se a validação do pressuposto da normalidade das variáveis. Os resultados do teste *t* encontram-se no Quadro X.

Quadro X – Teste *t*-Student para o grupo de controlo

Paired Samples Test								
	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
MP1 – MP2 Pair 1	,14667	,62030	,17906	-.24745	,54079	,819	,430	

Como $p\text{-value}=0,430>0,05$, conclui-se que não existe evidência estatística para afirmar que houve melhoria entre o início e o final da investigação nas performances dos alunos do grupo de controlo.

Pretende-se agora comparar a evolução da avaliação dos momentos performativos nos dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo). Para isso realizou-se o teste *t*-Student para a diferença de médias.

Quadro XI – Medidas descritivas dos grupos experimental e de controlo

Group Statistics					
	TIPO DE GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Diferença das Médias	Grupo Experimental	6	-.4483	,69473	,28362
	Grupo de Controlo	12	,1467	,62030	,17906

Quadro XII – Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e teste *t*-Student

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	Diferença das Médias	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
	Equal variances assumed	,013	,910	-1,846	16	,083	-,59500	,32224	-1,27812	,08812	
	Equal variances not assumed			-1,774	9,122	,109	-,59500	,33542	-1,35223	,16223	

Verifica-se a validação do pressuposto da homogeneidade das variâncias através do teste de Levene, $p\text{-value}=0,910>0,05$. Sendo $p\text{-value}=0,083>0,05$, conclui-se que não existem diferenças significativas da avaliação dos momentos performativos nos dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo).

As duas conclusões mais significativas retiradas desta investigação são o facto de podermos afirmar que os alunos de instrumento estudam mais quando se aproximam audições ou provas avaliativas, e o facto de a realização de performances públicas frequentes promover alterações positivas relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar pode concluir-se que um aluno estuda mais quando vai ter de se apresentar em público ou perante um júri, e neste caso o professor pode utilizar o momento performativo como ferramenta para otimizar o processo de aprendizagem do aluno e, dessa forma, conseguir melhores resultados.

A segunda constatação apresenta-se com uma grande relevância para todo o processo de ensino/aprendizagem de um instrumento musical. A análise dos dados recolhidos com esta investigação sugere que os alunos que participam em momentos performativos de forma frequente manifestam um aumento do gosto pela performance pública. Este elemento pode ter um impacto importante no processo de aprendizagem de um aluno de qualquer instrumento musical.

Em relação às avaliações individuais dos alunos e às avaliações dos momentos performativos, os dados recolhidos não permitem verificar diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Finalizando, a investigação realizada obteve resultados importantes para o conhecimento científico sobre o ensino da música e para a prática pedagógica de todos os professores de um instrumento musical. Seria, sem dúvida, interessante para a investigação futura aplicar o estudo a um maior número de alunos e a um grupo instrumental diferente e verificar se as mesmas constatações seriam observadas.

Schiefele, U. (1991). "Interest, Learning and Motivation" em *Educational Psychologist*, 26(3,4), 299-323.

Referências Bibliográficas

- Csikszentmihalyi, M. (1997). "Finding Flow" em *Psychology Today*, July/August.
- Custodero, L. (2005). "Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age" em *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1992). "On the Nature and Functions of Motivation Theories" em *Psychological Science*, 3(3), 167-171.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior" em *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Hallam, S. (2002). "Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research" em *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Maehr, M., Pintrich, P. & Linnenbrink, E. (2002). "Motivation and Achievement" em R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3 ed.). New York: Harper & Row, Publishers.
- Mitchell, N. (2010). "Does Participating in Evaluative Performances Increase Student Motivation?" em *Musicien Éducateur au Canada*, 52(1), 35-37.
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). "Motivation" em R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press, 2002, 31-46.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, C. C. & Ryan, R. M. (1992). "Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in Motivation and Learning" em *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Sapsford, R. & Jupp, V. (1996). "Validating Evidence" em R. Sapsford & V. Jupp (Eds.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications.