

Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades*

Liora Bresler

University of Illinois at Urbana-Champaign – Estados Unidos
liora@uiuc.edu

Resumo. Este texto, apresentado originalmente como conferência de abertura do XV Encontro Anual da Abem, trata de vários aspectos da pesquisa qualitativa em educação musical. São discutidas as principais características da pesquisa qualitativa, as raízes intelectuais da metodologia qualitativa, conceitos de realidade, gêneros de pesquisa e ética. A discussão sobre métodos de pesquisa qualitativa em educação musical inclui exemplos norte-americanos a partir de pesquisas realizadas com professores especialistas e generalistas. O texto apresenta, também, a trajetória da pesquisa qualitativa em educação musical nos últimos 25 anos nos Estados Unidos.

Palavras-chave: educação musical, pesquisa qualitativa, métodos de pesquisa

Abstract. This text, originally presented as the opening conference of the XV Encontro Anual da Abem (The XV Annual Meeting of the Brazilian Association of Music Education – Abem), discusses several aspects of qualitative research in music education. The main characteristics of qualitative research, the intellectual roots of qualitative methodology, reality concepts, research genres and ethics are discussed. The presentation of qualitative research methods in music education includes North American examples of qualitative research accomplished with specialist and generalist teachers. The text also presents the path of qualitative research in music education over the last 25 years in the USA.

Keywords: music education, qualitative research, research methods

A tarefa de trabalhar em um texto escrito baseado em uma apresentação oral, como faço agora, realça alguns pontos-chave de tensões inerentes à pesquisa qualitativa. As circunstâncias distintas das duas modalidades – texto escrito contra apresentação oral – mostram claramente a centralidade do contexto na comunicação e na produção de significado. O contexto de minha fala original era a abertura da conferência

da Abem, diante de uma audiência de educadores musicais observando uma oradora falando em inglês, enquanto prestavam atenção à tradução simultânea para o português através de fones de ouvido. Na perspectiva da audiência, essa atenção dupla dirigida para a apresentação em inglês e para a tradução para o português pode trazer alguma reminiscência de filmes dublados, diferente da vida real.

* Texto traduzido por Sérgio Figueiredo.

A multiplicidade de perspectivas e sua vinculação a contextos específicos deixam claro que toda a comunicação envolve diversos tipos de traduções. Em nosso exemplo específico, acontece a rápida tradução pelo tradutor local – tradução simultânea. Há a tradução demorada subsequente do Dr. Sérgio Figueiredo, que assumiu a tarefa de traduzir o texto para o português. Além do idioma, ficará a cargo do leitor traduzir o texto considerando sua própria realidade e contexto individual. Realmente, é um milagre que a comunicação de idéias pareça funcionar, embora claramente diferente do modo ingênuo que muitos professores conceberam o modelo de transmissão tradicional.

O processo de converter uma fala para o papel exemplifica a complexidade de traduzir formas fluidas da experiência para formas fixas de materiais e textos escritos. Músicos, professores e investigadores trabalham dentro desta interação fluidez-fixação. Ensinar e fazer música são freqüentemente motivados pela busca de algo tangível e estável, algo que pode transcender a situação real. Daí a centralidade em testes e trabalhos escritos nas escolas, documentos de pesquisa na academia e partituras na música clássica e popular. Planos de ensino funcionam como mediadores entre as idéias dos professores e o ensino real; partituras de música funcionam mediando a composição e a execução. As atividades de escrever este texto, ensinar e fazer música são como respirar e pensar: fluidas, constantemente se movendo. Eu sugiro que nosso compromisso como professores de música e músicos, que lidam com a fluidez do som e do movimento,¹ possa nos sensibilizar para a fluidez da experiência pessoal e cultural, que são o coração da pesquisa qualitativa.

Neste texto eu reviso a teoria básica e o método da pesquisa qualitativa em educação musical e examino como eles funcionam em estudos específicos do currículo de música no cotidiano baseado em minhas pesquisas nos Estados Unidos. Abordagens qualitativas são apresentadas através de nomes diferentes, incluindo naturalista, interpretativa, construtivista, estudo de caso e estudo de campo. Metodologia qualitativa é de fato um “termo guarda-chuva” para vários gêneros: etnografia, fenomenologia, interacionismo simbólico, pesquisa-ação, pesquisa

de professor e pesquisa formativa (Bresler, 1995), para exemplificar alguns termos utilizados. Nós usamos pesquisa qualitativa como um termo geral que se refere a várias estratégias de pesquisa que compartilham certas características: 1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção;² 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador;³ e 4) validação da informação através de processos de triangulação.

Comparada com as abordagens quantitativas, a investigação qualitativa é relativamente nova nas tradições de pesquisa dos Estados Unidos e Reino Unido. Investigadores educacionais do mundo todo têm valorizado amplamente diversos aspectos da educação, incluindo questões pessoais, culturais, organizacionais e políticas (Bresler; Stake, 1992). Os últimos 40 anos viram um interesse crescente no uso do paradigma qualitativo no campo dos estudos sociais e da educação (Bogdan; Biklen, 1992; Bresler; Stake, 1992, 2006; Clandinin; Conneley, 2000; Denzin; Lincoln, 1994; Erickson, 1986; Lincoln; Guba, 1985; Wolcott, 1994). Características fundamentais do paradigma qualitativo têm a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais. Uma assunção subjacente ao paradigma qualitativo envolve as relações do investigador e dos investigados: o investigador não é visto separadamente dos investigados, mas, citando Max Weber, “é um animal suspenso em teias de significação que ele próprio tecer” (apud Geertz, 1973). Neutralidade é impossível porque o investigador é inevitavelmente uma parte da realidade que estuda. Ao contrário, a meta se torna a “domesticação de subjetividades” (Peshkin, 1988), a consciência das tendências e dos preconceitos das pessoas e seu monitoramento através dos processos de coleta e análise de dados.

Este texto traz elementos baseados em dois estudos (Bresler, 1991; Bresler et al., 1996), exemplificando dados descritivos e interpretativos. Daí eu esboço as principais características da pesquisa qualitativa. A partir de uma breve apresentação das

¹ Argumento desenvolvido em trabalho anterior (Bresler, 2005).

² Embora, como eu disse em minha fala no evento da Abem, entrevistas sejam tipos de intervenções nas quais se chama a atenção para certos aspectos do mundo e, freqüentemente, em minha experiência, induzem os entrevistados a refletir mais profundamente sobre os fenômenos (Bresler, 1991).

³ Conforme o texto original, “emic issues” – que se referem aos participantes – e “etic issues” – que se referem ao pesquisador (N. de T.).

raízes intelectuais e metodológicas da pesquisa qualitativa em geral, e da pesquisa qualitativa em educação musical em particular, eu discuto métodos e gêneros em estudos qualitativos. Eu concluo, então, com reflexões sobre questões de ética.

Uma experiência musical com o canto ensinado por professor especialista

Crianças no jardim de infância estão sentadas em filas, numa grande, quase estéril sala de música. O professor, Jeff Lindsey, com seu cabelo castanho avermelhado ligeiramente longo, está usando óculos de aro fino sobre seus olhos azuis. Jeff sai do piano para estabelecer contato direto com a classe. Ele desenvolve a aula de música junto com uma história, atraindo a atenção das ansiosas crianças para a experiência musical. Jeff é animado, teatral, dramático e mágico.

“Eu estava à noite na cama, e ouvi um barulho na cozinha. Então eu saí de cama e fui ver o que era. Eu ouvi este barulho, e lentamente alcancei o interruptor (encenando), e acendi a luz! (os estudantes saltam) Lá estavam eles! Grilos!... Em todos os lugares! Festejando! E eles estavam dançando e cantando uma canção. Esta era a canção que eles estavam cantando.” Jeff ensina a canção e a dança que consiste em abaixar nos finais de frases onde as notas são *mi-ré-dó*. Ele se levanta do piano e mostra a dança, e os estudantes tentam dançar. As crianças estão entusiasmadas, ansiosas para fazer a dança do grilo e cantar a canção.

Jeff: “Agora há uma coisa que eu tenho que lembrar a vocês. Os joelhos não podem tocar o chão, nem as mãos, mas nós vamos abaixar desta forma (e ele mostra fazendo o movimento). Todo mundo está de pé bem bonito e bem colocado? Agora nós podemos levantar em frente a nossas cadeiras enquanto cantamos. Tudo está silencioso menos a canção do grilo, nós abaixamos, mas não até o chão porque não precisa ir tanto para baixo.” (Ele começa a tocar o acompanhamento). “Comecem bem bonito e bem alto” ele grita sobre o piano. Jeff canta e brinca com os estudantes, cantando palavras na parte do *mi-ré-dó* e fazendo os movimentos da dança. Ele pára então ao término da canção e diz, “Todo mundo fez a dança corretamente; ninguém abaixou até o chão; isso significa que vocês ganharam uma grande estrela (sim!! Responde a classe). Mas eu não ouvi as palavras! (Jeff diz enfaticamente) eu tenho que ouvir as pessoas cantando. (começa a tocar novamente) Pronto?” Jeff ajuda no começo das frases e escuta as crianças cantarem. Na última frase ele reduz a velocidade do acompanhamento e as crianças respondem cantando e se movendo de acordo com a mudança. “Certo, bom trabalho! Vamos sentar.”

Esta aula era uma entre muitas que nós observamos na classe de Jeff, como parte de um estudo de vários anos realizado por especialistas das artes. O currículo de música de Jeff consiste principalmente em canções folclóricas, escolhidas de acordo com a seqüência dos conteúdos a serem estuda-

dos e selecionadas de antologias de música folclórica e livros de música. Neste e em outros níveis escolares, o repertório também inclui canções para datas comemorativas; canções de tradição escolar (canções escolares para as assembleias regulares⁴); canções “divertidas” e jogos de música. Normalmente ensinadas para um grupo grande, os rituais de aula incluem um aquecimento vocal; “estrelas” de recompensa no quadro para fins de controle; e competição entre grupos da classe (meninos *versus* meninas, fileira *versus* fileira). Jeff usa o piano para ensinar as canções e para acompanhamento. Suas habilidades artísticas no piano enriquecem a música a partir do uso de harmonias complexas (para o nível escolar) e energizantes, além de variedade e musicalidade. Quando Jeff tem a sua própria sala de música (em uma das duas escolas que ensina), usa ocasionalmente música para instrumentos, principalmente percussão, para acompanhar o canto e reforçar elementos específicos da música.

Cantar música folclórica é central para a proposta de ensino de Jeff. Ele usa “partes” rítmicas e melódicas das canções para organizar as unidades de ensino de música de acordo com a abordagem de Kodály. Ele reforça esses sons com movimento corporal – dança do grilo – onde o corpo se move para baixo com os sons *mi-ré-dó* no final de cada frase. Sinais de mão musicais (solfejo) são freqüentemente utilizados como um recurso para os estudantes aprenderem a colocação das notas de uma escala musical. Jeff avalia o progresso musical informalmente, mas de maneira regular, oferecendo aos estudantes referência com relação à pronúncia das palavras e ao ritmo.

Atraindo as crianças para segui-lo através de uma seqüência de construção de habilidades musicais, Jeff enfatiza a técnica do canto e a alfabetização musical. Ele faz desenhos no quadro com propostas instrucionais, motivacionais e de controle (estrelas), utilizando estratégias visuais, exemplificando e contando histórias, mantendo o ambiente agradável. As aulas de Jeff têm um direcionamento estabelecido por ele. Ele inicia, organiza, monitora. Ao mesmo tempo, seu estilo de ensino é interativo. Ele fala *com* os estudantes (ao invés de *para* os estudantes) incorporando as idéias e sugestões deles. Ele usa uma combinação entre contador de história dramático, voz de professor e regente. As aulas se desenvolvem com transições suaves entre atividades: Jeff tece conjuntamente atividades de música, histórias e controle de sala.

⁴ Assembleias são reuniões que ocorrem regularmente nas escolas americanas, envolvendo alunos, professores, funcionários e pais.

Além de observações, a pesquisa qualitativa utiliza entrevistas semi-estruturadas para obter perspectivas e contextos pessoais. Entrevistas com Jeff revelam vários contextos pertinentes ao que ele está ensinando. Sua formação no Método de Kodály que realça o canto de música folclórica (ao invés de fundamentar o currículo de música em conceitos como alguns especialistas de música fazem) amolda tanto o repertório utilizado quanto o estilo de instrução. No papel de regente de coral de igreja Jeff considera que é a música, e não a igreja, o elemento motivador para o trabalho (Jeff diz que se não fosse pela regência musical, ele não levantaria cedo nos domingos para ir à igreja). Música é seu principal interesse na vida; como ele mesmo afirma, “a música tem sido boa para mim”. Foi o poder expressivo da música que o levou a escolhê-la como uma carreira.

Eu estava no sexto ano e nós tivemos uma professora de música que trouxe uma gravação da Suíte Peer Gynt e colocou esta música e eu não sabia que aquele tipo de coisa existia e eu soube que algo ia acontecer com música em minha vida. Quando eu tinha 14 anos decidi que queria ser músico, mas eu não sabia tocar nada e então eu comecei a ter aulas de piano com 14 anos e quando eu tinha 17 ou 18 anos eu comecei a faculdade tendo o piano como principal área de estudo.

A experiência profissional confirma convicções pessoais: Jeff acredita que a experiência de cantar bem é central. As estéticas musicais e o significado e o prazer individual são tão importantes para ele quanto a técnica correta, a altura e o ritmo. Jeff considera o desenvolvimento de um repertório de canções de “qualidade” como alta prioridade em seu trabalho, oferecendo aos estudantes experiências de técnica vocal, escrita musical, contato com bom repertório de canções folclóricas, e tempo para vivenciar o prazer de cantar. A experiência musical é uma meta central.

Eu estou absolutamente certo de que a música é a fonte a partir da qual tudo flui. Qualquer sentimento e bem-estar eu posso trazer para as crianças, qualquer técnica eu posso ensinar para as crianças, quaisquer princípios, tudo eu consigo fazer através da música. Música é a coisa mais importante e eu acredito nisso em meu trabalho como professor de música, quando a música é boa, tudo é bom. Se a música é bem executada, e aprendida corretamente, então tudo se acomoda adequadamente. Eu penso que este é um modo pelo qual as pessoas podem aprender a compreender o que é beleza e podem apreciar o que é bonito na vida. Eu penso que quando as crianças aprendem música, elas precisam aprender música que elas levarão com elas. Eu penso que as crianças deveriam cantar Mozart, Palestrina, Haydn, e penso que elas deveriam fazer

algo que elas fossem capazes com todas as artes, que é bastante, se você receber boa orientação.

Eu fui treinado como um músico clássico. Eu sei que é um pecado não incluir afro-americanos, asiático-americanos, e os americanos hispânicos. Toda cultura criou grande música. Eu penso que só a melhor música deveria ser ensinada às crianças, apenas a melhor música, e eu penso que é imperativo que todo professor de música saiba qual é a melhor música. Muitos professores não sabem.

Respeitando que cada professor de música é único, individual, existem também elementos que são compartilhados com outros membros da subcultura de músicos especialistas, que se utilizam de habilidades musicais específicas e sensibilidades. Essas sensibilidades estão freqüentemente ausentes em professores formados em cursos de pedagogia⁵ que atuam nos anos iniciais da escola, que não têm formação musical. O exemplo seguinte ilustra a música ensinada por professores pedagogos, refletindo diferentes tipos de habilidades e metas que são solicitadas e formadas a partir do contexto escolar.

Música para as estações do ano ensinada por uma professora de sala

9h12 – A atividade escolar está começando. O início do dia é marcado pela execução de duas peças cívicas (incluindo o Hino Nacional), atividade que faz parte da tradição das escolas americanas. Vinte e duas crianças do jardim da infância estão sentadas em semicírculos no macio carpete azul. Está na hora de cantar, e a canção de hoje é sobre a primavera.

“Qual é a estação do ano que nós temos agora?”, pergunta Gail Lowenfeld, a professora do jardim da infância, sentada ao piano. “Primavera”, respondem as 22 crianças. Lowenfeld: “Eu vou cantar, nós cantaremos juntos; e então eu quero que vocês coloquem suas próprias palavras.” Acompanhando-se ao piano de forma simples com acordes sonoros de tônica e dominante, ela canta: “A primavera é tempo de jardim.” Depois de cantar quatro linhas curtas, ela se dirige para a classe e todos cantam. A melodia é clara e precisa. O piano, um pouco forte, quase encobre as pequenas vozes, mas há energia e ritmo no canto das crianças.

Lowenfeld: “Que mais acontece na primavera?” Joseph diz “Chuva”, e outro acorde precede o próximo verso: “A primavera é tempo de chuva.” As próximas sugestões incluem “Quente” e “Frio”. Lowenfeld solicita “Não vamos falar apenas sobre o tempo. O que nós fazemos na primavera? O que você vê as crianças fazendo lá fora?” “Tempo de plantar.” “Tempo de jogar.” E eles cantam, “tempo de plantar”, “tempo de jogar”.⁶

Quando ensinada por professores de sala, a música era normalmente apresentada no contexto

⁵ Esses professores podem ser chamados de pedagogos, generalistas, unidocentes, professores de sala, professores não especialistas (N. de T.).

⁶ Em inglês, no original: “Springtime is garden time, rainy time, planting time, playing time.” (N. de T.).

de datas especiais, estações do ano, ou tópicos relacionados aos aspectos acadêmicos das escolas. Na aprendizagem das canções no exemplo acima, melodia e ritmo eram subordinados ao texto, e a discussão de outros parâmetros (por exemplo, harmonia, dinâmica, forma) praticamente era inexistente. A aula tratou de assuntos que poderiam ser classificados como “pré-acadêmicos”, ampliando as associações que as crianças podiam fazer com as estações do ano e o uso de adjetivos que eles conheciam. Outras atividades musicais deste mesmo tipo incluíram a realização de canções com temas “acadêmicos”, como *Os Planetas* canção cantada em uma quinta série que estava estudando o sistema solar, ou *Fifty Nifty United States* em uma aula de geografia.

Essas atividades, administradas por professores de sala com pouca formação musical, derivaram de tradições locais e de revistas que trazem materiais escolares. Os objetivos do trabalho eram dirigidos para a aquisição de conteúdo acadêmico, em lugar de experiência estética, ou o desenvolvimento de habilidades musicais. Em entrevistas realizadas, os professores explicaram que os estudantes com diferentes habilidades e dificuldades tinham mais chance de sucesso se eles pudessem trabalhar com formas variadas de representação (por exemplo, visual, auditiva). Música, os professores disseram, lhes permitiu ensinar o “conhecimento escolar” através de formas diferentes da verbal e da numérica.

Os contextos pessoais dos professores – crenças e percepção sobre música e como ela se adapta às necessidades das crianças – estruturam suas práticas. Outro contexto relacionado com a prática musical é o contexto institucional, o clima da escola e suas prioridades. Devido à importância de assuntos acadêmicos, os professores de sala de aula consideraram que eles não tinham tempo para ensinar música como um assunto separado. Molly Leonard, professora de sala do sétimo ano em uma escola de Chicago, expressa o pensamento de muitos outros professores, quando ela me diz:

Música e arte são parte do currículo que todos os professores devem ensinar. Nem sempre você tem tempo para fazer isto. Se você quiser ensinar música ou arte, você tem que ensiná-las junto com outro assunto.

Quando ensinada por professores de sala a música era localizada em períodos de transição – depois do intervalo, começo ou fim do dia, da semana ou do semestre (muitos professores não incluíam música). Cantar era a atividade predominante. Alguns professores propuseram a audição de música para

estes períodos de transição ou como fundo para “trabalho silencioso” sobre outros assuntos. Os conteúdos das aulas foram adaptados a partir do conhecimento do professor, sua sensibilidade musical e pontos de vista, suas habilidades pedagógicas e a disponibilidade (ou falta de) de instrumentos, e aparelho de CD ou fita cassete. Diferentemente dos especialistas, a maioria dos professores de sala não usou instrumentos – eles não estavam disponíveis e os professores não sabiam usá-los. Os professores não possuíam uma “voz treinada”. Em um contexto escolar que enfatiza a alfabetização, o vocabulário e as palavras são assuntos centrais para professores de sala, e elementos musicais são marginalizados. O vocabulário tem maior importância, também, sobre o interpretativo ou o expressivo. Raramente os professores buscaram significados mais profundos, pessoais ou culturais. Assim, o institucional, contexto intermediário (Bresler, 1998), refletiu os valores da escola – alfabetização e tópicos acadêmicos. Realmente, o macrocontexto – a cultura dos Estados Unidos – reflete a ênfase da sociedade na alfabetização e a visão de música como entretenimento ou dispositivo para alterar o humor das pessoas. No caso de professores de sala, esses contextos – macro e intermediário – são frequentemente centrais na estruturação de suas próprias visões e crenças.

Características de pesquisa qualitativa

Os exemplos anteriores sobre ensino de música apresentaram algumas características importantes da pesquisa qualitativa.

1. Contextual e holística. Os contextos incluem: a) microcontextos – a experiência de vida dos professores, crenças, compromissos, a experiência de vida dos estudantes; b) contextos intermediários – estruturas institucionais e metas; e c) macrocontextos – os valores maiores da cultura (Bresler, 1998).
2. Envolve perspectivas múltiplas de participantes situados em lugares diferentes.
3. É tipicamente dirigida para um caso. Um caso pode ser um professor, um estudante, uma sala de aula, um currículo de uma cidade. É relativamente não comparativa, porque busca entender um caso e não entender como esse caso difere de outros (Stake, 1978, 1994).
4. É empírica e dirigida para um campo, sendo o campo o local onde acontece o caso a ser investigado. Dados são coletados nos próprios locais da pesquisa. Sua ênfase está naquilo que é observável, incluindo observa-

ções por informantes. A pesquisa qualitativa se esforça para ser naturalista.

5. Envolve compromisso prolongado com os campos de pesquisa. Investigadores qualitativos normalmente passam um tempo considerável em escolas, casas, bairros, e outros locais onde aprendem sobre o tópico investigado.

6. Há uma sobreposição constante entre coleta e análise de dados. Embora planejado, o *design* da pesquisa é emergente, responsivo ao tópico investigado. São focalizados assuntos progressivamente, incorporando questões apresentadas pelos participantes.

7. É descritiva. Há uma preferência pela descrição usando linguagem natural. Os dados são formatados em palavras e gráficos mais do que em números. Os resultados escritos da pesquisa contêm citações para ilustrar e substantiar a apresentação. O relatório da pesquisa objetiva oferecer a experiência do pesquisador para os leitores.

8. É interpretativa e empática. A pesquisa qualitativa está preocupada com os diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências, seus valores, prestando atenção às intenções daqueles que são observados. Há uma tentativa de capturar as perspectivas e as percepções dos participantes, junto com a interpretação do investigador.

9. O investigador é o instrumento fundamental. Objetividade é impossível por definição, já que o investigador está sempre situado. As subjetividades – compromissos, valores, crenças – deveriam ser reconhecidas ao invés de suprimidas.⁷

10. A análise dos dados é indutiva. Alguns investigadores enfatizam o trabalho de “baixo para cima” – *bottom-up* (por exemplo, Glaser e Strauss (1967), *grounded theory*). Realmente, a direção dos assuntos e os focos emergem frequentemente durante a coleta de dados. A situação pesquisada adquire forma quando as partes são examinadas.

11. As observações e interpretações preliminares são validadas. A triangulação envolve a

verificação de dados a partir de múltiplas fontes e diferentes métodos. Há um esforço deliberado para não confirmar as próprias interpretações.

12. O relatório da pesquisa procura facilitar a transferência dos resultados às experiências dos leitores. A descrição detalhada ajuda os leitores na construção de suas próprias interpretações, assim como no reconhecimento da subjetividade.

Raízes intelectuais da metodologia qualitativa: contexto histórico

As raízes intelectuais da metodologia qualitativa se encontram no movimento idealista, em particular em William Dilthey e Max Weber, que encontraram as suas origens filosóficas no pensamento kantiano. Immanuel Kant distinguiu objetos e eventos como eles aparecem na experiência de objetos e eventos como eles são em si mesmos, independentemente das formas neles impostas por nossas faculdades cognitivas. O primeiro ele chamou de *fenômeno*, e o segundo de *nômeno*. Tudo o que nós já sabemos, Kant discutiu, são fenômenos. Em lugar de conhecer o mundo diretamente, nós sentimos, interpretamos, e explicamos isso a nós mesmos. Toda a experiência é mediada pela mente e todo o intelecto humano é impregnado com e limitado pela interpretação e representação humanas.

Os fenomenologistas seguiram Kant no sentido que as experiências imediatas e observações sensoriais são sempre interpretadas ou classificadas a partir de conceitos gerais. Sua atração para os fenômenos não é, portanto, uma atração para aquilo que é simples, dados não interpretados da experiência sensória. O significado é o objetivo da fenomenologia. Os fenomenologistas não assumem que eles sabem o que as coisas significam para os outros. Enfatizando os aspectos subjetivos, eles tentam ganhar entrada no mundo conceitual deles mesmos e dos outros. Levando em consideração sua própria construção da realidade, os fenomenologistas acreditam que esses construtos internos derivam de uma compreensão contínua de si mesmo, dos outros e das coisas. As relações entre estes não são “dadas” mas dialéticas, processuais e vinculadas ao contexto.

Investigadores qualitativos sustentam que o conhecimento é uma construção humana. Eles ar-

⁷ Aqui, minha própria formação como musicista e minha atenção aos elementos musicais, assim como o aprendizado com a experiência, foram fundamentais para formatar minhas descrições, minhas interpretações e minhas avaliações.

gumentam que enquanto o conhecimento começa com a experiência sensorial de estímulo externo, essas sensações recebem imediatamente significados por aqueles que viveram essa experiência. Embora o significado se origine em uma ação externa, somente a interpretação interior é conhecida. Até onde as pessoas podem dizer, nada sobre os estímulos é registrado na consciência e na memória além de nossas interpretações. Esse registro não é necessariamente consciente ou racional.

Conceitos de realidade

O objetivo da pesquisa qualitativa não é descobrir a realidade, pois os fenomenologistas argumentam que isto é impossível. O objetivo é construir uma memória experiencial mais clara e também ajudar as pessoas a obterem um sentido mais sofisticado das coisas. Sofisticação é em parte uma questão de resistência ao ceticismo disciplinado. A ciência se esforça para construir uma compreensão universal. Embora a compreensão que nós buscamos seja de nosso próprio fazer, ela é um fazer coletivo que se apóia em construções humanas adicionais, escrutínio e desafio.

O investigador qualitativo escolhe quais realidades deseja investigar. Nem toda realidade de uma pessoa é vista da mesma maneira. A pessoa pode acreditar em relatividade, contextualidade e construtivismo sem considerar que todas essas visões possuem o mesmo valor.

Os investigadores interessados na singularidade de algum tipo de ensino e aprendizagem encontram valor em estudos qualitativos porque o desenho da pesquisa permite ou exige atenção extra a contextos físicos, temporais, históricos, sociais, políticos, econômicos e estéticos. A epistemologia contextual requer estudos detalhados. As ciências culturais precisam ser descritivas, assim como explicativas e previsíveis. No princípio, no meio e no fim de um programa de pesquisa, o investigador precisa se concentrar na interpretação, na compreensão empática (*verstehen*). O processo de *verstehen* envolve a habilidade de empatia, de recriação da experiência dos outros dentro de si mesmo.

Dilthey e Weber perceberam a compreensão como hermenêutica, sendo o resultado de um processo de interpretação. A experiência hermenêutica é histórica, lingüística, dialética. Entender o significado particular de um trecho de um texto (uma palavra ou uma sentença) requer uma compreensão do significado do todo e vice-versa. Assim, para se chegar a uma interpretação significativa é necessário que haja movimento de um lado para outro entre as partes e o todo. A compreensão não pode ser alcan-

çada na ausência de um contexto e de uma estrutura interpretativa. A perspectiva hermenêutica significa que a experiência humana é vinculada ao contexto e não pode haver algo sem contexto ou uma linguagem científica neutra com a qual seja possível expressar o que acontece no mundo social. Na melhor das hipóteses, nós poderíamos ter leis que poderiam ser aplicadas a um único contexto limitado durante um tempo limitado.

Modelos literários oferecem outro modelo importante para a metodologia qualitativa. Eisner (1979, 1991) defende o uso paradigmático da investigação qualitativa encontrada nas artes e no mundo da crítica das artes. Artistas questionam através do modelo qualitativo sobre a formulação dos fins e o uso de meios para alcançar tais fins. A tarefa da crítica das artes é apresentar as qualidades inefáveis essenciais que constituem obras de arte em uma linguagem que ajudará outros indivíduos a perceberem o mundo mais profundamente.

Tom Barone (1987, 1990, 2000) segue o pensamento de Eisner referindo-se a obras de arte a partir de uma quantidade contínua de textos científicos. Todos os textos, afirma Barone, são modos de ficção (tomando emprestado de Geertz o significado de ficção – algo produzido). Cada texto traz consigo a subjetividade do pesquisador/autor e suas tendências, ideologias e visões pessoais, mas com trabalhos ficcionais esses aspectos se tornam mais visíveis, explícitos. Barone nos lembra que os romancistas não constroem suas redes imaginárias a partir de um mundo de pura ilusão e fantasia, mas que “desde Henry Fielding, eles têm contado com a observação de detalhes da atividade humana, observando fenômenos sociais” (Barone, 1987, p. 455).

Jean-Paul Sartre (1981, p. ix-x) reconheceu o poder do exame literário detalhado de um caso no prefácio a *The Family Idiot*.

O que, neste momento, nós podemos saber sobre o homem? A mim parecia que esta pergunta só poderia ser respondida estudando um caso específico... Porque um homem nunca é um indivíduo; seria mais adequado chamá-lo de um *universal singular*.

Pesquisa qualitativa em educação musical: os últimos 25 anos

No final dos anos 1960, os focos nacionais nas questões de justiça educacional e nos currículos básicos dividiram a atenção entre valores, sentimentos e perspectivas das minorias. Muitos reconheceram que nós não sabíamos o suficiente sobre a experiência educacional de crianças que não tinham acesso à educação. Na educação em geral, a ênfase qualitativa na compreensão da perspectiva de

todos os participantes desafiou a idéia de que as visões daqueles que estavam no poder eram mais válidas que as visões de outros indivíduos. As perspectivas dos estudantes (Jackson, 1968) e a visão da escola como um sistema disciplinador (Dreeben, 1968; Foucault, 1977; Henry, 1966) ganharam destaque. O interesse sobre a realização dos estudantes (avaliação) produziu algum interesse naquilo que os estudantes estavam fazendo de fato na escola. Tudo isso estimulou a necessidade de diferentes conteúdos, objetivos e métodos. As abordagens qualitativas foram abertas para os investigadores educacionais.

Educadores musicais também seguiram naquela direção, com um atraso de duas décadas. As primeiras décadas de pesquisa em educação musical, assim como na educação geral, foram caracterizadas pela aderência a modelos quantitativos. Porém, os anos 1980 testemunharam o aparecimento de estudos qualitativos em música, identificando novas questões, abrindo direções inovadoras para a pesquisa. Essas pesquisas incluem composição e processamento musical das crianças, processos de pensamento de compositores e regentes, e estudos sobre currículo (por exemplo, Bresler, 1987; Cohen, 1980; Harwood, 1987; Krueger, 1985; L’Roy, 1983; Sosniak, 1985).

Por volta do ano 2000, a pesquisa qualitativa se tornou uma metodologia aceita no campo da educação musical. As duas conferências sobre pesquisa qualitativa realizadas na Universidade de Illinois, Urbana (Boardman, 1994; Bresler, 1994), e a publicação dos discursos principais e outros textos selecionados dessas conferências em um dos mais importantes periódicos da área, o *Council for Research in Music Education*, ampliou a legitimidade dessa metodologia. Mais recentemente, os eventos *Research in Music Education* e *Narrative in Music Education*, assim como documentos qualitativos publicados em periódicos relativamente novos como o *Research Studies in Music Education* e *Music Education Research*, trouxeram grande prestígio para a pesquisa qualitativa. Periódicos que trazem formatos inovadores, como o *International Journal for Education and Arts* (<http://ijea.asu.edu/>) com sua capacidade para vídeo e áudio, permitem tipos inovadores de pesquisa qualitativa em educação musical, incluindo abordagens baseadas na música.

Dentre essas realizações, a etnomusicologia ofereceu importantes *insights*, tanto no nível paradigmático quanto no nível de questões e métodos. A etnomusicologia tem suas raízes intelectuais e métodos na musicologia e na antropologia, buscando a

compreensão da música no contexto do comportamento humano. Os etnomusicólogos estão normalmente preocupados com questões amplas sobre os usos e funções da música, o papel e o *status* do músico, os conceitos que sustentam o comportamento musical, e outras questões semelhantes (Merriam, 1964, 1967; Nettl, 1983, 1987). A ênfase está na música em seu contexto total: o investigador busca com seu estudo um conhecimento amplo da cultura e da música, assim como procura compreender de que forma a música se ajusta e é usada dentro de um contexto mais amplo (Merriam, 1964). Tradicionalmente estudos de etnomusicologia examinam outras culturas. Mais recentemente estudos de etnomusicologia examinam música conhecida em locais também conhecidos (Keil, 1966; Nettl, 1995).

Outra idéia recente coloca a estética no centro da pesquisa qualitativa, sugerindo que processos musicais podem iluminar aspectos significativos da pesquisa qualitativa, incluindo a coleta de dados, a análise de dados e a escrita (Bresler, 2005, 2006). Examinando os modos pelos quais as artes, em geral, e a música, em particular, oferecem modelos ricos e poderosos para a percepção, a conceitualização e o compromisso de ambos, pesquisadores e pesquisados, esse tipo de abordagem realça o potencial para que se cultivem hábitos da mente que são diretamente relevantes aos processos e produtos da pesquisa qualitativa. O objetivo da pesquisa que busca a compreensão empática é baseado numa conexão do tipo *eu-tu* dentro de um espaço estético, cognitivo e afetivo. Essas relações dialógicas são intensificadas pela expectativa de comunicar a uma audiência, criando uma relação tridirecional.

Gêneros de pesquisa

O guarda-chuva qualitativo contém várias abordagens. Compartilhando um amplo conjunto de suposições e valores, os gêneros e as abordagens estão inseridos em práticas e tradições disciplinares e intelectuais distintas. Notamos diferenças nos objetivos, nos tipos de questões de pesquisa, nas unidades de análise, no uso de métodos de pesquisa e no estilo da escrita. Também diferem nos modos pelos quais o investigador é envolvido no estudo, até que ponto ele é uma parte no grupo específico que estuda (isto é, pertence ao grupo ou é estranho a ele),⁸ e os vários papéis que ele assume naquele grupo. Uma distinção útil pode ser feita entre gêneros básicos e aplicados (Bresler, 1996), nunca em seu formato puro, mas com algum tipo de ênfase.

⁸ No original: “insider versus outsider”. (N. de T.).

Ética

As próprias características que tipificam e fazem a pesquisa qualitativa compreensível – a imersão no campo, as observações do comportamento de outros, descobrindo convicções pessoais, pensamentos e sentimentos – podem também causar problemas éticos. Muitos países requerem que o pesquisador se utilize de termos de consentimento dos pesquisados para a realização da pesquisa, mas estes não são suficientes. As metas e procedimentos da metodologia qualitativa solicitam um novo conjunto de qualificações por parte do investigador. Entre essas qualificações estão as habilidades de desenvolver e manter uma relação próxima e confiante com os participantes (que já não são mais identificados como “sujeitos”). O paradigma qualitativo requer considerações éticas diferentes. Sensibilidade para o particular, cuidado e preocupação com a pessoa individual são fundamentais para a moralidade na condução da pesquisa qualitativa com seus princípios gerais.

Diferentes fases da pesquisa vinculam-se a diferentes questões éticas. Cada uma das cinco fases distintas de pesquisa qualitativa: a) entrando no campo; b) permanecendo no campo; c) deixando o campo; d) escrevendo; e e) disseminando os resultados, carrega consigo suas próprias questões e diretrizes (Bresler, 1997).

Posições éticas envolvem dois conjuntos de compromissos: para os participantes do estudo e para a comunidade de leitores, práticos e acadêmicos. Mais do que seguindo uma fórmula e esperando respostas fáceis, considerações éticas relacionam-se com a busca por uma compreensão mais complexa baseada nas perspectivas dos participantes, e no cultivo de uma curiosa e ao mesmo tempo compassiva e empática estrutura de pensamento.⁹

Coda

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo estudos sobre currículo, estudos etnográficos que estudam a música dentro de uma comunidade, estudos fenomenológicos de ouvintes, compositores e intérpretes, e estudos sobre o uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Esse “cardápio” é só um começo, e o campo parece ser muito amplo e aberto para novas e instigantes questões a serem exploradas, procurando um entendimento aprofundado da educação musical em sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais. O importante trabalho realizado por pesquisadores brasileiros, incluindo aspectos negligenciados de gêneros musicais urbanos e populares (Arroyo, 1999; Silva, 1995, 2007) oferece uma contribuição importante para a pesquisa qualitativa e para a educação musical.

Referências

- ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música)–PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BARONE, T. Research out of the shadows: a reply to Rist. *Curriculum Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 453-463, 1987.
- _____. Rethinking the meaning of vigor: toward a literary tradition of educational inquiry. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Boston, 1990.
- _____. *Touching eternity*. New York: Teachers College Press, 2000.
- BOARDMAN, E. Introduction. *Council of Research in Music Education*, v. 122, p. 3, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1992.
- BRESLER, L. *The role of the computer in a music theory classroom: integration, barriers, and learning*. Tese (Doutorado)–Stanford University, 1987.
- _____. Armstrong elementary school, Chicago, Illinois. In: STAKE, R. E.; BRESLER, L.; MABRY, L. *Custom and Cherishing*. Urbana: Council of Research for Music Education, 1991. p. 95-136.
- _____. Qualitative methodologies in music education: a contextual framework. *Council of Research in Music Education*, v. 122, p. 9-13, 1994.
- _____. Ethnography, phenomenology, and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v. 6, n. 3, p. 6-18, 1995.
- _____. Basic and Applied Qualitative Research in Music Education. *Research Studies in Music Education*, v. 6, p. 5-17, 1996.

⁹ Para maiores discussões neste tópico, ver Bresler (1997).

- _____. Towards the creation of a New Code of Ethics in Qualitative Research. *Council of Research in Music Education*, v. 130, p. 17-29, 1997.
- _____. The Genre of School Music and its shaping by Meso, Micro and Macro Contexts. *Research Studies in Music Education*, v. 11, p. 2-18, 1998.
- _____. What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p.169-183, 2005.
- _____. Embodied narrative inquiry: a methodology of connection. *Research Studies in Music Education*, v. 48, n. 1, p. 52-69, 2006.
- BRESLER, L.; STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook on Music Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. p. 75-90.
- _____. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *MENC Handbook of Research Methodologies*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 270-311.
- BRESLER, L. et al. Beyond the lone ranger researcher: teamwork in qualitative research. *Research Studies in Music Education*, v. 7, p. 15-30, 1996.
- CLANDININ, J.; CONNELEY, M. *Narrative inquiry: experience and story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COHEN, V. *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, 1980.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- DREEBEN, R. *On what is learned in school*. Reading: Addison-Wesley, 1968.
- EISNER, E. *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan, 1979.
- _____. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enactment of educational practice*. New York: Macmillan, 1991.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.), *Handbook on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Trans. Alan Sheridan. New York: Pantheon Books, 1977.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- GLASER, G. A.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.
- HARWOOD, E. *The memorized song repertoire of children in grades four and five*. Tese (Doutorado)—University of Illinois at Urbana-Champaign, 1987.
- HENRY, J. *On education*. New York: Random, 1966.
- JACKSON, P. *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1968.
- KEIL, C. *Urban blues*. Chicago: University of Chicago, 1966.
- KRUEGER, P. J. *Influences of the hidden curriculum upon the perspectives of music student teachers*. Tese (Doutorado)—University of Wisconsin, Madison. University Microfilms International, DA 8511153, 1985.
- L'ROY, D. The development of occupational identity in undergraduate music education majors. Tese (Doutorado)—North Texas State University, Denton, Texas, 1983.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. New York: Sage, 1985.
- MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Chicago: North Western University Press, 1964.
- _____. *Ethnomusicology of the Flathead Indians*. Chicago: Aldine, 1967.
- NETTL, B. *Twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.
- _____. *The radif of Persian music: studies of structure and cultural context*. Champaign: Elephant & Cat, 1987.
- _____. *Heartland excursion: ethnomusicological reflections on schools of music (music in American life)*. Champaign: University of Illinois Press, 1995.
- PESHKIN, A. In search of subjectivity – one's own. *Educational Researcher*, v. 17, n. 7, p. 17-21, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. *The family idiot: Gustave Flaubert, vol. 1 1821-1857*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- SILVA, W. *Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música*. Dissertação (Mestrado em Música)—PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- _____. *Urban music styles: a case study on teaching and learning*. Tese (Doutorado)—University of Illinois at Urbana-Champaign, 2007.
- SOSNIAK, L. A. Learning to be a concert pianist. In: BLOOM, B. (Ed.). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine, 1985. p. 19-67.
- STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.
- _____. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 236-247.
- WOLCOTT, H. *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 10/03/2007