

1. Revisión sistemática de la literatura como método de investigación aplicado a la música

João F. Soares-Quadros Jr

Adriana Rodrigues de Sousa

El conocimiento científico, definido como un tipo de conocimiento que busca la explicación y la comprobación de un fenómeno basado en métodos científicos (Malheiros, 2011), puede ser transmitido de maneras variadas, siendo la escrita una de sus principales. Por esta razón, fue necesario desarrollar estructuras convencionales que facilitasen la inteligibilidad del mensaje, creándose así la escritura científica, que tiene como principales características la monosemia, la cohesión, la coherencia y la unidad (Michel, 2009).

Uno de los elementos de mayor relevancia para la estructuración de todo trabajo científico es la revisión de la literatura, también nombrada como marco teórico, referencial teórico, estado del arte o fundamentación teórica. Según el Manual de la American Psychology Association (2010), la revisión de la literatura puede ser definida como un análisis crítico de todo material producido con respecto a un tema, evidenciando el progreso de los estudios con la intención de aclarar un problema. El Manual también destaca que la revisión de la literatura posee los siguientes objetivos:

- Definir y aclarar el problema;
- Resumir estudios anteriores para informar al lector sobre la situación actual del tema investigado;
- Identificar relaciones, contradicciones, lagunas y debilidades en la literatura;
- Proponer etapas subsecuentes para obtener la solución para el problema.

A partir de esas informaciones, se puede observar que la revisión de la literatura se configura como un elemento obligatorio y estructurador del trabajo científico, una vez que tiene la responsabilidad de presentar no solamente el

histórico del tema investigado, sino también fundamenta la estructuración del problema, hipótesis y objetivos del estudio propuesto, además de servir como hilo para la construcción analítica que aparece tanto en las discusiones como en las conclusiones de la investigación.

Sousa et al. (2018), destacan 14 tipos de revisiones: Revisión crítica, Revisión integrativa, Revisión de la literatura, Revisión de mapeo/mapa sistemático, Metanálisis, Revisión de estudios mixtos, Visión general, Revisión sistemática cuantitativa/síntesis de evidencias cualitativas, Revisión rápida, Revisión *scoping*, Revisión del estado del arte, Revisión sistemática e investigación, Revisión sistematizada y Revisión de cobertura. Sin embargo, otros autores destacan los tres tipos principales, aquellos que serán abordados en este capítulo: Revisión narrativa, Revisión integrativa y Revisión sistemática (con o sin Metanálisis) (Hohendorff, 2014; Sampieri et al., 2013).

1.1 Revisión narrativa

Este tipo de Revisión busca analizar visiones o conceptos de un corpus cuantitativo relativamente limitado de trabajos, de forma descriptiva y discursiva (Bottentuit Jr. & Santos, 2014). Rother (2007) considera las revisiones simples o narrativas como “publicaciones amplias, apropiadas para describir y discutir el desarrollo de un determinado asunto bajo el punto de vista teórico o contextual” (p. 5). No obstante, la autora afirma que este tipo de Revisión en general, no indica la metodología utilizada para la búsqueda de los estudios bibliográficos ni los criterios adoptados para realizar el ejercicio. Lopes y Fracoli (2008) exponen que la *Revisión narrativa* es aquella que presenta el menor nivel de complejidad por no exigir una secuencia metodológica clara y estructurada, ni técnicas o estándares que permitan su reproductibilidad. La ausencia de un protocolo rígido de investigación ofrece al investigador la flexibilidad necesaria para llevar a cabo búsquedas de información para satisfacer sus necesidades; por otra parte, permite que el investigador utilice la literatura que considere suficiente para respaldar sus decisiones; sin embargo, se puede presentar un alto sesgo en el estudio.

Conforme a lo destacado por Sousa et al. (2018), la *Revisión narrativa* en general, obedece a un orden que empieza con la elección y delimitación del tema de investigación, búsqueda bibliográfica relacionada con el tema, selección de los estudios más relevantes (teniendo en cuenta la opinión de cada investigador), lectura y análisis de los estudios, elaboración de la revisión y creación del listado de referencias bibliográficas utilizadas (Cronin et al., 2008). Por su naturaleza extremadamente cualitativa, la *Revisión narrativa* no permite la generalización de los datos obtenidos (Grant & Booth, 2009). Asimismo, ella suele ser más empleada en estudios de carácter epistemológico, en los cuales

se pretende proponer, discutir o evaluar un modelo teórico, con la posibilidad de ofrecer también nuevas perspectivas sobre la cuestión estudiada o indicar caminos para futuras investigaciones (Hohendorff, 2014).

1.2 Revisión integrativa

La Revisión integrativa, por otro lado, presenta un abordaje metodológico más amplio, toda vez que posibilita la inclusión de estudios experimentales y no experimentales. Según Souza et al. (2010), este tipo de revisión combina “datos de la literatura teórica y empírica, además de incorporar un amplio abanico de propósitos como: definición de conceptos, revisión de teoría y evidencias, y análisis de problemas de orden metodológica de un tópico particular” (p. 103). Crossetti (2012) aclara que la *Revisión integrativa* sintetiza resultados de estudios anteriores, evidenciando las conclusiones del corpus de la literatura sobre un fenómeno específico, comprendiendo todos los estudios relacionados con la cuestión que orientará la búsqueda bibliográfica. Ese tipo de revisión implica utilizar estudios de orden cualitativo y cuantitativo, contribuyendo a la discusión sobre métodos y resultados (Mendes et al., 2008).

Es así como, la *Revisión integrativa* intenta realizar una investigación incluyente para mapear el máximo posible de estudios elegibles. Conforme Sousa et al. (2018), comienza con la elección del tema y elaboración de las hipótesis o pregunta(s) de investigación, seguido por la definición de los criterios de inclusión y exclusión de los estudios objeto de investigación. En la siguiente etapa ocurre la evaluación de los artículos recogidos para averiguar su calidad, sus temas y si efectivamente obedecen a los criterios establecidos anteriormente. La cuarta etapa del proceso está destinada al análisis de las informaciones recogidas junto a la muestra final de los artículos. Finalmente, en la última etapa de la *Revisión integrativa* se presentan los resultados y se redacta la revisión.

1.3 Revisión Sistemática de la Literatura - RSL

Con los avances tecnológicos y el surgimiento de la sociedad de la información, mantenerse actualizado sobre las informaciones más recientes y de mayor calidad se ha convertido en una tarea paradójica y problemática en función de la cantidad de potenciales fuentes de información que emergen cada día (Moreira, 2004; Riera et al., 2006). Ese escenario ha popularizado el uso de métodos de investigación científicos que optimicen y potencialicen el acceso a la información, siendo uno de ellos la *Revisión Sistemática de la Literatura (RSL)*.

En una perspectiva general, la RSL es un tipo de revisión de literatura que cuenta con un método estructurado y sistemático para la recogida y análisis de datos secundarios, es decir, datos que han sido recopilados, ordenados

y analizados para atender objetivos diferentes del establecido para la RSL. Para Riera et al. (2006), la RSL es un “estudio retrospectivo secundario que identifica, selecciona y evalúa críticamente estudios primarios (cohorte, ensayos clínicos, etc.), permitiendo la suma de los resultados y transformando informaciones en conocimientos” (p. 8). La RSL pretende evaluar de manera crítica los estudios científicos publicados, sintetizando de manera cuantitativa y cualitativa los resultados encontrados (Armstrong et al., 2011). Lopes y Fracoli (2008) aclaran que la RSL intenta ofrecer los subsidios necesarios para la toma de decisiones en diferentes áreas del conocimiento.

Según Pereira y Bachion (2006), la RSL surge como respuesta a la necesidad de sintetizar un gran volumen de conocimiento producido para evidenciar los estudios más relevantes sobre un determinado tema. Se atribuye al médico escocés James Lind la realización de la primera RSL en el mundo. Su estudio, intitulado *A treatise o the scurvy: In three parts*, publicado en 1753, tenía como objeto el tema escorbuto y fue fundamental para el desarrollo posterior de su teoría sobre la actuación de los frutos cítricos en la prevención y cura de esa enfermedad (Lind, 1753).

A pesar de que este método de investigación fue creado inicialmente para el área de la salud, con el tiempo ha ganado adeptos en otras áreas del conocimiento, tornándose una tendencia emergente y constituyéndose en un método moderno para evaluación simultánea de las informaciones por medio de aplicaciones de estrategias de búsqueda bibliográfica (Lopes & Fracoli, 2008). Siguiendo a Souza et al. (2010), la RSL está fundamentada en la Práctica Basada en Evidencias, movimiento iniciado en 1970, por el médico epidemiólogo escocés Archibald Leman Cochrane, a partir del crecimiento de la producción científica y del corpus cuantitativo de intervenciones médicas en el mundo. Sackett et al. (1996) afirman que ese movimiento ha ganado relevancia por su capacidad de evaluar la validez e importancia de las pruebas antes de su aplicación cotidiana, para solucionar problemas clínicos.

Atallah (2002) explica que toda investigación científica de tipo empírico debería prever la realización de una RSL como etapa inicial. Para ese autor, dicho método permite resumir las informaciones sobre un tema específico e integrarlas de forma crítica para argumentar las decisiones. Por otra parte, la RSL también posibilita una reflexión más objetiva sobre la realidad, a partir de la evaluación de las convergencias y divergencias entre los estudios analizados. Pereira y Bachion (2006) consideran la RSL como una actividad fundamental para la producción de evidencias científicas, teniendo en cuenta su potencial para servir como base para la formulación de guías de conducta.

Atallah y Castro (1998a) enumeran las ventajas de la RSL, especialmente dirigidas a la Medicina, pero que serán adaptadas aquí para implementación

en diferentes contextos. En primer lugar, la RSL utiliza una metodología que permite su replicación, confirmando su carácter científico. También puede ser rápidamente actualizada a partir de la aparición e inclusión de nuevos estudios relacionados con la cuestión investigada. La comparación entre los estudios permite detectar posibles controversias en la literatura, evitando el empleo de tratamientos o soluciones inadecuados para los problemas tratados. De esa forma, la RSL ofrece la capacidad de aumentar significativamente la precisión de los resultados, estrechando así su intervalo de confianza. Finalmente, los autores destacan que la aplicación de ese método de investigación puede implicar ahorro de recursos financieros o instrumentales, tanto en el desarrollo de la investigación empírica como en la implementación de la mejor solución para el problema, aportando así al debate y creación de políticas públicas, por ejemplo.

Para Bottentuit Jt y Santos (2014), la RSL es mucho más extensa y analítica que las revisiones narrativa e integrativa, por ofrecer la posibilidad de análisis tanto de aspectos puntuales como globales. En comparación con la *Revisión narrativa*, Sampaio y Mancini (2007) afirman que, por ofrecer una síntesis clara y explícita de los estudios, la RSL posibilita la incorporación de un espectro mucho más amplio de resultados relevantes, evitando que las decisiones sean tomadas a partir de unos pocos estudios.

Respecto a la construcción del proceso, toda RSL de calidad debe partir de la formulación de una cuestión científica estructurada (definición del problema, pregunta de investigación), la cual irá a orientar toda la búsqueda bibliográfica (Atallah & Castro, 1998b). Sousa et al. (2018) sugieren que la elaboración de dicha cuestión deba considerar todos los elementos expresados en el acrónimo PICO: **P** correspondería a población/muestra (*population*); **I** a intervención (*intervention*); **C** a comparación o control (*comparision/control*); y **O** correspondería a los resultados (*outcomes*). Definido el problema, la etapa siguiente de mayor relevancia sería la elaboración del protocolo de investigación, que deberá prever las fuentes bibliográficas, el intervalo temporal para la recogida de datos, los criterios de inclusión y exclusión de los estudios, los descriptores (términos específicos que definen la búsqueda bibliográfica), entre otros aspectos.

Otra etapa importante de la RSL está en el análisis de los datos. Una característica fundamental es el empleo de métodos estadísticos de niveles variados de complejidad, siendo posible utilizar o no Metanálisis. A pesar de que el término fue oficialmente creado por Gene Glass en 1976, hay estudios que muestran que el primer Metanálisis fue llevado a cabo por el matemático y bioestadístico inglés Karl Pearson, en 1904 (Shannon, 2016; Sousa et al., 2018). Carvalho et al. (2011) definen Metanálisis como un método de análisis

estadístico que pretende integrar los resultados de dos o más estudios independientes que presentan una misma cuestión de investigación, permitiendo así un aumento significativo en la objetividad, precisión y validez de las estimaciones de efectos (Baena, 2014; Souza et al., 2010). Ese método permite contrastar resultados de diferentes estudios, posibilitando la identificación de eventuales patrones, discordancias o relaciones inesperadas entre los estudios evaluados. Según Walker et al. (2008), otro beneficio del Metaanálisis es su potencial para añadir información, elevando el poder estadístico y obteniendo una estimación puntual mucho más consistente en comparación con lo que se podría lograr con los estudios individuales. Así, el uso de Metaanálisis ha crecido considerablemente en las últimas décadas, siendo bastante empleado en estudios que tratan no solo de evaluaciones de efectos de intervenciones, sino también en aquellos que buscan definiciones conceptuales sobre términos específicos de la literatura.

Como todo y cualquier método de investigación, la RSL también presenta algunas desventajas. Atallah y Castro (1998b) afirman que ese tipo de método demanda mucho tiempo, habiendo incluso casos en los que el proceso completo ha tardado aproximadamente un año para su finalización. En segundo lugar, la RSL de forma aislada no tiene la capacidad de mejorar la calidad de los estudios evaluados, sino que indica posibles errores que pueden ser evitados en futuras investigaciones. Por último, debido a la alta carga de trabajo generado, la RSL en general se caracteriza por ser una investigación llevada a cabo por un equipo, habiendo como mínimo dos profesionales para evaluar los estudios recogidos y así reducir los sesgos.

Muchas instituciones se han dedicado al mercado de las RSL, siendo la principal de ellas la Cochrane Collaboration. Esa institución internacional, sin fines de lucro, fue fundada en 1993 con el objetivo de organizar, evaluar y difundir información científica de calidad, ayudando a investigadores y gestores en el proceso de toma de decisiones sobre intervenciones médicas (Koperny et al., 2016; Lacerda et al., 2011; Medina & Pailaquilén, 2010). Actualmente, la Cochrane Collaboration actúa en centenas de países y tiene una red de colaboradores de aproximadamente 30.000 especialidades. Todas las RSL están disponibles en la Biblioteca Cochrane, una amplia base de datos de estudios independientes del área de la salud. Esta base de datos está compuesta por el Registro Central Cochrane de Ensayos Controlados (CENTRAL), las Respuestas Clínicas Cochrane y el Banco de Datos Cochrane de Revisiones Sistemáticas (CDSR).

Publicado en 2019, el *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* ha establecido 10 etapas (Tabla 1) para la construcción de una RSL de calidad, organizadas en dos grandes bloques de acciones: 1) plantea-

miento del protocolo de investigación; y 2) realización de la revisión (Higgins et al., 2019).

Tabla 1. *Modelo Cochrane para Revisión Sistemática de la Literatura*

Bloque	Etapas	Actividad
Planteamiento del protocolo de investigación	1a	Definición del problema de investigación
	2a	Definición de los criterios de elegibilidad (inclusión y exclusión) de los estudios
	4ª	Planteamiento del método de revisión que será adoptado (descriptores, base de datos, etc.)
Realización de la revisión	5ª	Investigación de los estudios dentro de la(s) base(s) de datos seleccionada(s)
	6ª	Selección de los estudios que serán incluidos en la revisión
	7ª	Lectura y recogida de datos de los estudios seleccionados
	8ª	Evaluación del riesgo de sesgo en la muestra de estudios
	9ª	Síntesis de los resultados de los estudios seleccionados
	10ª	Evaluación de la confiabilidad de la evidencia y resumen de los hallazgos

Con la intención de adaptar esta propuesta al área de la Educación, Bottentuit Jr & Santos (2014) elaboraron una secuencia más detallada todavía para llevar a cabo una RSL (Tabla 2):

Tabla 2. *Etapas de la Revisión Sistemática de la Literatura aplicadas a la Educación*

Etapas	Actividad
1º Planteamiento	Elección del tema
	Estructuración de los objetivos de la investigación
	Identificación de las palabras-claves
	Elaboración de la(s) hipótesis o cuestión de investigación
2º Definición del protocolo	Establecimiento de los criterios de inclusión y exclusión
	Definición de la(s) base(s) de datos
	Selección de los estudios
3º Recogida de datos	Extracción de las informaciones
	Organización y síntesis de las informaciones
	Formación del banco de datos
4º Análisis de datos	Aplicación de los test estadísticos
	Inclusión/Exclusión de estudios
	Análisis crítico de los estudios seleccionados
5º Discusión	Discusión de los resultados
	Propuestas de recomendaciones
	Sugerencias para futuras investigaciones
6º Conclusión	Síntesis del conocimiento o de las informaciones obtenidas

La relevancia de la RSL en los días actuales puede ser ilustrada en el proceso de toma de decisiones con respecto a las medidas de prevención, hallazgos de medicinas y posibles vacunas para combatir el Covid-19. Un gran número de estudios están siendo desarrollados en diferentes partes del mundo y, con ello, está siendo evidenciado un alto valor cuantitativo significativo de información sobre esta enfermedad. Sin embargo, dada la diversidad de

protocolos de intervención, drogas y variables empleadas en esas investigaciones, el uso de la RSL se ha convertido en algo indispensable para recopilar información e indicar las medidas profilácticas de mayor eficacia que se deben tomar (por ejemplo, las medidas de aislamiento social y el uso de mascarillas). Considerando esas evidencias, nuevos estudios han sido desarrollados con el intento de profundizar (o hasta confirmar) los resultados encontrados, lo que atribuye mayor robustez a los hallazgos científicos, como también contribuye para el avance de la ciencia.

Basado en este panorama teórico, será expuesta a continuación una aplicación práctica de la RSL en el campo de la Música. Desafortunadamente, hay una carencia en Brasil y en Latinoamérica de estudios de Música que empleen ese método de investigación. No obstante, se puede observar un crecimiento gradual de trabajos dentro de la Psicología de la Música (Freitas et al., 2018), de la Musicoterapia (Chan et al., 2011; van der Heijden et al., 2015) y de la Educación Musical (Jaschke et al., 2013; Varela et al., 2016). Así, se espera que este estudio inspire a otros investigadores de la Música a arriesgarse por esta nueva vertiente, colaborando con la promoción y uso de este método de investigación.

1.4 Proyectos de educación musical en Brasil

En los últimos años, la enseñanza de la música y sus variadas formas de abordaje ha conquistado nuevos espacios de actuación en Brasil, especialmente dentro de proyectos sociales mantenidos por instituciones interesadas en democratizar el acceso de la población a la formación musical. Dichos lugares se presentan como espacios ideales para la promoción y mayor difusión de la educación musical en la sociedad contemporánea. De igual manera, Kléber (2014) y Souza (2014) afirman que los proyectos sociales se muestran como importantes campos para la promoción de una sociedad musicalmente más sensible.

Tal y como ha sido defendido por Freitas y Weiland (2014), la presencia de la música en los proyectos sociales en Brasil ha sido comprobada desde las últimas décadas del siglo XX, cuando los proyectos sociales ganaron relevancia entre diversos educadores, incluyendo los del ámbito musical (Nascimento, 2014). Por su carácter interdisciplinar y transformador, la música se ha convertido en un elemento fundamental para el desarrollo de acciones educativas en variados contextos sociales.

Concebido como un espacio de formación vinculado a la educación no formal (Libâneo, 1990), los proyectos sociales (en su mayoría) son llevados a cabo por instituciones vinculadas al Tercer Sector, por intermedio de las organizaciones no gubernamentales (ONG) o por fundaciones asociadas a

grandes empresas (Nascimento, 2014). Kléber (2014) define el Tercer Sector como “la dimensión institucional y política que trata de los temas sociales, constituidos por organizaciones sin fines de lucro y no gubernamentales que buscan generar servicios de carácter público” (p. 32). Para França Filho (2001), ese sería un campo que se ajustaría funcionalmente al Estado y al mercado.

Kléber (2014) destaca que los principales objetos pedagógicos de los proyectos sociales son las actividades artísticas y las deportivas, funcionando paralelamente a cursos de formación profesional (ej. cursos de fotografía, peluquería, etc.) o educativos (ej. preparatorio para el ingreso a la Universidad, refuerzo escolar, etc.). Dichos espacios representan oportunidades de mejora de condiciones de vida para las personas beneficiadas, quienes a su vez aprenden una nueva labor. A lo largo de los años, los proyectos sociales han actuado como un lugar de desarrollo de prácticas educativas musicales para niños y adolescentes de comunidades carentes de diferentes zonas de Brasil.

Dentro de una perspectiva histórica, varios estudios muestran que ha habido una ampliación considerable del número de proyectos sociales en Brasil a partir de 1980, proporcionando el crecimiento de acciones afirmativas y la creación de políticas públicas relacionadas especialmente con la ciudadanía y los derechos humanos (Kléber, 2014; Souza, 2014). Por ello, las acciones sociales llevadas a cabo en ese contexto centran su interés principalmente en personas que viven en situación de vulnerabilidad social. Nascimento (2014) define vulnerabilidad social como una condición de riesgo social que puede ser caracterizada por circunstancias como “extremada pobreza, reducido acceso a los beneficios sociales ofrecidos por el Estado, [y] vivir de forma análoga en la calle” (p. 53). Por ello, gran parte de los proyectos y otros tipos de acción social son pensados para solucionar un problema o una necesidad social, con objetivos definidos en función de una duda, oportunidad o interés de una persona, grupo u organización (Souza, 2014).

Un concepto central para la reflexión sobre proyectos está en la propia noción de acción social, definido por Weber (2000) como una acción orientada por el comportamiento de otros, tanto individuos conocidos como también una multitud de personas desconocidas. Esa definición se soporta en el concepto de sociedad, concebido por Berger (1991) como un complejo de relaciones humanas, un sistema de interacciones que dependen necesariamente de la calidad de la interacción, inter-relación y reciprocidad entre los individuos y su propia constitución. Basándose en esos conceptos, se puede ampliar la noción de acción social más allá de los proyectos nombrados como sociales, una vez que todos intentan actuar dentro de una perspectiva de acción más humanizada, para promover la superación de las desigualdades sociales (Gomes, 2014; Kater, 2004).

Müller (2004) destaca que cada vez más proyectos se interesan en incluir la música de alguna manera en sus actividades sociales. Freitas y Weiland (2014) consideran que existe una diversidad de espacios, y contextos sociales y comunitarios disponibles para las prácticas musicales, como los barrios de las periferias, las ONG dirigidas a la defensa de los derechos humanos y la ciudadanía, los proyectos de extensión de instituciones educativas y las prisiones. Para Kebach et al. (2010), se ha podido observar que en los últimos años hubo una mayor inserción de prácticas musicales en escenarios todavía poco explorados, como los hospitales y los centros de mayores. Ese panorama evidencia la multitud de espacios y contextos donde la música puede actuar, así como las distintas finalidades que puede llegar a tener.

Últimamente, los medios de comunicación de masa se han mostrado interesados en las prácticas educativas que utilizan música, principalmente cuando ocurren en favelas, asociaciones de barrios u otros tipos de grupos sociales caracterizados por altos índices de violencia y vulnerabilidad social (Müller, 2004). Dichos espacios se han destacado por la posibilidad de trabajos de prevención social y, consecuentemente, por promover y democratizar la enseñanza de música en los integrantes de clases sociales más pobres.

Con respecto a las propuestas de educación musical en proyectos en Brasil, se observa, cada vez más, una serie de actividades destinadas a diferentes públicos y rangos de edad, con mayor uso de la práctica coral (Amato, 2007), la flauta dulce (Cuervo, 2009), la guitarra (Battisti & Araújo, 2017), y la formación de bandas de diferentes tipos (Cislaghi, 2011). Por otra parte, se pueden subrayar también los proyectos que ofrecen iniciación musical, principalmente aquellos dirigidos a la sensibilización musical de los niños (Gohn & Stavracas, 2010; Kebach et al., 2010).

Es necesario enfatizar que dichas prácticas musicales han asumido un importante papel en la formación musical y de inclusión social de sus participantes, provocando repercusiones positivas en la sociedad (Kebach & Herzog, 2011). Ese impacto puede ser constatado a partir de mejoras en aspectos como la socialización de las personas involucradas en los proyectos (Kebach & Herzog, 2013). Así mismo, esas actividades han contribuido para la propia difusión y democratización de la educación musical (Uriarte & Nunes, 2012).

Actualmente, el mayor y más relevante proyecto social en Brasil que ofrece formación musical es el *Projeto Guri*, creado en 1995 por el Gobierno del Estado de São Paulo. El *Projeto Guri* beneficia niños y adolescentes entre 6 y 18 años en situación de vulnerabilidad social (Paula, 2016; Stavracas, 2011), utilizando la música para desarrollar principios y valores tales como: responsabilidad, disciplina, autoestima y ciudadanía. Este proyecto ofrece un amplio abanico de actividades que abarcan desde la iniciación musical hasta la

formación los grandes grupos musicales. Con varios centros distribuidos por todo el Estado de São Paulo (388 en total), el *Projeto Guri* ofrece formación musical complementaria a las actividades escolares (Projeto Guri, 2017). Esta iniciativa se destaca como el mayor programa sociocultural brasileño, ofreciendo actualmente las modalidades canto coral, instrumentos de viento, cuerdas (frotada y pulsadas), percusión y teoría musical (Martínez, 2014; Paula, 2016). Igualmente, el proyecto ha proporcionado a sus alumnos cursos de iniciación musical, formación de bandas de música, agrupación de guitarras y orquestas.

Otro aspecto interesante está relacionado con los conciertos que los grupos musicales realizan en Brasil y en el extranjero, a lo largo del año, participando incluso de innumerables festivales de música (Paziani, 2015). Estas actividades ayudan a estimular a los estudiantes a mantenerse motivados en el estudio y no abandonar las clases. También, se destaca que los objetivos del *Projeto Guri* van más allá del campo musical, influenciando sobre todo la formación humana y social de sus participantes (Amato, 2009; Hikiji, 2006).

Otra acción que merece ser mencionada es el programa NEOJIBÁ – *Núcleos Estaduais de Orquestra Juvenis e Infantis da Bahia*, fundado en 2007 por el pianista y director musical Ricardo Castro. Este programa se inspira en la propuesta venezolana mundialmente conocida como El Sistema (Duarte & Madruga, 2018). Establecido en Salvador de Bahia, el programa NEOJIBÁ propone ofrecer formación musical a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social (Nóbrega & Boal-Palheiros, 2015).

El NEOJIBÁ es una institución sin fines de lucro, mixta, es decir que cuenta con apoyo económico, por una parte, del gobierno del Estado de Bahia y, por otra, de empresas privadas (Nóbrega & Boal-Palheiros, 2015). Esta propuesta pretende “alcanzar la integración social a través de la práctica colectiva y de excelencia de la música” (Duarte & Madruga, 2018, p. 91). Desde su fundación, el proyecto ha servido a más de 4.000 niños, jóvenes y adultos, entre 6 y 29 años de edad, ofreciendo la oportunidad de una educación musical de calidad, realizando regularmente conciertos nacionales e internacionales. El NEOJIBÁ está compuesto por núcleos de orquesta y coro infanto-juvenil, cuyo principal estímulo es que estos jóvenes son amparados con una beca de estudios mientras participan del proyecto (Nóbrega & Boal-Palheiros, 2015).

Además de estos exitosos ejemplos, todavía se puede mencionar otros más, llevados a cabo dentro de las instituciones de Educación Superior y nombrados como extensión universitaria. Dichas actividades pretenden, por una parte, ofrecer iniciativas que busquen la transformación de una realidad social y, por otra, permitir a la academia encontrar en la sociedad oportunidades para desarrollar el conocimiento científico y artístico, para lograr nuevos saberes por medio de prácticas culturales (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras, 2000/2001). En ese contexto, se observan innumerables actividades donde la música asume un rol protagónico, siendo desarrolladas tanto dentro de la Universidad como en comunidades carentes localizadas en su entorno. El público atendido por los proyectos de extensión se asemeja al de los proyectos sociales y educativos, siendo, en su mayoría, niños y adolescentes. Esta característica se fundamenta en las palabras de Frezza et al. (2009), quien ve en estas iniciativas una forma de proporcionar soluciones para el extracto más joven de la sociedad, ofreciéndoles educación, salud y trabajo de calidad.

Las actividades más frecuentes en los proyectos de extensión universitaria son las propuestas pedagógicas de iniciación musical. Como ejemplo, se puede mencionar la propuesta desarrollada por la Universidade Federal da Bahia (UFBA), que ofrece formación musical a niños entre cero y seis años de edad (Broock, 2013). Su propuesta integra el programa de extensión en Música, en cuyas clases son impartidos cursos de coro, guitarra, piano, teclados, flauta, violín y arpa.

Los datos presentados hasta aquí soportan la decisión de este estudio en centrar su interés en la educación musical para niños y adolescentes, asumiendo los límites de edad definidos por el *Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil*: 12 años incompletos para los niños y de 12 hasta 18 años para los adolescentes. Teniendo en cuenta el exhaustivo número de medios científicos que han publicado sobre este tema en los últimos años, se ha optado por elegir como base de datos para esta investigación las publicaciones organizadas por la *Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*.

Creada en 1991, ABEM se ha convertido en una de las más importantes asociaciones de Música en Brasil, contando con representación en destacadas comisiones del gobierno brasileño para elaboración y debate de planes de acción y metas para la educación general. Además, su relevancia a nivel internacional la ha convertido en una institución asociada de la *International Society for Music Education (ISME)*, principal organización de educación musical en el mundo. Finalmente, esa elección también ha considerado el hecho de que ABEM concentra las publicaciones centrales (en cuestión de cantidad y regularidad) sobre propuestas y experiencias de enseñanza de música en Brasil. A partir de la exposición anterior, se ha definido como pregunta guía para este estudio: ¿De qué forma la enseñanza musical para niños y adolescentes suele aparecer en las producciones bibliográficas de la *Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*? Para contestar a esa pregunta, fueron estructurados los siguientes objetivos:

- Verificar el total de estudios referentes a enseñanza de la música en Brasil para niños y adolescentes en dichas publicaciones;
- Identificar el perfil del público participante y de los docentes que actúan en los proyectos investigados;
- Mapear los diferentes tipos de propuestas pedagógico-musicales desarrolladas.

1.5 Procedimientos metodológicos

Ese estudio se configura como mixto, por utilizar técnicas propias del abordaje cuantitativo con análisis esencialmente cualitativo (Sampieri et al., 2013). El método elegido para su desarrollo fue la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), dado su potencial para proporcionar un panorama general sobre las publicaciones relacionadas con las prácticas educativas musicales para niños y adolescentes dentro de proyectos en Brasil.

Como base de datos, o grupo documental, fueron elegidas todas las publicaciones nacionales organizadas por ABEM, es decir, *Revista da ABEM*, *Revista Música na Educação Básica* y Actas de los congresos nacionales. Para ello, se consideró como criterios de inclusión:

1. Ser un artículo sobre enseñanza musical desarrollada en proyectos;
2. Los participantes del estudio deberían tener entre cero y dieciocho años;
3. Haber sido publicado entre los años 2010 y 2017;
4. Haber sido publicado exclusivamente en portugués;
5. Ser un estudio de tipo empírico.

Como criterios de exclusión, se consideraron los siguientes:

1. Haber sido producido en otro idioma;
2. No indicar la edad del público participante;
3. No mencionar las modalidades de enseñanza musical ofrecidas;
4. Ser un estudio teórico.

Sin embargo, es importante destacar que los artículos que han presentado propuestas en espacios escolares fueron incluidos por su condición de ser una acción gestionada por proyectos sociales, educativos y de extensión universitaria. Además, se optó también por no excluir los estudios que investigaban proyectos donde parte del público era adultos.

Para la búsqueda bibliográfica, fueron utilizados descriptores relacionados directamente con el problema de investigación: *criança**, *adolescência**, *bebê**, *projeto**, *musicaliza**, *prática* musica**, *iniciação musica**. La decisión por utilizar las variantes de los términos se justifica por el interés en ampliar el corpus de artículos considerados para este estudio. En un segundo momento, realizó la evaluación de los estudios encontrados, tomando en cuenta inicialmente las informaciones presentes en los elementos pre-textuales de cada artículo, como título, resumen y palabras-claves. Cuando las informaciones no eran suficientemente precisas, se realizaba la búsqueda del artículo completo, con la intención de impedir la exclusión de trabajos importantes en función de la claridad de la redacción. La aplicación de los descriptores y de los criterios de inclusión y exclusión generó un total de 79 artículos.

Para la recogida de los datos de interés, fue elaborado un protocolo para extracción de informaciones de los estudios seleccionados, considerando los siguientes elementos:

- Fuente y año de publicación;
- Tipo;
- Temporalidad;
- Rango de edad de los participantes;
- Número de participantes;
- Nivel socioeconómico del público atendido;
- Perfil de los docentes;
- Modalidad musical;
- Tipo de institución promotora;
- Región geográfica de Brasil donde se ubica el proyecto;

1.6 Resultados

La Tabla 3, muestra la distribución de los estudios encontrados en función de las variables fuente y año de publicación.

Tabla 3. *Distribución general de las publicaciones encontradas*

Año	Actas	Revista da ABEM	Revistas MEB	Total	
				Frecuencia	Porcentaje
2010	20	0	0	20	25.3
2011	18	1	0	19	24.0
2012	--	3	1	4	5.1
2013	14	0	0	14	17.7
2014	--	0	0	0	0.0
2015	15	0	0	15	19.0
2016	--	0	0	0	0.0
2017	7	0	0	7	8.9

En primer lugar, es necesario aclarar que no hubo publicación de actas en los años 2012, 2014 y 2016, porque la periodicidad del Congreso Nacional fue cambiada de anual a bienal a partir de 2011. Los datos presentes en la Tabla 3., indican que la mayor parte de los trabajos relacionados a los temas de interés para este estudio (música, proyecto, niños y adolescentes) fueron publicados en las actas de los congresos. Con respecto al año de publicación, por un lado, fue posible verificar que gran parte de los estudios sobre estos temas fueron publicados en los años 2010 y 2011, y, por otro lado, no hubo ningún artículo publicado en los años 2014 y 2016. El cruce de las variables muestra una reducción constante del número de publicaciones sobre proyectos de educación musical infanto-juvenil a lo largo del tiempo, lo que sugiere la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios para encontrar los probables motivos que expliquen esa situación.

Tabla 4. *Distribución de los datos en función del tipo de proyectos*

Tipo	Frecuencia	Porcentaje
Extensión universitaria	30	38.0
Proyecto social	28	35.4
Educativo	17	21.5
Múltiple finalidad	4	5.1
Total	79	100.0

Como se observa en la Tabla 4, la mayor parte de los proyectos investigados son resultados de acciones de extensión impartidas por docentes y estudiantes universitarios, seguido de cerca por los proyectos de acción social. Por otro lado, se verificó la baja incidencia de proyectos de múltiple finalidad.

Tabla 5. *Distribución de los datos en función de la temporalidad del proyecto*

Temporalidad	Frecuencia	Porcentaje
Permanente	46	58.2
Eventual	21	26.6
No informado	12	15.2
Total	79	100.0

Los datos presentes en la Tabla 5, indican que la mayoría de los proyectos eran desarrollados de forma ininterrumpida a lo largo de los años. Ese resultado puede guardar relación con el resultado presente en la Tabla 4, toda vez que proyectos de extensión universitaria y social comúnmente son de carácter permanente.

Tabla 6. *Distribución de los proyectos en función del rango de edad de los participantes*

Participantes	Frecuencia	Porcentaje
Niños entre 0 y 5 años	9	11.4
Niños entre 6 y 12 años	23	29.1
Niños (0 a 12 años)	10	12.7
Niños y adolescentes (6 - 18 años)	24	30.4
Público general	12	15.2
Otros	1	1.3
Total	79	100.0

Con respecto a la edad, es importante destacar que parte de los estudios evaluados no informaron la edad de los participantes de los proyectos. Por ello, se optó considerar estos estudios en la categoría general por entender que el público de interés para esta investigación también era contemplado en este tipo de propuesta. De esa forma, los datos de la Tabla 6, revelan una mayor frecuencia de proyectos que ofrecen formación musical de manera conjunta para un público de niños mayores y adolescentes (6 a 18 años). Por otro lado, merece destaque el pequeño número de estudios direccionados a la primera infancia (0 a 5 años).

Tabla 7. *Distribución de los datos en función del número de participantes de los proyectos*

Alcance	Frecuencia	Porcentaje
Pequeño (< 50)	16	20.2
Mediano (50-100)	7	8.9
Grande (>100)	17	21.5
No informado	39	49.4
Total	79	100.0

La Tabla 7, muestra que gran parte de los autores no mencionaron la estimación total del público participante en los proyectos investigados. Dicha información se revela de forma significativa para una evaluación realista del impacto efectivo (musical o social) del trabajo realizado.

Tabla 8. *Distribución de los datos en función del nivel socioeconómico de los participantes*

Nivel Socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje
Participantes en situación de vulnerabilidad social	25	31.7
Participantes de la comunidad cercana a la Universidad	2	2.5
Diferentes niveles sociales	2	2.5
No informado	50	63.3
Total	79	100.0

Como es verificado por la variable anterior, se observó también que pocos autores evidenciaron la situación socioeconómica de los individuos atendidos por cada proyecto investigado. Sin embargo, considerando el grupo de estudios que mencionaron esa información, se puede identificar que casi la totalidad de los proyectos están dirigidos a individuos en situación de vulnerabilidad social.

Tabla 9. *Distribución de los datos en función del perfil de los docentes*

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes de Licenciatura en Música	28	35.4
Licenciados en Música	19	24.1
Profesores y estudiantes de Música	8	10.1
Equipo interdisciplinar	5	6.3
Otras formaciones	5	6.3
No informado	14	17.7
Total	79	100.0

La mayor parte de los individuos que imparten clases en los proyectos son estudiantes de cursos de Licenciatura en Música, en su mayoría en la categoría de becarios o alumnos de práctica docente supervisada, lo que confirma la relevancia de los proyectos para la formación inicial del maestro de Música. Además, se observó también un número significativo de egresados del programa de Licenciatura, mostrando que los proyectos también se configuran como importantes espacios laborales para el educador musical.

Tabla 10. *Distribución de los datos en función de las modalidades de enseñanza musical ofrecida*

Propuesta	Frecuencia	Porcentaje
Iniciación musical	21	26.6
Práctica instrumental	19	24.1
Práctica coral	13	16.5
Práctica instrumental y coral	17	21.5
Iniciación musical y práctica instrumental	8	10.1
Iniciación musical y práctica coral	1	1.3
Total	79	100.0

La propuesta pedagógico-musical más frecuente en los proyectos fue la iniciación musical, seguido de la práctica instrumental (ver Tabla 10). De forma sorprendente, fueron casi inexistentes los proyectos que mezclaban la iniciación musical con la práctica coral.

Tabla 11. *Distribución de los datos en función del tipo de institución responsable*

Perfil de la Institución	Frecuencia	Porcentaje
Institución de Educación Superior	41	51.9
Iniciativa pública	20	25.3
ONG	6	7.6
Iglesia	4	5.1
Iniciativa privada	3	3.8
Iniciativa comunitaria	1	1.3
No informado	4	5.1
Total	79	100.0

Analizando la Tabla 11, se puede observar que la mayor parte de las acciones realizadas en los proyectos investigados eran responsabilidad de Instituciones de Educación Superior. También se destaca el elevado número de proyectos desarrollados por otras instituciones de la iniciativa pública, como el Gobierno Federal y las Secretarías Municipales y Estaduales de Educación.

Tabla 12. *Distribución de los datos en función de la región geográfica de Brasil*

Región	Frecuencia	Porcentaje
Sureste	32	40.5
Noreste	20	25.3
Sur	13	16.5
Norte	6	7.6
Centro Oeste	6	7.6
No informado	2	2.5
Total	79	100.0

El último bloque de datos (Tabla 12) evidencia el liderazgo de las regiones Sureste y Noreste en la oferta de proyectos de educación musical para niños y adolescentes. Por otra parte, fueron pocos los estudios sobre proyectos realizados en las regiones Norte y Centro Oeste.

1.7 Discusión y Conclusiones

La presente Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) buscó conocer de qué manera la enseñanza musical para niños y adolescentes suele aparecer en las publicaciones nacionales organizadas por la *Associação Brasileira de Educação Musical* (ABEM), delimitando un recorte temporal que abarcó los años 2010 y 2017. Cumpliendo los criterios establecidos previamente. La bibliografía consultada reveló un total de 79 estudios que utilizaron los descriptores establecidos para esta revisión. Es así como, los resultados mostraron primeramente una asimetría con respecto a la distribución de las publicaciones por fuente, con predominancia de las actas de los congresos. Ese resultado era el esperado, toda vez que el número de artículos publicados en esta fuente (Actas) supera bastante a aquellos publicados en las revistas. Por otra parte, es posible que el perfil de los autores también tenga influencia en el resultado, considerando que gran parte de los estudios eran relatos de experiencias pedagógicas o investigaciones empíricas desarrolladas por estudiantes universitarios.

Con respecto a las variables de estudio, en primer lugar, se verificó que las acciones educativas más frecuentes se caracterizaban por tratarse de proyectos de extensión universitaria o de acción social de carácter permanente, promovidas por Instituciones de Educación Superior. Además, fueron predominantes los proyectos de grande alcance (público superior a 100 personas). Tomados en conjunto, estos resultados evidencian los principios que estructuran las iniciativas desarrolladas en proyectos y sus intentos de satisfacer las necesidades de orden social, educativo, económico, sanitario y cultural, que deberían ser responsabilidad del poder público (Kléber, 2014; Souza, 2014). El diagnóstico sobre el perfil socioeconómico de los participantes de los proyectos refuerza la constatación anterior, mostrando que gran parte vive en situación de vulnerabilidad social, lo que confirma la ineficiencia del poder público en crear herramientas que ofrezcan oportunidades y condiciones iguales a todos los individuos brasileños (Nascimento, 2014).

Sobre los participantes de los proyectos, los resultados muestran coherencia con la literatura relacionada, la cual ubica niños y adolescentes como foco principal de las políticas públicas y de los movimientos sociales dirigidos al desarrollo de iniciativas de prevención y educación (Thomassim, 2010). Con esto, se verificó la predominancia de proyectos dirigidos a niños mayores (6 a

12 años) y adolescentes, en detrimento del público de la Educación Infantil (0 a 5 años). Ese resultado esboza una posible carencia en la formación pedagógica de los educadores musicales para actuar con estas edades, como ya se ha evidenciado en diferentes estudios (Loureiro, 2010; Marques, 2011; Pereira, 2015; Scarambone, 2014).

Por otro lado, los estudios investigados han comprobado la hipótesis sobre la importancia de los proyectos (de diferentes tipos) para la formación y actuación profesional de los docentes de Música. Ese resultado acentúa la necesidad de ampliación de las discusiones acerca de los espacios destinados a las prácticas docentes supervisadas dentro de los cursos de Licenciatura en Música en Brasil, pasando a incluir los espacios de educación no formal dentro del rol de posibilidades a ser ofrecidas al estudiante durante su formación. Dicha inclusión permite reconocer las especificidades del universo musical, para ofrecer una formación más adecuada a la realidad profesional actual. Por ello, la promoción de debates sobre los espacios de actuación del docente de Música puede conducir a una importante reflexión sobre el actual currículo de las Licenciaturas y el perfil de los egresados que se pretende obtener (Bona, 2013; Fialho, 2009).

Respecto a las modalidades de enseñanza, se observó que gran parte de los artículos evaluados centraban su interés en la iniciación musical, considerada por Broock (2013) como la principal opción para las propuestas pedagógicas en que se pretende sensibilizar, vivenciar y experimentar música. Sin embargo, fue sorprendente el número de propuestas dirigidas a la formación específica en instrumento, insinuando un interés de los proyectos por trabajos pedagógicos que ofrezcan posibilidades de promoción del producto artístico resultado de las clases, a través de recitales y conciertos públicos y privados, que permitan la adhesión de nuevos financiadores que den apoyo a las propuestas. Finalmente, el número escaso de proyectos que abarquen la iniciación musical mezclada con la práctica coral diverge de las propuestas bastante difundidas entre los educadores musicales (ej. Willems, Kodály, Dalcroze y Orff) y que muestran resultados relevantes en la literatura científica (Amato, 2007; Oliveira, 2012).

Los resultados también indicaron un número mayor de estudios realizados en proyectos de las regiones Sureste y Noreste de Brasil. A este respecto, Gohn (2010) llevó a cabo un estudio sobre prácticas sociales en espacios no formales y observó que el Sureste fue la región brasileña con mayor número de actividades dirigidas a la cultura, en general, y la música, en particular. Por otra parte, este resultado puede también guardar relación con el alto número de cursos de Licenciatura en Música impartidos en esas regiones, lo que

implicaría supuestamente un mayor número de profesionales y de espacios de actuación.

Finalmente, una importante contribución de ese estudio puede estar relacionada con la promoción de debates sobre la formación de los docentes de Música, los currículos actuales, las concepciones sobre los espacios de actuación de estos profesionales y, por último, las implicaciones de la Música en el ámbito educativo y sociocultural de las sociedades contemporáneas. Concluyendo, se pretende que los resultados aquí presentados puedan constituirse en el soporte de futuras investigaciones dirigidas a los temas de enseñanza de música, proyectos, y niños y adolescentes, colaborando en alguna medida para una mayor valoración de la Música en el escenario educativo y científico brasileño.

- Amato, R. C. F. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, 13(1), 75-96. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295/273>
- Amato, R. C. F. (2009). Música e políticas sócio-culturais: a contribuição do canto coral para a inclusão. *Opus*, 15(1), 91-109. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/264/244>
- American Psychological Association. (2010). *Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Author.
- Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). Cochrane Update. ‘Scoping the scope’ of a cochrane review. *Journal of Public Health*, 33(1), 147–150. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr015>
- Atallah, A. N. & Castro, A. A. (1998a). Revisão sistemática da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. In A. N. Atallah, A. A. Castro (Org.). *Evidências para melhores decisões clínicas* (1st ed., pp. 20-28). Lemos Editorial. http://www.centrocochranedobrasil.com.br/cms/apl/artigos/artigo_530.pdf
- Atallah, A. N. & Castro, A. A. (1998b). Medicina baseada em evidências: o elo entre a boa ciência a boa prática. *Revista da Imagem*, 20(1), 5-9. http://www.centrocochranedobrasil.com.br/apl/artigos/artigo_517.pdf
- Atallah, A. N. (2002). Medicina baseada em evidências: o elo entre a boa ciência e a boa prática clínica. In A. N. Atallah (Org.), *Caminhos do pensamento: epistemologia e método* (pp. 325-344). Fiocruz. http://www.centrocochranedobrasil.com.br/apl/artigos/artigo_517.pdf
- Baena, C. P. (2014). Revisão sistemática e metanálise: padrão ouro de evidência? *Revista Médica da UFPR*, 1(2), 71-74. https://revistas.ufpr.br/revmedicaufpr/article/view/40706/pdf_4076
- Battisti, D., & Araújo, R. C. (2017). Motivação de crianças para a aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo. *Orfeu*, 2(2), 147-174. <http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017>
- Berger, P. (1991). *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Ed. Vozes.

- Bona, M. (2013). A formação do professor de música e o estágio. *Revista Nupeart*, 11, 11-33. <https://doi.org/10.5965/2358092511112013014>
- Bottentuit Jr, J. B. & Santos, C. G. (2014). Revisão sistemática da literatura de dissertações sobre a metodologia WebQuest. *Revista EducaOnline*, 8(2), 1-41. <http://dx.doi.org/10.18247/1983-2664/educadonline.v8n2p1-42>
- Broock, A. M. V. (2013). Crianças na universidade? In B. Ilari & A. Broock (Org.). *Música e Educação infantil* (pp. 147-166). Papiros.
- Carvalho, A. S, Oliveira, F. B, & Ribeiro, E. A. (2011). Aspectos relevantes na confecção de uma revisão sistemática e metanálise. *Evidência*, 7(7), 229-236. <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/199>
- Chan, M. F., Wong, Z. Y., & Thayala, N. V. (2011). The effectiveness of music listening in reducing depressive symptoms in adults: A systematic review. *Complementary Therapies in Medicine*, 19(6), 332-348. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2011.08.003>
- Cislaghi, M. C. (2011). A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. *Revista da ABEM*, 19(25), 63-75. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/191>
- Cronin P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38-43. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>
- Crossetti, M. G. O. (2012). Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido [Editorial]. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 33(2), 8-9. <https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n2/01.pdf>
- Cuervo, L. C. (2009). *Musicalidade na performance com a flauta doce* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf>
- Duarte, T. L. & Madruga, L. R. R. G. (2018). Empreendedorismo social e economia criativa: o caso do projeto NEOJIBA. *Desenvolve*, 7(1), 85-101. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/view/4369>
- Fialho, V. M. (2009). A orientação do Estágio na formação de professores de música. In T. Mateiro & J. Souza (Org.). *Práticas de Ensinar Música: Legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação* (pp. 53-64). Sulina. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4211585/mod_resource/content/0/Fialho%20pp.53-63.pdf
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2000/2001). *Plano Nacional de Extensão Universitária Edição Atualizada*. Ministério da Educação. http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf
- França Filho, G. C. (2001). Esclarecendo terminologias: as noções de terceiro setor, economia social, economia solidária e economia popular em perspectiva. *Revista*

- de Desenvolvimento Econômico*, 4(7), 52-59. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25745>
- Freitas, C., Manzato, E., Burini, A., Taylor, M. J., Lerch, J. P., & Anagnostou, E. (2018). Neural Correlates of Familiarity in Music Listening: A Systematic Review and a Neuroimaging Meta-Analysis. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 686. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00686>
- Freitas, M. F. Q. & Weiland, R. L. (2014). Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado? In: J. Souza, M. Kléber, A. Nascimento, M. Freitas, R. Weiland, E. Maciel, & V. Fialho. *Música, educação e projetos sociais* (pp. 63-94). Tomo Editorial.
- Frezza, M., Maraschin, C., & Santos, N. S. (2009). Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 313-323. <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a04v21n3.pdf>
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez.
- Gohn, M. G. & Stavracas, I. (2010). O papel da música na Educação Infantil. *Eccos Revista Científica*, 12(2), 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>
- Gomes, C. G. S. (2014). *Da experiência não autêntica à busca por vivências humanizadoras: a prática curricular freireana em ciências*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8385?show=full>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information e Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Higgins, J. P. T., Lasserson, T., Chandler, J., Tovey, D., Thomas, J., Flemyng, E., & Churchill, R. (2019). Methodological Expectations of Cochrane Interventions Reviews (MECIR): Standards for the conduct and reporting of new Cochrane Intervention Review, reporting of protocols and the planning, conduct, and reporting of updates. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, & V. A. Welch (Ed.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (2nd ed., pp. 1-128). John Wiley & Sons.
- Hikiji, R. S. G. (2006). Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. *MANA*, 12(1), 151-178. <https://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a06v12n1.pdf>
- Hohendorff, J. V. (2014). Como escrever um artigo de revisão de literatura. In S. H. Koller, M. C. P. P. Couto, & J. V. Hohendorff (Org.). *Manual de Produção Científica* (pp. 39-54). Penso. https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf
- Jaschke, A. C., Eggermont, L. P., Honing, H., & Scherder, E. A. (2013). Music education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review. *Reviews in the Neurosciences*, 24(6), 665-675. <https://doi.org/10.1515/revneuro-2013-0023>

- Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, 10, 43-51. http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo6.pdf
- Kebach, P. F. C. & Herzog, A. (2011, 7 a 10 de novembro). *A Musicalização no Vale do Paranhana: observação das atividades realizadas em Projetos Sociais* [Paper presentation]. 20º Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- Kebach, P. F. C. & Herzog, A. (2013). Musicalização em projetos sociais no vale do Paranhana, Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, 26(13), 104-121. <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/21>
- Kebach, P. F. C., Duarte, R., & Leonini, M. (2010). Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. *Revista da ABEM*, 24, 64-72. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/204>
- Kléber, M. (2014). Música e projetos sociais. In J. Souza, M. Kléber, A. Nascimento, M. Freitas, R. Weiland, E. Maciel, & V. Fialho. *Música, educação e projetos sociais* (pp. 27-50). Tomo Editorial.
- Koperny, M., Lesniak, W., Jankowski, M., & Bala, M. (2016). The Cochrane Collaboration: the role in the evolution of evidence-based medicine, and the development of cooperation in Poland. *Przegląd Epidemiologiczny*, 70(3), 508-520. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27888820/>
- Lacerda, R. A., Nunes, B. K., Batista, A. O., Egry, E. Y., Graziano, K. U., Angelo, M., Merighi, M. A. B., Lopes, N. A., Fonseca, R. M. G. S., & Castilho, V. (2011). Práticas baseadas em evidências publicadas no Brasil: identificação e análise de suas vertentes e abordagens metodológicas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(3), 777-786. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000300033>
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. Cortez Editora.
- Lind, J. (1753). *A treatise on the scurvy: in three parts*. Sands, Murray, & Cochran.
- Lopes, A. L. M. & Fracoli, L. A. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em Enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 771-778. <https://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/20.pdf>
- Loureiro, A. M. A. (2010). O ensino da música na escola fundamental. Papirus.
- Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em Educação*. LTC.
- Marques, M. L. (2011). *A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com uma professora de música* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10081?mode=full>
- Martinez, E. C. (2014). *O projeto guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285250>

- Medina, E. U. & Pailaquilén, R. M. B. (2010). A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4), 824-831. https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_23.pdf
- Mendes, K. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto – Enfermagem*, 17(4), 758-64. <https://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>
- Michel, M. H. (2009). *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. Atlas.
- Moreira, W. (2004). Revisão de Literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para a confecção. *Janus*, 1, 19-31. <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/102>
- Müller, V. (2004). Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, 10, 53-58. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/362>
- Nascimento, A. D. (2014). Projetos sociais e educação. In J. Souza, M. Kléber, A. Nascimento, M. Freitas, R. Weiland, E. Maciel, & V. Fialho. *Música, educação e projetos sociais* (pp. 51-60). Tomo Editorial.
- Nóbrega, A. P. & Boal-Palheiros, G. (2015, 5 a 9 de outubro). *NEOJIB.Á: reflexões sobre o ensino das práticas musicais em projeto social* [Paper presentation]. 22º Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1083/658>
- Oliveira, C. B. N. (2012). *A prática do canto coral infantil como processo de musicalização* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284386/1/Oliveira_CleodicelesBrancoNogueirade_M.pdf
- Paula, P. A. (2016). *Organizações sociais da cultura e formação em música na cidade de São Paulo: um estudo sobre o projeto guri* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas. http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305310/1/Paula_PatriciaAmorimde_M.pdf
- Paziani, J. D. S. (2015). *Coro infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri regional Ribeirão Preto: repertório e formação do regente (educador musical)* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132658>
- Pereira, A. L. & Bachion, M. M. (2006). Atualidades em revisão sistemática de literatura, critérios de força e grau de recomendação de evidência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 27(4), 491-498. <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4633/2548>
- Pereira, J. L. (2015). *Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/114680>
- Projeto Guri. (2017). *Relatório Annual de Atividades. Relatório 2017*. <https://gurisantamarcelina.org.br/institucional/relatorio-de-atividades/>

- Riera, R., Abreu, M. M., & Ciconelli, R. M. (2006). Revisões Sistemáticas e Metanálises na Reumatologia. *Revista Brasileira de Reumatologia*, 46(1), 8-11. <https://www.scielo.br/pdf/rbr/v46s1/a03v46s1.pdf>
- Rother, E. T. (2007). Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 5-6. <https://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sampaio, R. F. & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89. <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5th ed). Penso.
- Scarambone, D. (2014, 25 a 29 de agosto). *Práticas musicais na educação infantil: uma pesquisa-ação* [Paper presentation]. 24º Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2847/607>
- Shannon, H. (2016). A statistical note on Karl Pearson's 1904 meta-analysis. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 109(8), 310-311. <https://doi.org/10.1177/0141076816659003>. PMID: 27496817
- Sousa, L. M. M., Firmino, C. F., Marques-Vieira, C. M. A., Severino, S. S. P. S., & Pestana, H. C. F. C. (2018). Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação*, 1(1), 45-54. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25938/1/rperv1n1%20Cp.45-54.pdf>
- Souza, J. (2014). Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In J. Souza, M. Kléber, A. Nascimento, M. Freitas, R. Weiland, E. Maciel, & V. Fialho. *Música, educação e projetos sociais* (pp. 11-27). Tomo Editorial. https://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Revista Einstein*, 8(1), 102-106.
- Stavrakas, I. (2011, 7 a 11 de novembro). *Do projeto ao guri: uma análise de ações socioeducativas desenvolvidas pelo projeto guri – um programa de educação musical e prática coletiva de música* [Paper presentation]. 9º Congresso Nacional de Educação / 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetivas e Educação, Curitiba, Paraná, Brasil. https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6212_3084.pdf
- Thomassim, L. E. C. (2010). *O “público-alvo” nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/4087/2889>
- Uriarte, M. Z. & Nunes, T. G. (2012). Aulas de música em projetos de assistência social. *Revista Nupeart*, 10, 88-104.

- van der Heijden, M. J. E., Oliai Araghi, S., van Dijk, M., Jeekel, J., & Hunink, M. G. M. (2015). The Effects of Perioperative Music Interventions in Pediatric Surgery: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *PLoS ONE*, *10*(8), e0133608. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133608>
- Varela, W., Abrami, P. C., & Upitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, *44*(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Walker, E., Hernandez, A. V., & Kattan, M. W. (2008). Meta-analysis: Its strengths and limitations. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, *75*(6), 431–439. <https://doi.org/10.3949/ccjm.75.6.431>. PMID 185955
- Weber, M. (2000). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (3rd ed.). EDUnB.