

MOTIVAÇÃO DE JOVENS GUITARRISTAS PARA APRENDER A TOCAR JOGANDO ROCKSMITH SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Giann Mendes Ribeiro
UERN/IFRN
giannribeiro@gmail.com

Gibson Alves Marinho da Silva
UERN
gibson.musica@gmail.com

Resumo

O presente estudo objetiva compreender os processos motivacionais na aprendizagem musical de jovens guitarristas jogando o Rocksmith, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD) que trata da classificação e dos diferentes tipos de motivação de um indivíduo, além de observar e analisar os fatores que podem aumentar ou minar essa motivação. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. As análises apontaram que as Necessidades Psicológicas Básicas foram supridas pelo *game*.

Palavras-chave: *Rocksmith*; jovens guitarristas; teoria da autodeterminação; guitarra elétrica.

Abstract

The present study aims to understand the motivational processes in the musical learning of young guitarists playing Rocksmith, under the perspective of the Self Determination Theory (SDT). It deals with the classification and different types of motivation of an individual, as well as to observe and analyze the factors which can increase or undermine this motivation. The methodology used was action

research. The analysis pointed out that the basic psychological needs were supplied by the game, even if it was an artificial machine with little provision of autonomy.

Keywords: Rocksmith; young guitarists; self determination theory; electric guitar.

1. Introdução

Desde a sua criação, os *games* tinham como função o entretenimento. Com o passar do tempo os mesmos ultrapassaram os limites da diversão e passaram a funcionar também como meio de ensino, além de se aproximarem cada vez mais da realidade. Com isso, os jogos eletrônicos evoluíram para proporcionarem aos jogadores as mesmas sensações que teriam em uma tarefa real. Buscando a criação de jogos inovadores, que servissem tanto ao entretenimento quanto ao aprendizado, foi criado o *Rocksmith*.

O presente estudo ampliou as discussões sobre o uso de jogos eletrônicos no ensino de instrumentos musicais, especificamente do *Rocksmith*, e teve como objetivo investigar os processos motivacionais dos alunos envolvidos, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

Esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Quais as percepções de jovens estudantes em aulas de guitarra elétrica sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, aprendendo a tocar jogando *Rocksmith*?

Para responder a esta questão foi utilizado o procedimento metodológico da pesquisa-ação. As principais técnicas de coleta de dados foram: observação dos participantes; entrevista semiestruturada; filmagem de todas as aulas, com a finalidade de registrar as

performances, para a análise *à posteriori*. Com isso, buscamos: compreender os processos motivacionais na aprendizagem musical de alunos de guitarra, jogando o *Rocksmith*, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD); discutir as influências socioambientais sobre a motivação dos estudantes; verificar as manifestações das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, jogando *Rocksmith*; destacar as principais características dos mesmos, que auxiliaram em seus processos motivacionais. Nosso campo de pesquisa foi o Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A Teoria da Autodeterminação (TAD) pressupõe que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal a fim de satisfazer necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento em direção à motivação autodeterminada. 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 e Ryan 2000, 2008b).

O *Rocksmith* nasceu de um *game* chamado de *Guitar Rising*, que consiste em uma inteligência artificial que equilibra o desafio ao nível dos jogadores. Essa inteligência artificial é chamada de *Dynamic Difficulty*, e funciona em tempo real (Pfutzenreuter 2013). Diferente do que acontece com os outros *games*, cujo nível se divide entre três: iniciante, intermediário e profissional, o *Rocksmith*, por ser baseado no desempenho do jogador, aumenta ou diminui o nível do jogo, fundamentado nos erros e acertos do jogador.

2. Teoria da autodeterminação (TAD)

Conhecida internacionalmente como *Self-Determination Theory*, a Teoria da Autodeterminação (TAD). A escolha das pesquisas realizadas pelos pesquisadores Edward Deci e Richard Ryan como referencial teórico para a realização desta pesquisa ocorreu em razão de esses pesquisadores serem os proponentes para os estudos dessa teoria, a qual foi redefinida como uma macroteoria da motivação (Deci e Ryan 2000, 2008b; Vansteenkiste, Niemiec, e Soenens 2010).

A macroteoria da autodeterminação está inscrita na tradição organicista/humanista da motivação humana. Esse modelo considera que a motivação não decorre exclusivamente de fatores intraindividuais e espontâneos ou, ao contrário, que a motivação decorra unicamente em função dos fatores socioambientais. Para além da variação quanto à intensidade, a TAD salienta a utilidade de distinguir diferentes tipos ou qualidades de motivação. Dessa forma, as diversas razões que podem explicar o comportamento motivado dos indivíduos são correspondentes a tipos de motivação suscetíveis de serem ordenadas segundo um *continuum*, que reflete o nível de autodeterminação subjacente ao comportamento. Esses tipos de motivação foram agrupados em três categorias: amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca (Deci e Ryan 2000).

Na motivação intrínseca, os indivíduos realizam uma tarefa ou atividade por achá-la interessante ou prazerosa. Alguns estudos destacaram a diferença da qualidade da aprendizagem quando os indivíduos estão intrinsecamente motivados em detrimento da motivação extrínseca (Ryan e Deci 2008a, 2008b). Na motivação extrínseca, o indivíduo não se envolve pelo prazer da atividade em si, e sim, para extrair benefícios como as recompensas, por exemplo, ou para

evitar punições e sentimentos de culpa. Para as perspectivas teóricas clássicas da motivação, os fatores externos quase sempre foram considerados promotores de formas controladoras de motivação extrínsecas associadas a um desempenho fraco. Entretanto, para a TAD, a qualidade da motivação também está intrinsecamente influenciada pelos aspectos ambientais.

A TAD argumenta que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autodeterminação, com base numa variedade representativa de pesquisas empíricas em diversos domínios do conhecimento. Porém, a teoria reconhece que as pessoas podem apresentar orientações passivas, alienadas ou descontentes. Desse modo, em vez de apenas enfatizar as causas da motivação intrínseca, a TAD tem se concentrado também nos fatores ambiental e intrapessoal que podem minar a tendência natural de os indivíduos crescerem em direção à motivação autônoma (Ryan e Deci 2008a). Para a TAD, as diferenças entre as orientações motivacionais resultam da interação entre a natureza inerentemente ativa das pessoas e os ambientes sociais que apoiam ou impedem a propensão inata dos indivíduos ao desenvolvimento saudável e à autodeterminação (Deci e Ryan 2008a, 2008b).

Em suma, a TAD assume que a motivação de uma pessoa, o comportamento e a experiência em uma determinada situação tanto se justificam em função do contexto social imediato quanto dos recursos intrapessoais que se desenvolveram em seus comportamentos em função das interações com contextos sociais. O contínuo desenvolvimento baseado em consistentes estudos empíricos, situa, nos dias atuais, a TAD como uma macroteoria contemporânea da motivação, composta por seis miniteorias interrelacionadas e complementares entre si: 1) Necessidades psicológicas básicas (*basic psychological needs*); 2) Avaliação cognitiva (*Cognitive avaluation*); 3) Integração orgânica

(*Organismic integration*); 4) Orientações causais (*Causality orientations*); 5) Metas motivacionais (*Goal contents*); 6) Teoria da motivação nos relacionamentos (*Relationships motivation theory*). A próxima seção fornecerá uma breve descrição da miniteoria das “necessidades psicológicas básicas”.

2.1 Teoria das necessidades psicológicas básicas

A teoria das necessidades psicológicas básicas parte do pressuposto de que todos os indivíduos são movidos por necessidades psicológicas de autonomia (*autonomy*), competência (*competence*) 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 e Ryan 2000, 2008a).

O interesse, a preferência e a vontade nos processos de tomada de decisão, para se participar ou não de uma atividade em particular são características do comportamento autônomo. Esse comportamento evidencia-se por três qualidades subjetivas: (1) *Lócus* de Causalidade Percebido (LCP), qualidade essencial para satisfazer a necessidade de autonomia, porque é por meio dele que o indivíduo revela sentir em si a origem das próprias ações e não externamente comandado. Desse modo, refere-se à compressão que as pessoas possuem sobre sua fonte de motivação. Ele é expresso num *continuum* bipolar (interno para externo); (2) *volição*, ou seja, a vontade de engajar-se em uma atividade sem ser pressionado por fatores externos; (3) a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade (Reeve 2006).

Para a TAD, a necessidade de competência 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. Os desafios em nível ótimo e o *feedback* positivo são condições que satisfazem a necessidade de competência (Reeve 2006).

Os desafios em nível ótimo 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, seja em outras atividades. Reeve (2006) aponta para o fato de que esses desafios não sejam nem demasiadamente além das capacidades dos indivíduos, nem demasiadamente facilitados. Quando tanto o desafio pessoal quanto a habilidade exigida pelo ambiente numa determinada tarefa são relativamente elevados, as pessoas experimentam um fluxo, que é um estado psicológico de intensa concentração, uma absorção completa na tarefa (Reeve 2006). O principal evento ambiental que envolve a necessidade de competência é o desafio em nível ótimo e o principal evento ambiental que satisfaz a necessidade de competência é o *feedback* positivo. 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. Contudo, para experimentar um desafio, a pessoa precisa iniciar uma ação e receber informações de *feedback* (Reeve 2006).

Para Reeve (2006), a procedência do *feedback* pode vir de uma ou até de quatro fontes: da tarefa em si; de comparações atuais que um indivíduo faz com seus próprios desempenhos anteriores; de comparações sociais que o indivíduo faz dos seus próprios desempenhos; e das avaliações realizadas por outras pessoas. Todas essas formas fornecem as informações de 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.

A necessidade de estabelecer vínculos afetivos e duradouros com outras pessoas é considerada um construto motivacional importante para a TAD. De modo geral, as pessoas têm necessidade de pertencer a algo, de ter amigos e de iniciar e manter relações próximas com outras. Esse desejo de relações com os indivíduos pode estender-se a determinados grupos sociais, organizações e comunidades. A literatura tem apontado que, quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de pertencimento, eles têm um melhor desempenho e as ocorrências de dificuldade psicológica diminuem. Para Reeve (2006):

A interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto, de preocupação mútua. [...] As relações que não envolvem o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização não satisfazem à necessidade de relacionamento. (Reeve 2006, 77)

Nesse sentido, não é toda interação que nos faz sentir pertencendo a outro indivíduo ou a um determinado grupo social. Para satisfazer a necessidade de pertencimento, é preciso estabelecer vínculos com outras pessoas, sendo a interação condição primeira que envolve essa necessidade, mas por meio de afeto e de apreciação dos outros. O envolvimento relacional capaz de satisfazer essa necessidade estabelece uma relação autêntica entre o *self*¹ de um indivíduo e outra pessoa (ou entre o *self* e um grupo de indivíduos) de maneira afetuosa e

1 *Self* é um autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (Reeve 2006).

emocionalmente significativa. As interações que não envolvem afeto, aproximação, aceitação e valorização não satisfazem a necessidade de pertencimento. Nesse sentido, a vinculação que satisfaz a necessidade de pertencimento está diretamente associada à qualidade e não à quantidade de relações interpessoais. O contexto social também é importante para satisfazer a necessidade de pertencimento, pois ele fornece subsídios necessários para apoiar a internalização do *self* (Reeve 2006).

3. Motivação para aprender tocar guitarra jogando *rocksmith*

Desde o primeiro encontro notamos o interesse dos alunos em aprender guitarra elétrica jogando *Rocksmith*. Antes de iniciarmos as aulas, marcamos um encontro com os alunos, no qual eles tiveram a oportunidade do primeiro contato com o jogo. Um dos participantes falou uma frase que mostra o entusiasmo dele em jogar o *Rocksmith*: “essa é uma combinação perfeita: jogo e guitarra! Adeus vida social.” (Almeida Souza 2016).

3.1 Autonomia

Segundo a TAD, a autonomia é a opção de escolha, o direito de tomar suas próprias decisões sob alguma influência ou não. Em todas as aulas tivemos a preocupação de promover a autonomia dos alunos. Reeve (2006) defende que essa necessidade está ligada à liberdade de escolhermos, de decidirmos e elegermos o que é mais importante. Como já descrito, a autonomia se divide em três qualidades: *Lócus* de Causalidade Percebida (LCP); *Volição*; e *Percepção* de haver escolhido suas próprias ações.

3.1.1 Lócus de causalidade percebida – LCP

Quando os alunos foram questionados sobre o porquê de eles tocarem guitarra, notamos que nas respostas de Souza Júnior e Meneses Júnior aparecem os LCPs internos: “Querida me aprofundar mais no instrumento, pois ele chama muito a minha atenção, isso devido à sua variedade de timbres. Apesar de não ter nenhuma influência musical na família, o instrumento que me interessou foi a guitarra” (Souza Júnior 2016). No discurso, o aluno deixa transparecer que o interesse no estudo partiu do gosto pelo instrumento e pelo seu timbre. Quando há o interesse, as preferências, o desejo e a vontade por parte do próprio indivíduo, notamos as características de um indivíduo autônomo.

O LCP externo foi percebido no depoimento de Almeida Souza. Onde ele fala que seus amigos, músicas e artistas preferidos influenciaram na sua escolha pela guitarra elétrica. “Meio que foi acontecendo... Comecei a estudar violão e alguns amigos, músicas e artistas de que gostava, acabaram me influenciando, e passei a me interessar pelo aprendizado da guitarra elétrica” (Almeida Souza 2016). Esse depoimento mostra a influência do ambiente sobre o indivíduo. “Os ambientes, os eventos externos, os contextos sociais e as relações variam à intensidade de apoiarem ou não a necessidade que o indivíduo tem de autonomia” (Reeve 2006, 68).

3.1.2 Volição e percepção de suas próprias escolhas

Quando questionados sobre a liberdade nas aulas e sobre a autonomia do jogo, notamos que, apesar desse jogo ser uma máquina programada, existe o sentimento de liberdade. Esse sentimento de liberdade é fundamental para a autonomia do indivíduo na busca de suprir suas “necessidades psicológicas básicas” e seu bem-estar. Meneses Júnior mostra no depoimento o direito de escolha que ele teve ao jogar:

Eu senti que, de alguma forma, tanto nas músicas como nos exercícios, havia liberdade. Às vezes havia situações com as quais eu me sentia mais confortável, exercícios que me eram de mais fácil execução, pois havia flexibilidade na maneira de executá-los. Procurava sempre fazer os exercícios e tocar as músicas de forma que me agradasse, o que tornava as tarefas mais interessantes. (Meneses Júnior 2016)

Todos os envolvidos declararam que tiveram o sentimento de liberdade.

Outro ponto questionado foi a pressão em realizar as atividades e a ansiedade. Esses dois fatores podem minar a autonomia do indivíduo. Segundo Reeve (2006), os espaços que cobram metas, prazos, imposições, limites são espaços pouco provedores de autonomia e com isso a liberdade é ameaçada e acarreta baixa produtividade. Ambientes provedores de autonomia apresentam altos níveis de liberdade e a tarefa realizada por eles é bem-sucedida. Então, ocorre uma sensação de maior competência que tem como consequência maiores índices de aprendizagem, desempenho e persistência (Reeve 2006). Essa pressão pôde ser sentida por Almeida Souza e Meneses Júnior. A pressão que Almeida Souza sentia para executar as notas corretas, pode ter atrapalhado um pouco a aprendizagem: “A pressão era mais pessoal mesmo, pressão individual, porque eu queria executar da forma correta, no tempo correto, era algo mais psicológico mesmo. O jogo dava muita liberdade” (Almeida Júnior 2016).

3.2 Competência

Nessa pesquisa todos os participantes declararam que as tarefas do *Rocksmith* eram moderadas. Os mesmos falaram que as tarefas eram fáceis, por conhecerem a técnica ou a articulação, e difíceis por ser o conteúdo novo:

No geral elas tinham um nível mediano. Algumas tornavam-se mais fáceis devido a gente conhecer a técnica, outras eram mais difíceis por serem algo novo, no entanto, com o desenvolvimento acabavam se tornando algo mediano. (Almeida Souza 2016)

Nas falas de todos, percebemos que a maioria das dificuldades foram encontradas nas lições que o jogo traz consigo e que foram usadas nessa pesquisa. No entanto, o jogo se adapta ao nível do jogador, e isso fez com que o *feedback* fosse positivo. Notadamente, as habilidades estavam compatíveis com o desafio que o jogo apresentava. Já na execução das músicas do repertório, pudemos ver maior satisfação da competência, e percebemos que os alunos se sentiam mais à vontade e até sorriam durante as aulas.

Para que o aluno sinta um bem-estar ao realizar a tarefa é necessário que haja um *feedback* positivo. Ele pode ser percebido de quatro formas diferentes: pela própria tarefa; pela comparação de seu nível anterior com o atual; pela comparação com outras pessoas; e pela avaliação feita por outras pessoas (Reeve 2006). Quando foi comparado com os outros alunos, Almeida Souza (2016) diz que: “No meu caso foi inferior, principalmente pela questão da experiência que eles já tinham, e também pela dedicação, pois eles sempre se mostraram mais dedicados do que eu”. Diferente de Almeida Souza, Meneses Júnior sentiu o *feedback* positivo comparando o seu nível anterior com o atual: “Deu para desenvolver muitas coisas, muitas técnicas que não tinha estudado e isso me ajudou muito. Têm coisas que hoje mesmo utilizo no dia-dia. Então deu para progredir muito” (Meneses Júnior 2016).

3.3 Pertencimento

Apesar de a nossa pesquisa ter sido realizada com alunos que tiveram aulas usando uma máquina (*videogame*), e sendo aulas individuais, os mesmos sentiram que tiveram relações interpessoais uns com os outros, assim suprimindo a necessidade de relacionamento. Os mesmos sentiram que tiveram essa relação de aluno para aluno e de professor com alunos. Isso pode ser visto nos depoimentos a seguir:

Eu acho que as interações foram bastante positivas, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito do instrumento, em relação a troca de experiências, a troca de informações entre professor e aluno... eu acho que foi bastante positiva essa troca. E com os outros colegas? Com os colegas houve troca de dicas mesmo, porque cada um tem uma forma de pensar diferente, e as vezes você presta atenção no jeito que o outro pode pensar para melhor executar alguma coisa, então você pensa: ah! Poderia fazer dessa forma. (Souza Júnior 2016)

Os alunos apontaram que a troca de experiências e a orientação do professor foram fatores que promoveram a interação entre todos os envolvidos na pesquisa. Segundo Reeve,

A interação com o outro é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto e de preocupação mútua (Reeve 2006, 77).

4. Considerações finais

As análises dos dados apontaram para vários fatores nos processos motivacionais dos alunos, no aprendizado da guitarra elétrica, usando o *Rocksmith*. Os resultados mostraram que apenas um dos três

participantes demonstrou motivação extrínseca, enquanto que os demais apresentaram a motivação intrínseca. Já a motivação para aprender com o jogo foi notória em todos os casos.

Em relação a competência, o jogo mostrou resultado satisfatório. Porém em alguns momentos esse sentimento de competência foi prejudicado por fatores como: o nível do aluno não estar condizente com o desafio e a falta de dedicação e de experiência com o instrumento em questão. Quanto ao processo de interação entre os jogadores, ocorreu de forma bastante significativa entre os participantes, assim suprimindo a necessidade básica de pertencimento.

Nesta pesquisa, apesar da necessidade de pertencimento ter sido suprida, nós não conseguimos analisar esse recurso didático em aulas coletivas, e não usamos os recursos *online* do jogo, que pode ser de grande valor para suprir a necessidade de pertencimento. Esse recurso *online* é formado por um fórum onde os jogadores podem compartilhar vídeos e resultados dessas performances e tirar dúvidas com outros jogadores. Todos esses recursos estão interligados com as redes sociais (*Facebook, Instagram, Google+*, entre outras).

Na educação musical são encontradas poucas pesquisas com jogos do tipo *Rocksmith*, que utiliza o instrumento real. Quando foi feito o levantamento sobre as pesquisas acerca desse *game*, só foram encontrados duas: a pesquisa realizada por Pfützenreuter (2013), que teve como objetivo investigar os jogadores de *Rocksmith* sob a perspectiva da teoria do fluxo; e o trabalho de Silva (2014), onde o mesmo fez uma descrição dos recursos do jogo e os analisou como sendo uma ferramenta de Educação à Distância. Todas essas pesquisas apontaram o *Rocksmith* como uma ferramenta para o ensino da guitarra elétrica. Em uma pesquisa realizada por Aliel e Gohn (2012), chegou-se à conclusão de que jogos eletrônicos são uma ferramenta inovadora para a

educação musical, desde que a mesma ocorra conjuntamente com o professor. Também concordamos com Aliel e Gohn (2012) e completamos: toda tecnologia é válida quando beneficia o ensino.

Desse modo, acreditamos que futuras pesquisas dessa natureza possam ser realizadas para a utilização no ensino de instrumentos musicais, e para aumentar as discussões sobre esses recursos didáticos. No mercado atual de *games* há vários jogos com o intuito de ensinar algum instrumento musical e utilizam como controle o instrumento real. A maioria desses jogos também são desenvolvidos para *tablets* e *smartphones*. Esses aparelhos, que são bastante utilizados pelas pessoas, podem ser um recurso para o ensino de instrumentos musicais, e esses aplicativos podem ser objetos de pesquisas futuras.

Referências

Aliel, Luzilei, e Daniel Gohn. 2012. "Jogos eletrônicos e educação musical: breve análise". In *IV Semana de Educação Musical IA Unesp e VII Encontro Regional Sudeste da ABEM*, 641–50. São Paulo: ABEM.

Deci, Edward L., e Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

———. 2000. "The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry* 4 (4): 227–68.

———. 2008a. "Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains". *Canadian Psychology* 1 (1): 4–23.

———. 2008b. "Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health". *Canadian Psychology* 3 (3): 182–85.

———. 2009. "Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective". *Theory and Research in Education* 2 (2): 244–52.

Meneses Júnior, Alexandro Miranda de. 2016. Entrevista.

Pfützenreuter, Allan César. 2013. "Tocar e Jogar Rocksmith: As Experiências de Flow de Jovens Guitarristas que Jogam Games de Música". Mestrado, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Reeve, Jonhmarshall. 2006. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: LCT.

Silva, Hudson Couto. [s.d.]. "Rocksmith 2014: jogos interativos como recursos de ensino e aprendizagem musical". Monografia, Brasília: Universidade de Brasília.

Sousa Júnior, Edinaldo Diniz de. 2016. Entrevista.

Sousa, Talles Arquimedes Almeida. 2016. Entrevista.

Vansteenkiste, Maarten, Christopher Niemiec, e Bart Soenens. 2010. "The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions". In *The decade ahead: theoretical perspectives on motivation and achievement*, 16 Part A:105–65. Advances in motivation and achievement. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.