

Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical

LIORA BRESLER

Neste artigo são abordadas as questões gerais que respeitam às Metodologias Qualitativas de Investigação em geral e em Educação Musical em particular. Proporciona-se o seu enquadramento na Investigação vs. Metodologias Quantitativas, traçando a sua origem filosófica, conceito de realidade, etnografia e biografia. Especificamente em relação à Educação Musical, discutem-se métodos e critérios no que toca à recolha e análise de dados bem como problemas de ética e critérios de qualidade.

Gostaria de começar por demonstrar a minha satisfação pelo facto de o meu trabalho ter sido traduzido para português que, na minha opinião, é uma das línguas mais bonitas e com maior musicalidade. Esta tentativa de transformar um discurso num documento escrito, desperta em mim agradáveis memórias do CIPEM, dos alunos e da sua atenta e activa presença, tentando seguir a corrente (ou antes o jorrar) de um discurso empolgado, extraordinariamente traduzido pelos excelentes profissionais Rui e Graça, trazendo-me ainda boas recordações das esporádicas e animadas interacções entre nós os três.

Neste artigo faço uma análise da teoria e método básicos da investigação qualitativa em educação musical. As abordagens qualitativas apresentam variadas designações: *investigação etnográfica, fenomenológica, interpretativa, estudo de casos, estudo de campo, investigação naturalista, simbólico-interaccionista ou simplesmente descritiva*. Utiliza-se a designação investigação qualitativa como um termo geral referente a várias estratégias de investigação que partilham certas características em comum: 1) observação em ambientes naturais, o que é tipicamente *não intervencionista*; 2) ênfase na *interpretação* tanto das questões "emic" (as dos participantes) como das questões éticas (as do escritor); 3) ênfase na *descrição contextualizada* de pessoas e acontecimentos e 4) validação de informação através da *triangulação*.

Os investigadores em educação de todo o mundo têm vindo a valorizar cada vez mais a natureza organizativa, cultural e política da educação. Nos últimos 30 anos, assistiu-se a um intenso e progressivo interesse relativamente ao uso do paradigma qualitativo no campo dos estudos sociais e da educação (cf. Bogdan & Biklen, 1992; Bresler, 1992; Bresler e Stake, 1992; Clandinin e Conneley, 2000; Denzin e Lincoln, 1994; Erikson, 1986;

Lincoln e Guba, 1985; Wolcott, 1994). As características-chave do paradigma qualitativo estão relacionadas com a noção construtivista da realidade; com uma forte ênfase na descrição e interpretação "compactas"; com a inclusão de aspectos "emic", aspectos internos, percepções e perspectivas; e com a abordagem holística de aproximação à realidade, que é entendida mais como um limite de tempo e contexto, do que governada por um conjunto de leis gerais. O pensamento subjacente ao paradigma qualitativo, implica uma relação entre o investigador e aquilo que está a ser investigado: o investigador não é visto separadamente daquilo que investiga, mas, e citando a famosa frase de Geertz, "é um animal suspenso nas teias de significado que ele próprio teceu" (Geertz, 1973). Na medida em que o investigador faz parte da realidade que estuda, a neutralidade torna-se impossível. Sendo assim, o objectivo torna-se o "domar de subjectividades" (Peshkin, 1988), o estar consciente dos preconceitos e parciaisidades de cada um e observá-los 'através' de processos de recolha e análise de dados.

Este artigo inicia com o traçado geral de características-chave da investigação qualitativa e com a apresentação das diferenças entre o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo. Seguidamente, providencio uma abordagem sucinta das raízes intelectuais e metodológicas da investigação qualitativa em geral, e da investigação qualitativa em educação musical em particular. O artigo finaliza com a descrição dos métodos e critérios dos estudos qualitativos.

CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

1. É contextual e holística. O contexto inclui: a) micro contextos, e.g., os conhecimentos dos professores, as suas crenças, os seus valores e os conhecimentos dos alunos; b) meso contextos, e.g., estruturas e objectivos institucionais, e c) macro contextos ,e.g., os valores fundamentais da cultura (Bresner, 1998).

2. É orientada caso por caso. O "caso" a que nos referimos, poderá ser um aluno, um professor, a sala de aula, o currículo ou qualquer outro "sistema fechado". A investigação qualitativa é relativamente não comparativa, procurando entender cada caso, mais do que compreender o que o difere dos outros (Stake, 1978, 1994).

3. É empírica e orientada para o campo, entendendo-se campo como o ambiente natural do "caso". Os dados são recolhidos no local. O enfoque da investigação qualitativa é posto naquilo que pode ser observado, incluindo a observação por informadores. Esta

investigação procura ser naturalista.

4. Implica um prolongado envolvimento nos ambientes em estudo. Os investigadores qualitativos despendem, usualmente, um período de tempo considerável nas escolas, casas, redondezas e outros locais, tomando consciência das inquietações educacionais.

5. É descritiva. Há preferência por uma descrição em linguagem normal. Os dados recolhidos adquirem mais a forma de palavras e gráficos e não tanto de números. Os resultados escritos da investigação incluem citações que ilustram e fundamentam a sua apresentação. A informação fornecida pela apresentação da investigação proporciona experiências indirectas.

6. É interpretativa e enfática. A investigação qualitativa interessa-se pelos diferentes significados que as acções e os acontecimentos têm para os diferentes participantes, assim como pelos seus pontos de referência, pelos seus valores, tendo em conta as presumíveis intenções daqueles que estão a ser observados. Faz-se uma tentativa para captar as perspectivas e percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador.

7. O investigador é o instrumento-chave. A objectividade é impossível por definição, uma vez que o investigador se encontra sempre num determinado contexto. As subjectividades- crenças, valores, devoções- devem ser "domadas" (Peshkin, 1988) e reconhecidas em vez de suprimidas.

8. Há uma sobreposição de recolha e análise de dados. Apesar de planeado, o seu esboço vai emergindo tendo em conta o ambiente em estudo. Os assuntos são focados progressivamente, incorporando questões "emic", ou seja aquelas questões que vão sendo suscitadas pelos diferentes intervenientes.

9. A análise dos dados é indutiva. Alguns investigadores enfatizam o trabalho iniciado de raiz (e. g., a teoria fundamentada de Glaser e Strauss, (1967). Na verdade, a orientação dos acontecimentos e os seus pontos de convergência, emergem frequentemente durante a recolha de dados. O todo adquire forma à medida que as partes vão sendo examinadas.

10. As observações e as interpretações são validadas. A *triangulação* implica o confirmar dos dados através da comparação de múltiplas fontes e métodos. Assiste-se a um esforço deliberado por parte do investigador para desconfirmar as suas próprias interpretações.

11. O relatório escrito tem como objectivo facilitar a transferência das conclusões a

que se chegou, para a experiência dos leitores. Uma descrição abundante ajuda os leitores a construir as suas próprias interpretações, facilitando, ainda, o próprio reconhecimento da subjectividade.

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA VERSUS INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA

A tradição da investigação quantitativa, com raízes na urgência positivista de uma ciência da sociedade, impeliu a adaptação da metodologia das ciências físicas para a investigação dos mundos social e humano. Desde o teológico ao metafísico, o positivismo do século XX, assistiu ao culminar do progresso e conhecimento humanos através de métodos científicos. Os objectos de estudo das ciências sociais devem ser tratados da mesma forma como os cientistas tratam as coisas físicas. O papel do cientista social é o de registador e construtor de teoria, para uma realidade existente fora da experiência humana.

Uma segunda base do pensamento positivista era de que, no que diz respeito a valores, a investigação social pode e deve ser uma actividade "neutra". Deste modo, os cientistas devem eliminar todas as dualidades e os valores carregados de ideias preconcebidas e não se devem envolver emocionalmente com o objecto em estudo. O conhecimento derivado da investigação social, resultaria eventualmente no mesmo tipo de conhecimento tecnológico sobre o mundo social que a ciência física tinha sobre o mundo físico. Os objectivos de uma aplicação prática seriam atingidos com a descoberta das leis sociais que mostram as relações entre os objectos sociais, procurando, assim como as leis físicas, chegar a leis sociais isentas de contexto (Hempel, 1966; Popper, 1969).

Dilthey e Weber desafiaram o ponto de vista positivista, argumentando que os estudos sociais têm um estatuto ontológico e epistemológico diferente. Tanto Dilthey como Weber defenderam que se é simultaneamente sujeito e objecto de investigação: tudo o que diz respeito ao sujeito tem a ver com o produto da mente humana e, sendo assim, está irremediavelmente ligado às nossas mentes, suscitando todas as nossas subjectividades, conhecimentos, emoções e valores. Para além disso, a complexidade do mundo social, juntamente com as diferenças culturais, fazem com que seja impossível descobrir leis como nas ciências físicas. Segundo estes autores, em lugar de se investir numa série de leis forçadas e casuais, a ênfase deveria ser posta na compreensão de cada caso individual.

Estamos, sem dúvida, a lidar filosoficamente com dois paradigmas distintos. O paradigma positivista e quantitativo tem a ver com a investigação de como a realidade existe

independente de nós. As questões ontológicas relativas ao "o que é?" podem ser vistas separadamente das questões epistemológicas acerca do modo como vimos a saber "o que é". De acordo com este paradigma, o conhecimento e a verdade são questões de correspondência- o que é verdadeiro é o que corresponde à realidade. Cumprindo o anteriormente referido, a actividade de investigação não afecta aquilo que está a ser investigado.

No paradigma qualitativo pos-positivista, há um leque de posições, desde a crença idealista de que as realidades social e humana são criadas, à mais moderada convicção de que essa realidade é moldada pelas nossas mentes. Todas estas posições pressupõem um grau de envolvimento mental com tudo o que diz respeito ao sujeito, o que não é de modo algum aceitável pela tradição quantitativa, positivista e realista. A ideia de que o processo de investigação pode ser separado daquilo que está a ser investigado, só é possível numa perspectiva realista. Sob o ponto de vista realista, uma investigação é orientada para um referente externo. Na perspectiva idealista, o processo é tanto externo como interno, fazendo parte da activa participação do investigador no moldar do mundo (cf. Peshkin, 1988).

Na vida real, nenhuma investigação é meramente qualitativa ou quantitativa. Em cada estudo qualitativo, tem lugar a enumeração e o reconhecimento de diferenças em quantidade. E em cada estudo quantitativo, a descrição de linguagem natural e a interpretação estão previstas. A distinção, como nós a entendemos, é epistemológica, e pode ser identificada como uma distinção entre investigação orientada para dar explicações versus uma investigação orientada para promover a compreensão. Esta distinção foi bem demonstrada pelo finlandês e filósofo da ciência Georg Hendrik von Wright (1971) que enfatizou a distinção epistemológica entre explicações formais e a compreensão baseada na experiência.

O estudo quantitativo foi alimentado pela procura científica de generalizações teóricas, que adiam diversas situações, tentando eliminar o meramente situacional, deixando os efeitos contextuais "anularem-se uns aos outros". Os investigadores quantitativos tentam anular o contexto com o intuito de encontrar as relações explicativas mais gerais e universais. A investigação em educação, incluindo em educação musical, tem sido dominada por esta abordagem universalista, por esta grande procura de explicações. O estudo quantitativo ocorre de forma a possibilitar o estudo simultâneo de vários casos

diferentes, e, assim, coloca a investigação numa posição favorável à realização de generalizações formais acerca do ensino e da aprendizagem. Este tipo de conhecimento moldado por proposições pode, obviamente, ser importante.

É evidente que o conhecimento mais significativo acerca da educação é situacional. Os investigadores qualitativos demonstram interesse pela singularidade do caso individual, pela variedade de percepções desse mesmo caso, e pelas diferentes intencionalidades dos actores que constituem esse caso. Este interesse, leva o investigador a procurar situações de fácil acesso, que lhe permitam fazer repetidas observações, leva-o a limitar a sua atenção a pequenos números de professores e alunos, a confiar pouco em medidas objectivas e a explorar em direcções inesperadas. Os objectivos fixos são pouco necessários e podem ser pouco produtivos no que diz respeito à compreensão de casos particulares. Mesmo assim, numa disciplina fortemente governada por uma composição ou partitura existentes, o músico poderá achar as estruturas quantitativas atraentes e considerar o comportamento aberto do investigador demasiadamente improvisado.

Muito frequentemente, os compromissos dos investigadores qualitativos perante as múltiplas interpretações, manifestam-se num desejo de ajudar os artistas a interpretar as situações por ele próprios. A intenção da investigação torna-se, então, o fornecimento de experiências indirectas aos leitores do relatório, que acabarão por delinear as suas próprias generalizações, combinando experiências anteriores com experiências novas. Geralmente, este tipo de investigação é especialmente designado para assistir à prática. A escolha do papel epistemológico para a investigação e a imediaticidade da sua assistência à prática, deverá fazer parte da distinção entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa.

Os investigadores qualitativos têm também interesse pela frequência, tipicidade e generalização (cf. Stake, Bresler e Mabry, 1991). Examinam múltiplas situações, mas cada uma delas muito próximas, não as forçando em comparações que não se fixam em variáveis comuns. Não é uma situação pouco comum para um investigador qualitativo perguntar-se a meio do seu estudo: "De tudo isto, o que será mais importante estudar neste caso?" Em educação musical são necessárias tanto as generalizações, como a compreensão experimental de situações particulares. É necessária uma investigação de elevada qualidade, tanto quantitativa como qualitativa.

RAÍZES INTELECTUAIS DA METODOLOGIA QUALITATIVA

Do mesmo modo que a música e a educação remontam fundamentalmente aos rudes e dirigidos hábitos das sociedades primitivas, a investigação qualitativa tem a sua origem no comportamento intuitivo e de sobrevivência dos povos antigos. Durante anos, trabalhou-se tendo por base intuições e emoções, usando-se, gradualmente, aquelas que nos traziam maior satisfação e segurança. Aos poucos, foi-se tornando perceptível a importância daquilo que já se estava a fazer- observando, questionando, fazendo relatórios e interpretando, respeitando a experiência e a meditação dos mais velhos. Finalmente, foram-se criando regras para orientar o estudo e nomes para denominar as ciências. Também os professores de música sofreram de forma gradual a influência dos filósofos e cientistas sociais, no processo de codificação de procedimentos de investigação.

As raízes intelectuais da metodologia qualitativa assentam no movimento idealista, em particular em William Dilthey e Max Weber, que encontraram as suas origens filosóficas no pensamento Kantiano. Immanuel Kant fez a distinção entre os objectos e os acontecimentos assim como estes ocorrem em experiência, dos objectos e acontecimentos como eles verdadeiramente são, independentemente das formas neles impostas pelas nossas capacidades cognitivas. À primeira distinção, Kant deu o nome de "phenomena" e à segunda de "noumena". Kant argumentou que tudo aquilo a que alguma vez temos acesso constitui os "phenomena". Mais do que conhecer o mundo directamente, sentimo-lo, interpretamo-lo e explicamo-lo a nós próprios. Toda a experiência é mediada pela mente humana, é impregnada e limitada à interpretação e representação humanas.

Os fenomenologistas seguiram Kant na sua pretensão de que as experiências imediatas e as observações sensoriais são sempre interpretadas ou classificadas sob conceitos gerais. O seu recurso ao conceito de "phenomena" não é, no entanto, um recurso às informações simples e por interpretar da experiência sensorial. O "significado" é o alvo dos fenomenologistas. Os fenomenologistas não presumem saber o que as coisas significam para os outros. Enfatizando os aspectos subjectivos, eles pretendem conquistar o acesso ao seu próprio mundo conceptual e ao mundo conceptual dos outros. Dando a conhecer a sua construção da realidade, os fenomenologistas acreditam que estas construções internas derivam de uma compreensão evolutiva de si próprios, dos outros e das coisas. As relações entre estes três elementos não são "fixas", mas dialécticas, ligadas ao contexto e processuais.

Os investigadores qualitativos têm a tendência para ser fenomenológicos na sua orientação. A maior parte deles defende que o conhecimento é uma construção humana. Eles acham que, quando o conhecimento principia com a experiência sensorial de estímulos externos, o receptor atribui imediatamente significado a estas sensações. Apesar do significado emergir da acção exterior, somente a interpretação interna é conhecida. No que diz respeito às pessoas, nada acerca dos estímulos é registado em consciência e memória, a não ser a nossa interpretação desses estímulos. O registo não é necessariamente consciente ou racional.

Na mente das pessoas, novas percepções de estimulação misturam-se com percepções antigas e com complexidades de percepção, algumas das quais damos o nome de generalizações. Alguns aspectos do conhecimento parecem inteiramente gerados por deliberações internas, sem estimulação externa imediata- mas não existem aspectos que pertençam unicamente ao mundo exterior, desprovidos de construção humana.

CONCEITOS DE REALIDADE

O objectivo da investigação qualitativa não é descobrir a realidade, já que através da argumentação fenomenológica isso é impossível. O objectivo é construir uma memória baseada na experiência mais clara e ajudar as pessoas a obter uma explicação mais sofisticada acerca das coisas. A sofisticação é, em parte, uma questão de manter um cepticismo disciplinado. A ciência esforça-se por construir conhecimento universal. Apesar de a compreensão que procuramos ser da nossa própria autoria, é uma autoria colectiva, suficientemente forte para lidar com adicionais construções humanas, com outras escolhas e com novos desafios.

O investigador qualitativo escolhe as realidades a investigar. A realidade pessoal de cada um, não é de igual uso para a investigação dos dados recolhidos ou para a interpretação das conclusões a que se chega após a análise desses dados. A sociedade considera algumas interpretações melhores que outras. As pessoas têm meios de concordância em relação às melhores explicações. É claro que estas nem sempre estão certas. Não há qualquer razão para acreditar que entre pessoas completamente comprometidas com uma realidade construída, todas as construções sejam de igual valor. Pode-se acreditar na relatividade, contextualidade e construtivismo, sem necessariamente aceitar que todos os pontos de vista são de igual mérito.

Os investigadores interessados na especificidade única do processo de ensino-aprendizagem, têm particular interesse pelos estudos qualitativos, visto que a sua estrutura permite ou requer uma atenção acrescida aos contextos físico, temporal, histórico, social, político, económico e estético. A epistemologia contextual requer estudos aprofundados. As ciências culturais necessitam de poderes "descritivos", bem como de poderes explicativos e previsivos. No início, meio e fim de um programa de investigação, por vezes o investigador necessita de se concentrar na compreensão (*verstehen*) interpretativa. O processo de *verstehen* envolve a capacidade de enfatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios.

Dilthey e Weber entenderam a compreensão como hermenêutica, resultante de um processo de interpretação. A experiência hermenêutica (face a uma obra de arte) é histórica, linguística e dialéctica. Compreender o significado de qualquer parte específica de um texto (uma palavra ou uma frase), pressupõe a compreensão do significado do todo e vice versa. Assim, para atingir a interpretação com significado, é necessário um movimento oscilatório entre as partes e o seu todo. A compreensão não pode ser alcançada na ausência de contexto e de organização interpretativa. A perspectiva hermenêutica significa que a experiência humana está aliada ao contexto, e não pode existir nenhuma linguagem científica neutra ou isolada de contexto, para expressar o que acontece no mundo social. Na melhor das hipóteses, poderia haver leis referentes somente a um contexto limitado e por um período de tempo limitado.

ETNOGRAFIA E BIOGRAFIA

A origem dos métodos de investigação qualitativa remonta à etnografia e ao trabalho de campo sociológico, assim como ao criticismo literário, à biografia e ao jornalismo. Desde finais do século XIX, os antropólogos defenderam e praticaram estes métodos, despendendo extensivos períodos de tempo em ambiente natural e estudando culturas no sentido de aprender como estas eram distinguidas e compreendidas pelos seus próprios membros (Nash, 1974). Malinowski, que devido ao início da primeira Guerra Mundial se viu incapaz de abandonar a Nova Guiné e regressar à Polónia, foi o primeiro antropólogo social a passar longos períodos de tempo numa povoação nativa de forma a observar o que lá se passava. Foi também o primeiro antropólogo profissional a transmitir como conseguiu as suas informações e a descrever como era a experiência de trabalho de campo.

Malinowski defendia que a teoria de uma cultura deveria ser fundamentada em específicas experiências humanas, experiências estas baseadas na observação, e procuradas de forma indutiva.

O estudo de caso e os métodos etnográficos têm feito parte da história da sociologia desde os anos 20 e 30, quando os sociólogos da Universidade de Chicago, sob a influência de Robert Park, W.I. Thomas e Herbert Blumer, eram treinados na abordagem interpretativa à vida humana em grupo (Bogdan & Biklen, 1992; Denzin, 1989). Os sociólogos das gerações posteriores recusaram esse método, focando a sua atenção em problemas de mensuração, validade, credibilidade, metodologias baseadas numa descrição geral e experiências de laboratório. Os investigadores em educação testemunharam, recentemente, um pico de interesse nas abordagens interpretativas no estudo da cultura, biografia e vida humana. Fundamental para esta abordagem, tem sido o argumento de que as sociedades, culturas e expressões da experiência humana podem ser lidas como texto social, ou seja, como as estruturas de representação que requerem uma afirmação simbólica (Denzin, 1989).

Os modelos literários proporcionam outro referente importante para a metodologia qualitativa. Eisner (1979; 1991) defende que o uso paradigmático da investigação qualitativa tem as suas raízes nas artes e no mundo da crítica artística. Os artistas investigam num molde qualitativo, tanto para formulação de fins, como para uso de meios para atingir tais fins. A tarefa dos críticos de arte é traduzir as essencialmente inefáveis qualidades que constituem as obras de arte, para uma linguagem que ajudará os outros a entender o mundo de forma mais aprofundada.

Thomas Barone (1987; 1990) segue o pensamento de Eisner referindo-se às obras de arte como dependentes de um continuum de textos científicos. Segundo Barone, todos os textos são modos de ficção (adoptando o significado de ficção de Geertz- algo criado). Cada texto carrega em si a subjectividade, preconceitos pessoais, a ideologia e as visões do investigador/autor, mas nas obras de ficção tudo isto se torna mais visível, mais explícito. Barone chama-nos a atenção para o facto de que os romancistas não escrevem os seus imaginados enredos baseando-se somente num mundo de pura ilusão e fantasia, mas "desde Henry Fielding, também se têm apoiado na observação dos aspectos mais banais da actividade humana, observando fenómenos sociais" (Barone, 1987, p.455).

A literatura tem sido uma força metodológica. A biografia e a autobiografia tornaram-se um tópico de renovado interesse na crítica literária (cf. Elbaz, 1987; Cockshut,

1984), assim como na antropologia e sociologia (cf. Denzin, 1989). As visões feministas têm tido uma importante influência nesta discussão (cf. Jelinek, 1980; Spacks, 1976; Grumet, 1988). Jean-Paul Sartre reconheceu a força da literatura no prefácio da obra *The Family Idiot, Gustave Flaubert*, vol.1, 1821 – 1857 (1981): " O que é que, neste momento, podemos saber acerca do homem? Parece-me a mim que esta pergunta só poderia ser respondida se se estudasse um caso específico... Pois um homem nunca é um indivíduo; seria mais apropriado chamar-lhe um *singular universal*. (pp. ix – x)

A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

As primeiras décadas de investigação em educação musical, assim como em educação em geral, foram caracterizadas por uma adesão aos modelos quantitativos. Uma pequena parte desta investigação utilizava estratégias qualitativas de forma a esclarecer problemas educacionais. O final dos anos 60 teve grande influência na investigação. O interesse nacional pela equidade educativa e pelo regresso a um currículo standard, alterou tudo o que diz respeito a valores, sentimentos e perspectivas minoritárias. Muitos reconheceram que não sabiam o suficiente acerca da experiência educacional das crianças, pois não "passavam por ela". Na educação em geral, a ênfase qualitativa em compreender a perspectiva de todos os participantes pôs em causa a ideia de que a perspectiva daqueles com mais poder tem mais valor do que a dos outros. As perspectivas dos alunos (cf. Jackson, 1968) e a escola, vista como um sistema de disciplina (cf. Dreeben, 1968; Foucault, 1977; Henry, 1966) foram muito respeitadas. A preocupação com aquilo que é alcançado pelos alunos aumentou a preocupação com aquilo que os alunos faziam realmente na escola. Tudo isto estimulou a necessidade de diferentes conteúdos, objectivos e métodos, permitindo aos investigadores em educação uma abertura às abordagens qualitativas.

A educação musical seguiu também este caminho, talvez com cerca de uma década de atraso. O ênfase da investigação formal em educação musical na metodologia quantitativa reflecte-se nos livros, artigos, relatórios e dissertações. Mas os investigadores, professores de música e maestros usaram, desde sempre, a observação qualitativa. Para estabelecer a pedagogia é necessária uma observação ilusiva dos alunos, de forma a detectar problemas e sugerir soluções. Num antigo exemplo considerado como o primeiro livro de pedagogia musical, *L'art de Toucher Le Clavecin*, François Couperin expressou asserções baseadas na observação do comportamento dos alunos. A disciplina das

observações e análises de Couperin é desconhecida. Deveremos por isso considerar os seus documentos baseados na investigação?

Como ilustra o livro de Couperin, os livros pedagógicos sobre performance e orquestração são concebidos de forma a desenvolver a aprendizagem e solucionar problemas, mais do que para chegar a explicações causais ou à compreensão de uma determinada situação. O uso de imagens para exprimir as boas e más técnicas é muito frequente (cf. Kohut & Grant, 1990). A performance, como outros aspectos da pedagogia, envolve um processo de sincronia própria de audição permanente (tanto a solo como em grupo), comparando-a à partitura. Através do estudo da partitura, o músico conhece não só os pormenores individuais- partes e secções da partitura-, mas também adquire uma percepção do trabalho na sua plenitude. O estilo de uma performance melhor adaptada a qualquer trabalho, a necessidade de um conhecimento absoluto da teoria da música, de uma análise harmoniosa e de uma forma musical; o conhecimento a nível da música para relacionar os vários trabalhos do compositor, assim como outros trabalhos da época; todos estes aspectos modelam a performance.

Outro campo em música em que ocorre um profundo conhecimento da metodologia qualitativa, tanto a nível paradigmático como a nível de assuntos e métodos, é a etnomusicologia. A etnomusicologia vai buscar as suas raízes intelectuais e os seus métodos à musicologia e à antropologia, tentando compreender a música no contexto do comportamento humano. Os etnomusicologistas preocupam-se, essencialmente, com questões abrangentes acerca do uso e função da música, acerca do papel e estatuto do músico, acerca dos conceitos que estão por detrás do comportamento musical e outras questões similares (cf. Merriam, 1964, 1967; Nettl, 1983, 1987). O ênfase é posto na música no seu contexto geral: o investigador pretende emergir do seu estudo com um conhecimento abrangente e completo tanto da cultura como da música, assim como do modo como a música se adequa ao contexto e é usada dentro do vasto contexto (Merriam, 1964, p. 42). Tirando raras excepções (cf. Kiel, 1966; Oliver, 1960), os estudos etnomusicológicos, normalmente, examinam outras culturas: são poucos os estudos etnomusicológicos que examinam músicas familiares em ambientes familiares.

Os anos 80 testemunharam a emergência dos estudos qualitativos em música, focando a sua atenção em variadas questões e abrindo novos caminhos para a investigação. Estas questões incluem composições e reproduções de música por crianças, técnicas de

pensamento de compositores e maestros, e estudos focados em currículos operacionais, observáveis e vivenciados (e.g., Bresler, 1987; Cohen, 1980; Delorenzo, 1985; Harwood, 1987; Kreuger, 1985; L’Roy, 1983; Sosniak, 1985; Upitis, 1985).

A partir do ano 2000, a investigação qualitativa tornou-se numa metodologia aceite em educação musical. As duas conferências qualitativas que ocorreram na Universidade de Illinois, Urbana (cf. Boardman, 1994; Bresler, 1994), juntamente com a publicação dos discursos dominantes e artigos seleccionados destas conferências numa das mais importantes revistas deste campo - *Council for Research in Music Education* – conferiu à metodologia qualitativa um cariz de legitimidade. Revistas fundadas nos recentes anos 90, tais como *Research Studies in Music Education e Quarterly*¹, publicam, regularmente, investigação qualitativa. Revistas apresentando formatos inovadores, como a revista on-line *International Journal for Education and Arts* (<http://ijea.asu.edu/>), põem em relevo diferentes tipos de investigação qualitativa em educação musical (cf. Mans, 2000), incluindo abordagens baseadas nas artes.

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direcções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, os estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos acerca do uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Isto é só o começo, e o campo de estudos parece estar aberto a novas e excitantes questões para explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais.

MÉTODOS E CRITÉRIOS

A tarefa primordial do investigador é a interpretação. O trabalho mais óbvio do investigador qualitativo é a recolha de dados em campo. O investigador qualitativo procura descrição abundante, de modo a permitir aos leitores a participação na verificação das interpretações do investigador e a fazer as suas próprias interpretações (Stake, 1978, 1994). Sendo assim, a maior parte dos conselhos metodológicos na literatura acerca deste assunto, está relacionada com a recolha de dados.

RECOLHA DE DADOS

Os principais métodos da investigação qualitativa reforçam a observação em ambientes naturais, o exame de documentos e outros artefactos, e as entrevistas abertas ou semi-estruturadas. Mesmo quando há recurso à gravação ou filmagem, o "instrumento" base é o investigador, um intérprete constante daquilo que é importante, do que necessita de mais informações, do que é necessário aprofundar ou mesmo se é necessária uma pequena ou grande remodelação do plano de estudo. O plano de estudo é tido como emergente ou como sendo progressivamente focado (Strauss, 1987). O plano de estudo é baseado, não só num forte sentido das questões ou dos aspectos mais próximos da investigação (Smith, 1978), mas também no crescente corpo de observações interpretadas nas salas de aula ou noutra local.

Quando assume o papel mais comum de não participante, o investigador observa actividades normais e o habitat, as pessoas, o exercício de autoridade e responsabilidade, as expressões de intenção, a produtividade e, especialmente, o meio. Acreditando que as compreensões importantes são estabelecidas situacionalmente, o investigador descreve cuidadosamente as diferentes ligações, anotando, não só as características espaciais e temporais, mas também os contextos social, económico, político, histórico e estético. O observador não participante é tão invisível e tão pouco intruso quanto possível, abstendo-se até frequentemente de aparecer para registar o que se está a passar.

No papel de participante, o investigador participa nas actividades normais do grupo ou programa em estudo, mas tenta não redireccionar essas actividades. A participação pode ser marginal, adquirindo o investigador talvez o papel de companheiro ajudante com interesses e problemas em comum (Spindler, 1963), ou mais extensiva, como a do professor actuando como investigador na sua própria sala de aula ou como a do investigador funcionando como consultor, proporcionado formação em exercício de funções aos professores (Cohen, 1980; Stake & Easley, 1978; Stanley, 1990; Wagner, 1990). O crescente interesse pela investigação-acção (em que o professor age como investigador) (Carr & Kemmis, 1986, Zeichner e Noffker, 2000), é notório em conferências como as da *American Education Research Association*. Especialmente na situação em que o professor age como investigador, mas também quando adquire papéis mais passivos, agindo como intérprete, o investigador é tido como uma força interactiva na documentação de acontecimentos.

A re-análise de documentos é um componente essencial na recolha de dados (André, 1983). As informações necessárias acerca da inspiração, obrigação e coacção da acção pessoal ou em grupo são frequentemente divulgadas em documentos formais e informais. Muitos dos documentos úteis constituem anotações fugitivas, escondidas em locais onde ninguém se lembrará de procurar, obrigando o investigador a pesquisar em inúmeros documentos até encontrar um que seja útil. Muitas vezes a informação necessária é uma nota à margem, ou nem sequer constitui um documento, como por exemplo a inscrição num monumento ou notas num calendário. Percorrer saltadamente várias páginas torna-se uma actividade comum para o investigador, que encontra o seu pensamento dividido entre a questão a investigar e a tentativa de compreensão do contexto em que essa questão se encontra.

As entrevistas são dirigidas não como inquéritos acerca de como as pessoas se sentem, mas sim de modo a captar múltiplas realidades ou percepções de uma qualquer situação e de maneira a ajudar na interpretação do que está a acontecer. As entrevistas podem também ser úteis para se ter acesso a observações que o investigador não consegue fazer directamente. Quando é necessária informação standartizada de um grande número de pessoas, o inquérito escrito é mais eficiente, porém a maior parte dos investigadores qualitativos pretende examinar as informações, mais aprofundadamente do que é possível com questionários. Com uma entrevista estruturada, o investigador presume que as questões são compreensíveis e consistentes a nível de significado, quando postas em contacto com os entrevistados. As entrevistas semi-estruturadas, com tópicos ou questões pré-determinadas, permitem uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante. O grau de estrutura para questões individuais, para a entrevista como um todo ou para o projecto como um todo, constitui uma decisão-chave para ser feita e refeita (Mishler, 1986).

O investigador qualitativo procura ser discreto, tendo consciência de que, quanta mais atenção atrair para o estudo, mais as atitudes serão artificiais e terá menos actividade normal disponível para observação. Até mesmo as entrevistas e os testes são intervenções susceptíveis de chamar a atenção para a presença e propósito da investigação. O investigador aproveita indícios de creditação e uso, como graffiti nos muros ou relatos de acontecimentos restaurados para uso em leitores de cassetes. Gene Webb e os seus colegas do noroeste, providenciaram muitos exemplos de medidas discretas (Webb, Campbell,

Schartz & Sechrest, 1965). Os investigadores, sendo com frequência efectivamente convidados no local de trabalho e na privacidade dos outros, devem ser discretos. Com a sua orientação para a investigação minuciosa, o investigador qualitativo facilmente se intromete nos assuntos pessoais dos outros. Tornar o relatório anónimo é, com frequência, insuficiente para evitar o risco de prejudicar as pessoas. Lidar com as informações recolhidas é tanto uma questão ética como técnica (Rainwater & Pittman, 1969).

ÉTICA

As mesmas características que tipificam e transmitem à investigação qualitativa eficácia- a imersão do investigador no campo de estudo, a observação de perto do comportamento dos outros, o não encobrir de crenças pessoais, pensamentos e sentimentos- podem também causar problemas éticos. As tradicionais formas de concordância não são suficientes. Os objectivos e procedimentos da metodologia qualitativa implicam uma nova gama de competências por parte do investigador. Entre estas novas competências encontra-se a capacidade de desenvolver e manter uma estreita e confiante relação com os participantes (agora já não "sujeitos" subjugados). O paradigma qualitativo requer considerações éticas diferentes. A sensibilidade pelos casos particulares, o cuidado e a consideração pela pessoa individual, são tão fundamentais para a moralidade no que concerne a orientação da investigação qualitativa, como os princípios gerais.

Níveis diferentes de investigação implicam diferentes tipos de questões éticas. Há cinco níveis distintos de investigação qualitativa (Bresler, 1997): a) entrar no campo de investigação; b) estar no campo de investigação; c) deixar o campo de investigação; d) escrever; e) disseminação. Cada um destes níveis contém as suas próprias questões e linhas de orientação.

As posturas éticas implicam dois rumos de compromissos: em relação aos participantes do estudo e em relação à comunidade de leitores, sendo tanto uns como os outros profissionais e académicos. Mais do que seguir uma fórmula ou esperar respostas fáceis, as considerações éticas têm a ver com uma procura de um mais complexo entendimento baseado em perspectivas "emic" e no cultivo de um estado de espírito curioso e, ao mesmo tempo, compassivo.

ANÁLISE DE DADOS

Existe uma grande variedade de técnicas. Tanto a análise qualitativa como a análise quantitativa de dados, são usadas pelo investigador qualitativo. A análise quantitativa é mais utilizada em direcção à generalização que atravessa particularidades observadas no campo de estudo. A análise quantitativa actua na generalização através da codificação, classificação e agregação de observações (Miles & Huberman, 1984). Assim, por exemplo, os episódios de ensino são gradualmente vistos como sendo de três tipos e a frequência da escolha, por parte dos alunos, de um instrumento musical é tratada estatisticamente. É dada pouca atenção à especificidade de cada situação particular, e aquilo que é típico, global e generalizável adquire um lugar de destaque. Este tipo de abordagem é frequentemente seguido em análises políticas (Yin, 1984).

A análise qualitativa organiza-se mais em torno de notas e histórias que o investigador guarda, gradualmente focadas num cada vez mais pequeno número de questões e temas. O investigador selecciona as passagens mais relevantes, identifica esboços e faz relatórios diariamente; finalmente utiliza uma pequena selecção destes relatórios na apresentação final (Goetz & LeCompte, 1984). A escolha daquilo a apresentar é subjectiva, envolvente, dando-se mais ênfase àquilo que contribui para a compreensão dos casos particulares observados, do que à referência de outros casos e situações, conferindo-se, usualmente, pouca atenção às comparações e não se preocupando muito com a tipicidade ou representatividade. São assim analisadas a integridade, complexidade e contextualidade dos casos individuais. Os leitores adaptam esses casos a outros casos seus conhecidos. Se a construção de teoria é o última intenção do investigador neste caso específico, então a análise qualitativa acompanha-o, não há anos, mas há décadas.

Múltiplos estudos de caso requerem um tipo de análise que se mantém largamente não formalizada. Por um lado, tenta-se preservar a especificidade do caso individual, porém produzem-se conclusões em situações cruzadas. O procedimento usual no relato da investigação é a apresentação de um sumário longo ou reduzido de cada caso e depois a junção de documentos para a compreensão do global (Huberman & Miles, 1984). O conjunto de intérpretes, alguns dos quais podem não ter observado em nenhuma situação, são frequentemente úteis para o enriquecimento e o desafiar de interpretações- mas requerem sumários das situações mais compreensíveis do que aqueles que os investigadores que assistem às situações usualmente fazem para eles próprios. Para uso

próprio, listas ou propósitos instrucionais, como sumários, proporcionam uma síntese acerca daquilo que o investigador sabe sobre a situação, acerca dos achados experimentais, da qualidade das informações que os apoiam, indicando mesmo o que ainda há por investigar e, até talvez, propondo uma agenda para a próxima vaga de recolha de dados.

Na verdade, uma parte significativa da investigação qualitativa está agora a ser orientada por grupos, sendo o grupo significativo para o processo de interpretação (Bresler, Wasser, Hertzog e Lemons, 1996). A zona interpretativa é o cadinho onde os investigadores filtram, separam e consideram o significado de trabalho de campo (Wasser e Bresler, 1996).

Para a maior parte dos projectos qualitativos, a análise de dados é uma tarefa informal, frequentemente, grandiosa e de difícil realização. Existem muitas informações a excluir e poucas que sustentem as impressões dominantes. O investigador trabalha com aquelas que lhe parecem promover melhor a compreensão, descrevendo-as em pormenor, e, frequentemente, voltando a expor a questão que se está a investigar. A análise de dados é uma forma de arte.

CRITÉRIOS DE QUALIDADE

As características da qualidade nos estudos quantitativos estão de acordo com: o carácter representativo da amostra, a confiança e a validade dos cálculos, a objectividade na interpretação e as probabilidades de erros de Tipo 1 e Tipo 2, para referir algumas (Campbell & Stanly, 1966). Não foi desenvolvido nenhum resumo deste género, acerca das características da qualidade para a investigação qualitativa. Muitos dos mesmos conceitos são merecedores de consideração, mas quando os objectivos são diferentes (e.g., um baixo nível de interesse pela abrangente generalização), também os critérios passam a ser diferentes. Se os objectivos alternativos são ou não legítimos, é uma questão sobre a qual os investigadores continuam a debater (Smith & Heshusius, 1986).

O critério mais importante para qualquer investigação é o de que esta trata de algo importante, tanto para os leitores como para os investigadores. Os investigadores são muito respeitados por conhecerem o que é necessário ser estudado, e não devem abusar desse privilégio. Talvez uma parte excessivamente grande da pesquisa em educação musical, seja o estudo psicológico das competências e conhecimentos musicais; talvez o estudo da mudança curricular, assim como o do ensino da música, seja demasiado

reduzido. Mesmo assim, a riqueza de qualquer empreendimento de investigação, depende mais da curiosidade intelectual, estudando o que precisa de ser melhor compreendido, do que daquilo que poderá ser arrecadado ou que poderá agradar aos investidores e aos leitores.

Como resposta aos críticos da investigação naturalista, Lincoln e Guba (1985, 1988) pediram provas a metodologistas e filósofos da ciência, de como uma boa investigação, fundamentada em tradições qualitativas e fenomenológicas, *poderia* ser julgada e observada (1) sistematicamente de acordo com o contexto, ou seja, válida; (2) não sujeita a aberrações no processo de investigação ou na instrumentação, ou seja, de confiança; (3) não sujeita a preconceitos, dualidades ou advocacia política dos investigadores. Lincoln e Guba rejeitaram estes critérios mais quantitativos ou positivistas, baseando-se no facto de estes serem incompatíveis com os axiomas da investigação naturalista. Eles entenderam os critérios naturalistas como sendo (1) a credibilidade (em vez da validação interna), (2) a transferibilidade (em vez da validação e generalização externas), (3) a segurança (em vez da confiança) e (4) a confirmação (em vez da objectividade). Estes termos alternativos foram defendidos primeiramente para tornar mais clara a inadequação dos critérios convencionais da investigação qualitativa (House, 1980).

De forma a ilustrar estes critérios, consideremos um estudo naturalista de um programa para formação de professores de música. Assim como o investigador quantitativo, o investigador qualitativo, inconscientemente ou deliberadamente, tem em consideração a experiência, a sofisticação, a curiosidade e as inquietações da sua eventual audiência, procurando dizer essencialmente o que será mais credível para esta. Porém, ao contrário do investigador quantitativo, o investigador qualitativo pretende utilizar a especificidade da compreensão pessoal para futuros progressos, oferecendo a cada leitor um relato credível e uma experiência indirecta para a fundamentação ou modificação de generalizações existentes.

A transferibilidade tem a ver com o modo como a investigação facilita inferências pelo leitor, tendo em consideração as suas próprias situações e responsabilidades. Estas são as pequenas generalizações, em vez das grandes generalizações que constituem a teoria, relativamente isentas de contexto e constituindo uma base para uma política geral. Uma boa transferência baseia-se na similaridade de situações, intuitivamente valorizadas quanto ao que é importante ou sem importância na semelhança.

O investigador procura descrever programas de formação de professores e de experiências dos alunos, que tenham significado para os leitores, ou seja descrever observações susceptíveis de ser transferidas para as situações dos leitores. Em vez de medir com um instrumento ou contador de frequência, o investigador observa e retrata a experiência de formação de professores, descrevendo claramente as pessoas, os diálogos, os ambientes, as expressões de intenção e frustração, etc, de modo a permitir ao leitor associar esta experiência que lhe é dada indirectamente com experiências anteriores, reconhecendo o uso normal, tanto do raciocínio como da intuição, na clarificação de opiniões para um aumento de compreensão.

A confirmação é uma maneira sofisticada de sugerir a exactidão. Com os dados qualitativos raramente se tem uma impressão exacta à primeira vista; é necessário confirmar ou "triangular" (Denzim, 1970), e quando for possível, ter outros, incluindo os leitores, para confirmar as conclusões. O termo "triangulação" foi criado por Webb et al. (1965), constituindo um index interno no sentido de proporcionar provas convergentes, " a investida contra uma série de medidas imperfeitas". A "triangulação" é suposto apoiar uma conclusão, mostrando que medidas independentes dessa conclusão (confirmando com fontes diferentes, utilizando métodos diferentes, corroboradas por investigadores diferentes e examinadas através de teorias diferentes), concordam com esta, ou, pelo menos, não a contradizem. O investigador não se contenta em anotar provas confirmatórias disponíveis, mas procura deliberadamente novos factos que possam refutar os presentes factos (Popper, 1969). O que são factos? Desde logo, vários factos importantes são a certo nível interpretações. Por exemplo, a "mesma" linguagem corporal ou uma troca de olhares pode ser interpretada de maneiras diferentes. No meu país natal, Israel, um olhar intenso frequentemente significa uma atitude de arrebatamento, um escutar atento, enquanto nos Estados Unidos é frequentemente interpretado como um acto agressivo. Os significados diferem não só de cultura para cultura, mas também de observador para observador. O investigador "triangula" as observações, trabalhando no sentido de alguma percepção comum, mas espera e descreve diferenças na percepção, desvia-se do seu caminho para relatar outros caminhos pelos quais, com a revelação de conhecimentos prévios e dedicação a valores, interagiu com a cena e chegou a asserções. Com conhecimentos prévios diferentes, também os leitores interpretam o relato de modo diferente. A confirmação é um objectivo, não um ideal, que deverá ser temperado pelo

carácter indefinido da realidade e continuar a apoiar questões que tenham interesse.

A objectividade plena é inatingível e inalcançável neste paradigma de investigação (Dilthey, 1910; Barone, 1990). O investigador procura diminuir a subjectividade que interfere com a compreensão e explorar essa mesma subjectividade para uma mais profunda interpretação (Peshkin, 1988). O investigador expõe-se preferencialmente com elegância. Apesar da maioria dos leitores mostrar pouco interesse em ler o relatório da trajectória do investigador, as informações auto-biográficas e os registos de opinião constituem notas de rodapé úteis para uma deliberada revelação de falta de experiência, de associações e posições de valor. Ainda de modo a lidar com a subjectividade, e indo mais além, o investigador qualitativo competente encontra maneiras de incluir opiniões contrárias e explicações alternativas nos seus relatórios.

Os critérios para uma investigação de alta qualidade e para relatórios de alta qualidade não são únicos. O processo de investigação pertence essencialmente ao investigador. Cada recolha de dados e cada método de análise tem os seus próprios critérios, que constituem fontes das quais foram feitas notas de rodapé. Os critérios para os relatórios (considerando relatórios como sendo comunicações que implicam tanto um emissor como um receptor) assentam tanto nas mãos do investigador como do utilizador da investigação. Relativamente à validade do cálculo quantitativo, não é o teste ou o instrumento que contém validade, mas sim cada uma das medições que é válida ou inválida (Cronbach, 1971). Similarmente, com a investigação qualitativa, os significados a que se chega através dos leitores individuais e as aplicações a novas práticas são os últimos índices de validade dos relatórios (Howe & Eisenhart, 1990). Uma última asserção poderá ser de que, no já referido exemplo do programa de formação de professores estudado, os professores de música estão a reconsiderar o seu papel na protecção e perpetuação da cultura local. Se o que até aqui mencionado for mal interpretado pelos leitores e se os académicos forem adversos à mudança, então as conclusões encontradas deverão ser consideradas inválidas. O investigador pode fazer muito para aumentar a qualidade do seu trabalho, o que não servirá mais do que para facilitar o uso cauteloso e aprofundado dos seus registos.

TIPOS DE INVESTIGAÇÃO

Implícito neste artigo, mas não explicitamente dirigido, está o facto de, por baixo do

leque qualitativo, existirem várias abordagens. Estas abordagens estão relacionadas entre si, mas possuem uma disciplinabilidade distinta e tradições e hábitos intelectuais. Diferem no que diz respeito aos objectivos, questões relativas à investigação, unidade de análise, utilização de métodos de investigação e estilo de escrita. Também diferem no modo como o investigador está envolvido no estudo, diferem na medida em que o mesmo faz parte de um grupo específico em estudo (ou seja, o interno versus o externo) e nos vários papéis que este assume nesse grupo. Uma distinção útil é aquela que se faz entre os gêneros básico e aplicado (Bresler, 1996), nunca na sua forma "pura", mas, ainda assim, com ênfase.

CODA

Este artigo serve mais como "caixa de Pandora" do que como descrição compreensiva da metodologia qualitativa. Cada um dos aspectos aqui referidos foi abordado superficialmente, mais como um aperitivo num banquete. Como visitante, fascinada pela rica herança, tradição e cultura de Portugal, pela sua história excepcional (e sofrida), pelas rápidas mudanças a que se assistiu nas passadas três décadas e pelos seus estilos de música cativantes, música clássica e folclórica, espero ansiosamente pelos estudos qualitativos que irão transmitir as dialécticas dos contextos locais num mundo cada vez mais globalizante. Sinto-me extremamente grata por me terem dado a oportunidade de estar aqui.

NOTAS

¹ Já não se encontra em circulação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. (1983). "Use of content analysis in educational evaluation", in *Discourse*, 4(1), October.
- ARNHEIM, R. (1986). *New essays on the psychology of art*. Los Angeles: University of California Press.
- BARONE, T. (1987). "Research out of the shadows: A reply to rist", in *Curriculum Inquiry*, 17(4), 453-463.
- BARONE, T. (1990). "Rethinking the meaning of vigor: toward a literary tradition of educational inquiry". Comunicação apresentada na conferência anual da American Education Research Association, Boston.
- BERG, B. L. (1989). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- BOARDMAN, E. (1994). Introduction. *Council of Research in Music Education*, 122, p.3
- BOGDAN, R., C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- BOGDAN, R., & TAYLOR, S. (1984). *Introduction to qualitative research methodology*. New York: John Wiley.

- BRESLER, L. (1998, December). "The genre of school music and its shaping by meso, micro and macro contexts", in *Research Studies in Music Education*, 11, pp.2-18.
- BRESLER, L. (1997). "Towards the creation of a new code of ethics in qualitative research", in *Council of Research in Music Education*, 130, 17-29.
- BRESLER, L. (1996, June). "Basic and applied qualitative research in music education", in *Research Studies in Music Education*, 6, pp.5-17.
- BRESLER, L. (1994). "Qualitative methodologies in music education : A contextual framework", in *Council of Research in Music Education*, 122, pp.9-13.
- BRESLER, L. (1992). "Qualitative paradigms in music education research", in *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(1), 64-79.
- BRESLER, L., & STAKE, R. (1992). "Qualitative research methodology in music education", in R. Colwell (Ed.), *The Handbook on Music Teaching and Learning*, (pp. 75-90). New York: Macmillan.
- BRESLER, L., WASSER, J. H. N. & LEMONS M. (1996). "Beyond the lone ranger research: teamwork in qualitative research", in *Research Studies in Music Education*, 7, 15-30.
- BROPHY, J., & GOOD, T.L. (1986). "Teacher behaviour and student achievement", in M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition). New York: Macmillan.
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- CLANDININ, J. & CONNELEY, M. (2000). "Narrative inquiry: experience and story" in *Qualitative Research San Francisco*: Jossey-Bass.
- COCKSHUT, A.O.J. (1984). *The art of autobiography*. New Haven, CT: Yale University Press.
- COHEN, V. (1980). "The emergence of musical gestures in kindergarten children". Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana- Champaign, Urbana, IL.
- COUPERIN, F. (1933). (Originally published in 1717). *L'Art de toucher le clavecin*. Wiesbaden, Germany : Breitkopf & Hartel.
- CRONBACH, L. J. (1971). "Test validation". In Robert L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement*, Second Edition, (pp.443-507). Washington: American Council on Education.
- DENZIN, N. K. (1970). *The research act*. New York: Aldine.
- DENZIN, N. K. (1989). *Interpretative biography*. London: Sage.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (eds) (1994) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: SAGE.
- DEWEY, J. (1958). *Art as experience*. New York: Putnam's.
- DILTHEY, W. (1900/1976). *Selected writings*. (H.P.Rickman, editor e tradutor.) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DREEBEN, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- EISNER, E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- EISNER, E. (1988). "The primacy of experience and the politics of method". *Educational Researcher*, 17 (5), pp.15-20.
- EISNER, E. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enactment of educational practice*. New York: Macmillan.
- ELBAZ, R. (1987). *The changing nature of the self: a critical study of the autobiographical discourse*. Iowa City: University of Iowa Press.

- ERICKSON, F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching", in Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook on teaching* (3rd edition). New York: Macmillan.
- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. (Trans. Alan Sheridan). New York: Pantheon Books
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- GLASER, G.A., & STRAUSS, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. CHICAGO: Aldine.
- GOETZ, J. P., & LECOMPTE, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Francisco: Academic Press.
- GRUMET, M. (1988). *Bitter milk: women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- GUBA, E., & LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HABERMAS, J. (1971). (Trans. Jeremy J. Shapiro). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- HAMILTON, D. (1977). "Making sense of curriculum evaluation: continuities and discontinuities in a educational idea", in *Review of Research in Education*, 5, pp.318-347.
- HARWOOD, E. (1987). "The memorized song repertoire of children in grades four and five". Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- HEMPEL, C. (1966). *Philosophy of natural sciences*. London: Prentice Hall.
- HENRY, J. (1966). *On education*. New York: Randon.
- HOUSE, E. (1980). *Evaluation with validity*. Beverly Hills: Sage.
- HOWE, K., & EISENHART, M. (1990). "Standards for qualitative (and representative) research: a prolegomenon", in *Educational Researcher*. 19(4), pp. 2-9.
- HUBERMAN, A. M., & MILES, M. B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum.
- JACKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JELINEK, E. C. (Ed.). (1980). *Women's autobiography: Essays in criticism*. Bloomington, in Indiana University Press.
- KAGAN, D. M. (1989). "The heuristic value of regarding classroom instruction as an aesthetic medium", in *Educational Researcher*, 18(6), pp 1-18.
- KALEKIN-FISHMAN, D. (1986). "Music and not-music in kindergartens", in *Journal of Research in Music Education*, 34(1), pp. 54-68.
- KANT, I. (1969). *Kritik der urteilskraft* (Translated by Samuel Hugo Bergman). Copyright by The Bialij Institute, Jerusalem.
- KEIL, C. (1966). *Urban Blues*. Chicago: University of Chicago.
- KOHUT, D & GRANT, J. (1990). *Learning to conduct and rehearse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KLOFAS, J. J., & CUTSHALL, C. R. (1985). "The social archeology of a juvenile facility: unobtrusive methods", in the study of institutional culture. *Qualitative Sociology*, 8(4), pp. 368-387.
- KRUGER, P. J. (1985). "Influences of the hidden curriculum upon the perspectives of music student teachers". Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison. University Microfilms International, DA 8511153.
- L'ROY, D. (1983). "The development of occupational identity", in undergraduate music education majors. Unpublished doctoral dissertation, North Texas State University, Denton, Texas.

- LEWERS, J. M. (1980). "Rehearsal as the search for expressiveness: implications for music reading, in the high school mixed chorus". Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. (1986). "But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation", in D.D. Wiliam (Ed.), *Naturalistic Evaluation: New Directions for Program Evaluation*, no. 30. San Francisco: Jossey-Bass.
- LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. (1988). "Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports". Comunicação apresentada na conferência anual da American Education Research Association, New Orleans.
- MANS, M. (2000). *Exploring Namibian music/dance as a means of understanding "other" cultures*. <http://ijea.asu.edu/>
- MERRIAN, A. (1964). *The anthropology of music*. Chicago: North Western University Press.
- MERRIAN, A. (1967). *Ethnomusicology of Flathead Indians*. Chicago: Aldine.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of New York methods*. Beverly Hills: Sage.
- MISHLER, E. G. (1986). *Research interviewing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NASH, R. J. (1974). "The convergence of anthropology and education", in George Spindler (Ed.), *Education and cultural process*. Prospect, IL: Waveland.
- NETTL, B. (1983). *Twenty-nine issues and concepts*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- NETTL, B. (1987). *The radif of Persian music: studies of structure and cultural context*. Champaign, IL: Elephant & Cat.
- OLSON, D. (1978). "The arts as basis skills: three cognitive functions of symbols", in S. S. Madeja (Ed.), *The arts, cognition, and basic skills*, pp.59-81. St. Louis, MO: CEMREL.
- POPPER, K. (1969). *Conjectures and refutations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- POPPER, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books.
- PESHKIN, A. (1988). "In search of subjectivity – One's own", in *Educational Researcher*, 17(7), Oct., pp. 17-21.
- RAINWATER, L., PITMAN, D. (1969). "Ethical problems in studying a politically sensitive and deviant community", in G. J. McCall & J. L. Simmons (Eds.), *Issues in Participant Observation*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- SARTRE, J. (1981). (Originally published 1971). *The family idiot: Gustave Flaubert*, Vol. 1 1821-1857. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHATZMAN, L., & STRAUSS, A. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SHUTZ, A. (1962) Collected Papers, vol.I: *The problem of social reality*. M. Nantanson (Ed.) The Hague: Martinus Nijhoff.
- SMITH, L. M. (1978). "An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies", in Lee Shulman (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 6. Chicago Peacock.
- SOSNIAK, L. A. (1985). "Learning to be a concert pianist", in Benjamin Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*, pp. 19-67. New York: Ballantine.
- SPACKS, P. (1976). *Imagining a self: autobiography and novel in eighteenth-century England*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SPINDLER, G. (Ed.). (1963). *Education and culture*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

- STAKE, R. E. (1978). "The case study method in social inquiry", in *Educational Researcher*, Vol. 7. No. 2, pp. 5-8.
- STAKE, R. E. (1994). "Case studies", in the *Handbook of Qualitative Research* (Eds. Norman Denzin and Yvonna Lincoln). Sage: CA.
- STAKE, R. E., BRESLER, L. & MABRY, L. (1991). *Custom and cherishing*. Urbana: Council of Research for Music Education.
- STAKE, R. E., EASLEY, J. & others. (1978). *Case studies in science education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- STANLEY, J. (1990). "Doing democracy: Cato Park School and the study of education", in school settings. Comunicação apresentada na conferência anual da American Education Research Association, Boston.
- SRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA: Cambridge University Press; Parlett & Hamilton.
- UPITIS, R. (1985). "Children's understanding of rhythm: the relationship between development and musical training". Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
- VON WRIGHT, G. (1971) *Explanation and understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.
- WAGNER, J. (1990). "Field research as a full participant, in schools and other settings". Comunicação apresentada na conferência anual da American Education Research Association, Boston.
- WASSER, J. and BRESLER, L.(1996). "Working in the interpretative zone: conceptualizing collaboration, in qualitative research teams", in *Educational Researcher*, 25, 5, pp.5-15.
- WEBB, E., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D., & SECHREST, L. (1965) *Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- WEBB, E., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D., & SECHREST, L. (1981). *Nonreactive measures in the social sciences*. Boston: Houghton Mifflin.
- WEBER, M. (1949). *Methodology of the social sciences*. (Trans. E. Shils & H.Finch). Glencoe:Free Press.
- WOLCOTT, H. (1994). *Transforming qualitative data*. CA: Sage.
- YIN, R. K. (1984). *Case Studies in research design: design and methods*. Beverly Hill: Sage
- ZEICHNER, K. & NOFFLE, S. (2000). "Practitioner research", in *Handbook of Research on Teaching* (4th edition). Virginia Richardson (ed).
- ZELLER, N. (1987). "A rhetoric for naturalistic inquiry". Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.