

Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística¹

Reading of audiovisual productions of contemporary art in art education

Analice DUTRA PILLAR²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Recibido: Marzo 2013

Aceptado: Diciembre 2013

Resumen

Este artículo se centra en la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo como un proceso de creación, tratando de analizar los efectos de sentido que producen las articulaciones entre los sistemas visual y sonoro y los significados que construyen los niños. Describe un videoarte, identificando los lenguajes que lo componen y las relaciones que los vinculan. Ese ejercicio de lectura tuvo como corpus de análisis el videoarte *Chair*, de Masaru Ozaki, y contó con los aportes teóricos y metodológicos de la semiótica discursiva, en especial, los estudios sobre los procedimientos de montaje que articulan los lenguajes visual y auditivo. Presenta, también, un estudio focal con las significaciones que un grupo de niños atribuyó al videoarte. Las conclusiones señalan la importancia de inclusión de la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la escuela a través de la problematización de los efectos de sentido producidos por las interrelaciones entre los distintos lenguajes. Y sugieren algunas aportaciones que permitirán a los maestros y profesores de distintas áreas del conocimiento, reflexionar sobre la visualidad en su práctica pedagógica, sobre la elección de los materiales audiovisuales que llevan a la clase y sobre otros modos de ver estos textos editados.

Palabras clave: educación artística; arte contemporáneo; experiencia de lectura; análisis audiovisual; videoarte.

¹ Una versión reducida de este trabajo se ha publicado en portugués en GERALDO, S.C., COSTA, L.C. da (Eds.) (2012), *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp.709-722). Rio de Janeiro: ANPAP <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5>. Este texto trae algunas de las discusiones de la investigación “Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte” que se desarrolló con la beca de Productividad en Investigación del CNPq (2009-2012) y con becas de Iniciación Científica PIBIC/CNPq/UFRGS.

² Texto reelaborado durante la Pasantía de Post Doctorado Senior en la Universidad Complutense de Madrid, con una beca CAPES, Foundation, Ministerio de Educación de Brasil, Brasília/DF – Brasil; – Proc. BEX 5314/12-7.

Abstract

This article focuses on the reading of audiovisual productions of contemporary art as a creative process. It seeks to analyse which sense effects produce the articulations between the visual and sound systems, and the meaning that children give to them. It describes a video art, identifying the languages that compose it and the relationships that link them. This reading activity had as corpus of analysis the Chair video art, by Masaru Ozaki, and used the theoretical and methodological support of the discourse semiotics, especially studies on assembly procedures that articulate visual and auditory languages. Also, it presents a focal study with the meanings that a group of children gave to the video art. The findings indicate the importance of including the reading of audiovisual productions of contemporary art at school through the problematization of sense effects produced by the interrelation between different languages. And they suggest some hints that allow teachers from different areas of knowledge to reflect about visuality in their pedagogical practice; the choice of the audiovisual materials taken to the classroom and other ways of seeing these texts edited.

Keywords: art education; contemporary art; reading experience; audiovisual analysis; video art.

La “presencia” de las pantallas es cada vez más vital en nuestro cotidiano, ya sea la de la televisión, del ordenador, del móvil, del iPad, del cine, del DVD, de los sistemas de vigilancia. Entiendo “presencia” como un modo de interacción que establecemos con ellas, que produce sentido. Se trata, según Fechine (2008, p. 87) “de una modalidad de encuentro entre el sujeto y el objeto en la cual el momento evanescente en que ambos están en contacto determina el sentido”. Es tan intensa esta “presencia” que se vuelve difícil imaginarnos sin ellas.

Como observan Lipovetsky y Serroy (2009, p. 12) hay “pantallas en todos lados y a todo momento (...) para ver y hacer todo. Pantalla de vídeo, pantalla en miniatura, pantalla gráfica, pantalla nómada, pantalla táctil: el siglo que comienza es el de la pantalla omnipresente y multiforme, planetaria y multimedia”. Nuestras relaciones son pasadas, atravesadas, mediatizadas por una cantidad de pantallas en interface, interconectadas. Muchas de ellas, a través del discurso visual y del no visual³, nos muestran el mundo; señalan modos de ver, pensar, vestirse, comer, vivir; nos constituyen y nos ponen en “presencia” de realidades construidas, editadas. Para Lipovetsky y Serroy (2009, p. 23), “estamos en el tiempo de la pantalla-mundo (...) El arte (arte digital), la música (videoclip), el juego (videojuego), la publicidad, la conversación, la fotografía, el saber, nada más escapa completamente a las mallas digitales de la nueva ecranocracia”.

Entre todas las pantallas, la televisión se sobresa como la más presente en las residencias, tanto en Brasil como en otros países, y la más vista⁴. Creada en los años

³ Como resalta Zunzunegui (1995, p. 56) hay que “tener muy claro que lo visual se interrelaciona con lo no visual y que una adecuada comprensión de la perspectiva utilizada para el análisis de lo visual tiene implicaciones inmediatas en la manera en que lo no visual se aprehende y se conoce”.

⁴ En nuestras investigaciones anteriores (2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b) discutimos la inserción de la media televisiva en el cotidiano de los brasileños y su influencia en las lecturas de imágenes hechas por niños de Educación Infantil y de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental (Primaria).

1920 y comercializada en gran escala a partir de 1950, la televisión ha ido cambiando en función de desarrollos tecnológicos que permitieron calificar este medio audiovisual. Con la transformación de la TV analógica para la TV digital, se amplían ‘al infinito’ las posibilidades de manejo de imágenes y sonidos, de los efectos especiales⁵.

De la sincronización entre los lenguajes visuales y sonoros, surge el audiovisual como una creación que interrelaciona varios lenguajes para producir un significado. Al discutir los diferentes lenguajes y sus articulaciones en el texto audiovisual, Ana Silvia Médola (2000) resalta que en el sistema visual se puede identificar los lenguajes verbal escrito, imagético, escenográfico, gestual y la moda; y en el sistema sonoro, los lenguajes de la música, los ruidos y el verbal oral. Nilton Hernandes (2005, p. 228) llama la atención, aún, que las “tomas de cámara, sonidos, músicas, iluminación, escenarios, figurinos entre muchos otros elementos posibles, construyen un todo de significación.”

Pero, ¿qué se puede resaltar como características generales de los diferentes géneros de programas exhibidos actualmente en la media televisiva, en especial en la televisión comercial? Una sofisticada tecnología de producción y exhibición de programas, que explota el alta definición de imagen y sonido; imágenes figurativas que buscan efectos de verosimilitud para que el espectador se sienta participando de la escena; sincronía entre vídeo y audio; una narrativa clara, continua, secuenciada, que alterna ritmos acelerados y desacelerados. Raymond Bellour (1997, p. 70), en *Entre-imagens*, comenta que lo que caracteriza principalmente la televisión comercial es “la lógica de la ganancia, cuando la ganancia se vuelve, con la publicidad, la forma visible del tiempo. (...) se fomentan cada vez más anuncios, no de este o aquel producto, sino de los programas del canal, y, por medio de ellos, del flujo, de la propia institución”. Toda programación televisiva se presenta, entonces, de un determinado modo con fines de ganancia y audiencia a través del discurso.

Producciones audiovisuales del arte contemporáneo: videoartes

Con interés en las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual, artistas comienzan a explotar el vídeo como medio de expresión, contraponiéndose a los modos utilizados en la televisión comercial. De estas experimentaciones se han originado los videoartes, que propician otras relaciones estéticas y estésicas con el audiovisual. A ese respecto, Arlindo Machado (2007, p. 27) señala que “el videoarte surge oficialmente en el comienzo de los años 1960, al volverse disponible comercialmente el Portapak (grabador portátil de videotape) y gracias, sobre todo, al genio indomable de Paik”. Nam June Paik, artista coreano, fue el primero en realizar experiencias de distorsión y explotación de las imágenes de la media televisiva, creando el videoarte. Anne Cauquelin (2005, p. 154) resalta que “con Nam June Paik, es el universo de la pantalla lo que perturba la distinción entre realidad/imagen y cuestiona la relación del espectador con la pantalla televisual”.

⁵ Véase, sobre eso, Machado (1990, 2000, 2007).

En Brasil, en la década de 1960, algunos artistas ya hacían experimentaciones con recursos audiovisuales en sus trabajos. Sin embargo, solamente en los años 1970 surgieron los primeros videoartes brasileños. *The Illustration of Art - Music Piece* (1971), de Antônio Dias, se considera la primera creación en este campo expuesta públicamente. En 1974, se realiza una exposición en Filadelfia que marca el uso del vídeo como medio de expresión estética por artistas brasileños, con trabajos de Sônia Andrade, Fernando Cocchiarale, Anna Bella Geiger, Ivens Machado y Antônio Dias⁶.

Los videoartes, en ese momento, se exponen en espacios museológicos, galerías de arte, en lugares públicos relacionados a las artes visuales. Respecto al lugar de exhibición y al acceso a estas producciones, Lipovetsky (2009, p. 287) comenta que a principios del siglo XXI, “un nuevo y formidable vector de difusión viene a cambiar la situación, subtrayendo el videoarte de ese mundo cerrado [del circuito de las artes visuales]: la Web”. Con el aparecimiento de sitios para difundir y compartir vídeos, como el *YouTube*, los videoartes comenzaron a exponerse en la red. Eso significa, según Lipovetsky (2009, p. 287), que “al volverse parte integrante del universo digital, el vídeo se abre a la aventura de la difusión en masa y al mismo tiempo a la Pantalla planetaria”.

¿En qué difieren, entonces, el videoarte de las producciones televisivas? Angel García Roldán (2012, p. 9) destaca que “el videoarte desde sus orígenes está asociado a formas críticas de contratelevisión, de activismo social y a nuevas realidades artísticas que plantean otros canales de creación y difusión (...)”. En *A arte do vídeo*, Machado (1990) señala que, en síntesis, el videoarte, tal como los demás movimientos modernos y contemporáneos de las artes visuales, buscó distorcer y desintegrar la imagen figurativa. Así, “el videoarte se debe leer en la estela de las conquistas minimalistas, pero también del arte pop, por su recusa en separar arte y vida por medio de la incorporación de las historietas, de la publicidad, de las imágenes televisivas y del cine”⁷. En estas producciones audiovisuales contemporáneas hay, entonces, una contaminación entre diferentes movimientos artísticos y medias, entre arte y cotidiano.

Respecto a las rupturas provocadas por las experimentaciones de los artistas con el lenguaje del vídeo, Machado (2007, p. 13) explica que “la perspectiva artística es por cierto la más desviante de todas, ya que se aleja en tal intensidad del proyecto tecnológico originalmente imprimido a las máquinas y programas que equivale a una completa *reinención* de los medios”. Se trata de producciones que explotan tanto el movimiento en las imágenes y las imágenes en movimiento, como diferentes articulaciones entre los lenguajes visuales y auditivos; se distancian de la narrativa lineal, de los efectos de verosimilitud; y rompen con los montajes convencionales de la televisión comercial. Las investigaciones de los artistas, en este medio, utilizan

⁶Según las informaciones de la entrada videoarte de la Enciclopedia Itaú Cultural de Artes Visuales (http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3854) (capturado en 12/12/2012)

⁷Informaciones de la entrada videoarte de la Enciclopedia Itaú Cultural de Artes Visuales (http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3854) (capturado en 12/12/2012)

sobreposiciones de imágenes y sonidos; rupturas con la narrativa secuenciada y continua; narrativas fragmentadas, híbridas no solamente en los lenguajes (verbal, imagético, gestual, musical), como también en las medias (vídeo, fotografía); silencios, redundancias, excesos.

La visibilidad editada del espacio y del tiempo en el vídeo presenta imágenes de lo real y de ficción en diálogo, pero también las funde creando nuevas realidades. Para Priscila Arantes (2005) uno de los conceptos fundamentales que recorren la estética del vídeo es la idea del tiempo. El tiempo puede ser percibido, entonces, en su inscripción discursiva en la imagen, en el ritmo y en el movimiento impresos a las imágenes y a los sonidos en el vídeo, en la aceleración o en la desaceleración, en la rapidez o en el congelamiento de los que se presenta⁸.

Así, desde el punto de vista de la educación visual, nuestro problema es ¿cómo leer una creación audiovisual que interrelaciona diferentes lenguajes para producir un significado? Fehine (2009) plantea que el montaje, como un procedimiento técnico y discursivo, pasa a ser fundamental tanto en la producción como en la aprehensión de los efectos de sentido del vídeo. Al tratar estos dos procedimientos involucrados en el montaje, Fehine (2009, p. 345) aclara que en el nivel semántico “el montaje se concibe como ‘un medio de composición para contar una historia’ (Eisenstein, 2002, p. 110) y, por eso, su abordaje privilegia justamente los procedimientos discursivos”, las articulaciones en el plan del contenido. Ya respecto a las operaciones técnicas, la autora observa que el montaje se concibe como la construcción de una unidad visual a través del corte y del ordenamiento de las diversas expresiones captadas por la cámara. Según Fehine (2009, p. 345-346), “se busca, en otras palabras, articular las imágenes de modo que se promuevan las ‘costuras’ entre los elementos visuales (...) que producen el enunciado filmico”.

Al analizar los procedimientos discursivos de montaje que articulan los diferentes lenguajes en lo audiovisual, Fehine (2009, p. 336) propone que, hay que describir los procedimientos “por medio de los cuales ocurre la superposición de contenidos visuales y musicales considerándolos no más autónomamente, sino como constitutivos del contenido audiovisual”. De la superposición de los contenidos visual y sonoro resulta el contenido audiovisual, que se articula tanto por la reiteración, a través de repeticiones y recurrencias, como por la redundancia. Las reiteraciones buscan enfatizar un mismo contenido al repetirlo en diferentes lenguajes. Ya las redundancias producen efectos de sentidos por el exceso, crean síntesis y antagonismos.

Respecto a los procedimientos técnico-expresivos de montaje, que articulan las cualidades sensibles de los diferentes lenguajes, la autora menciona que la primera preocupación es con la construcción de la sucesividad visual, con las articulaciones de los planos en cada cuadro y entre los diferentes cuadros. Al analizar la articulación de la imagen con el sonido, importa, según Fehine (2009, p. 346), identificar categorías en las dos formas de expresión (visual y sonora), las cuales al sobreponerse

⁸ Fehine, en el texto *Contribuições para uma semiotização da montagem* (2009, pp.323-370) hace un análisis detallado de estas relaciones de ritmo y movimiento en el vídeo.

“proporcionan, a partir de sus manifestaciones en uno u otro sistema, homologaciones que funcionan como ‘ganchos’ de una expresión en otra, amalgamando el sentido entre los diferentes lenguajes”. En el montaje, las articulaciones entre lo que se ve y lo que se escucha crean un efecto audiovisual, con coincidencia temporal o no entre imagen y sonido, lo cual provoca sensaciones ya sea de coherencia respecto a lo percibido o de extrañamiento. De acuerdo con Fechine (2009, p. 348) es el ritmo, como propiedad común al vídeo (movimiento visual) y al audio (tiempo musical), lo que va a hacer las “suturas audiovisuales”. Un lenguaje acaba por contagiarse al otro, por convocar al otro.

Educación artística

¿Cómo la escuela y la educación en general pueden promover experiencias de lectura de audiovisuales? ¿Cómo puede la educación artística, en particular, contribuir a la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo? Estas problematizaciones se insertan en el contexto de las discusiones sobre educación visual, media, arte contemporáneo y educación artística, que toman como objeto de estudio la lectura de esta profusión de imágenes que constituye la visualidad, para aprehender sus efectos de sentido. Sobre esto, Joan Fontcuberta (2010) plantea que, más que crear imágenes, importa saber leer las muchas imágenes, con las cuales convivimos.

Hay varias teorías acerca de las formas de leer imágenes y cada una presenta un sistema de análisis de acuerdo con su marco de referencia. La lectura, sobre la base de los supuestos de la semiótica discursiva, considera el mundo como un texto e intenta aprehender los efectos de sentido que cada lector produce en su relación con diferentes textos. Para la semiótica discursiva, todo lenguaje, ya sea verbal o no verbal, posee dos planes: el plan de la expresión y el plan del contenido. El plan de la expresión es donde las cualidades sensibles de cada lenguaje se manifiestan. Y el plan del contenido es donde la significación ocurre.

En el caso de lo audiovisual, el plan de la expresión es constituido por las imágenes, con sus colores, formas, su modo de composición en la escena y por los sonidos, su duración, timbre, intensidad y altura; y el plan del contenido, por el discurso. Hay entre estos dos planos una relación de presuposición recíproca, en que uno depende del otro para manifestarse, o sea, el contenido se manifiesta a través de una expresión y solamente hay expresión si hay contenido. Cada uno de estos planos posee dos niveles: el de la forma y el de la sustancia. Según Floch (2001, p.11) “la forma es la organización, invariante y puramente relacional, que articula la materia sensible o la materia conceptual de un plan, produciendo así la significación”. La forma es el significante. Y la sustancia “es la materia, el soporte variable que la forma articula”. Tenemos, entonces, en el plan de la expresión, la forma y la sustancia; y en el plan del contenido, la forma y la sustancia. En el lenguaje audiovisual, la forma de la expresión es constituida por la articulación entre lo visual y lo sonoro, y la sustancia de la expresión serían los diferentes imágenes y sonidos; y la forma del contenido es

constituida por los géneros de narrativa y la sustancia del contenido por los diversos textos que asumen estos géneros⁹.

El interés, en el sistema de análisis de la semiótica, se centra en la desconstrucción del texto identificando tanto sus cualidades sensibles, la manera como se manifiesta; como su significado, el que el texto aborda, y reconstruirlo para entender cómo las relaciones entre estas dos instancias significan. La lectura es entonces una manera de entender qué y cómo las narrativas visuales y discursivas se muestran, para darles sentido. También es digno de mención que las informaciones visuales y sensibles presentes en el objeto y la forma de mirar, que selecciona, corta, pone de relieve, a partir de una dada teoría, lo que es significativo, son construcciones culturales de una época y un contexto específico.

La importancia de la lectura de imágenes en la educación se discute en las obras de Eisner (1998, 2002), Barbosa (1991, 1998, 2010), Acaso (2006, 2009) Ramalho e Oliveira (2005), Fischer (2002) y Hernández (2005), entre otros. Se debe señalar que el análisis de estas producciones proporciona entender las interacciones discursivas presentes en las diferentes imágenes que nos rodean y nos forman. En el contexto brasileño, la lectura de imágenes pasó a formar parte de la enseñanza de artes en la escuela, de manera sistemática, a partir de finales de 1980 con el Abordagem Triangular¹⁰. La palabra imagen en su amplitud, es el hogar no solo de las creaciones artísticas, sino también de las producciones de los alumnos, de los medios de comunicación, de los objetos cotidianos, lugares, personas, todo lo que percibimos visualmente.

En la educación artística llevada a cabo en las escuelas brasileñas se pueden observar las prácticas de lectura de imágenes, de diversas épocas y lugares, a través de reproducciones de obras y videos. Sin embargo, la lectura del arte contemporáneo ha recibido poca atención en la escuela y cuando se lleva a cabo son utilizados los parámetros del arte moderno. Y los videoartes, a pesar de disponibles en la Web, tienen un abordaje muy tímido en la educación formal. El audiovisual en la escuela está restringido a ser un recurso técnico o didáctico para la enseñanza de contenidos específicos.

A ese respecto, García Roldán (2012, p. 9-10) insiste en que “el audiovisual es el día a día de todos los que habitamos este mundo, conocemos e interpretamos la realidad a través de sus imágenes, nos relacionamos con los demás a través de ellas; por lo tanto es prioritario desarrollar en las aulas una educación audiovisual creativa, crítica y plena”. Según el autor (2012, p. 12), el audiovisual es una forma de pensamiento característica del siglo XXI y por lo tanto hace imprescindible “la inclusión de una educación audiovisual, que aborde el tratamiento del videoarte como procedimiento de conocimiento y medio de expresión presente en el arte de nuestros días”.

⁹ Véase Foch, 2001; Fechine, 2009, pp. 324-325.

¹⁰ Acerca del Abordaje Triangular véase Barbosa (1991, 1998 y 2010).

La educación artística, por trabajar con la visualidad, se convierte en el campo de estudio de estas creaciones contemporáneas. Acaso (2006, 2009) en sus trabajos ha planteado la urgencia de la inserción del arte contemporáneo en la escuela. Ya García Roldán (2012, p.11-12) subraya que es necesaria una educación que relacione “lo audiovisual y lo artístico en una enseñanza que se preocupe por las nuevas formas de arte contemporánea y sus posibilidades pedagógicas en la enseñanza de las artes”.

Respecto a las producciones audiovisuales contemporáneas, ya sea las televisivas o las artísticas, la escuela, en especial la educación artística, puede asumir diferentes posiciones. Rosana Morduchowicz (2010) menciona tres estilos de intervenciones posibles respecto a la televisión, que pueden abarcar, también, otras creaciones contemporáneas: una postura restrictiva, una postura activa o instructiva y una postura de visualización compartida. Según la autora, la postura restrictiva considera que no es útil enseñar los niños a ser lectores críticos de estas medias. En el abordaje activo o instructivo, interesa realizar una mediación a través de informaciones que permitan a los niños entender mejor lo que ven. Y la tercera postura consiste en ver junto con los niños tales producciones para conocer sus lecturas, estéticas, sensibles e inteligibles, y problematizarlas. Nos interesa esta postura de visualización compartida de producciones audiovisuales buscando aprehender, en “presencia”, posibles efectos de sentido que se alteran en función de lo que percibimos en el objeto, del contexto de lectura y de las informaciones que tenemos.

La lectura consiste, entonces, en un proceso de aprehensión de los efectos de sentido que solamente ocurre en la interacción del lector con el texto. Esta interacción puede asumir diversos grados de intimidad entre el sujeto y el texto. A medida que el lector mira y reflexiona sobre lo que ve, su lectura se va volviendo más compleja y más densa, fundamentada en las evidencias puestas en el enunciado y en las informaciones de que dispone.

Para realizar ese ejercicio de lectura de un videoarte buscamos en la teoría semiótica discursiva, en particular, en los estudios de Fechine (2009), Médola (2000) y Hernandes (2005), subsidios teóricos y metodológicos para comprender los procedimientos que articulan los diferentes lenguajes. En ese abordaje importa describir un videoarte identificando cada uno de los lenguajes que lo componen y las relaciones que los articulan para producir sentido. Nuestra mirada hacia esta creación audiovisual es la del profesor de artes visuales, no la del cineasta ni la del teórico, por eso en este ejercicio de lectura del videoarte no analizaremos cuadro a cuadro, sino las relaciones que los procedimientos de montaje crean en la totalidad del trabajo. En este estudio, interesa, entonces, discutir ¿qué efectos de sentido las articulaciones entre los sistemas visual y sonoro producen? ¿Cómo estos efectos de sentido se presentan?

Ejercicio de lectura

La constitución de nuestro corpus de análisis implicó un mapeo de videoartes creadas a partir del año 2000 y exhibidas en la Web, que articulan imágenes y sonidos de manera diferenciada de la media televisiva. Como nuestra meta era, también, conocer qué efectos de sentido los niños de la Enseñanza Fundamental (Primaria) les

daban al videoarte, los criterios de selección incluyeron temas apropiados a la edad y a los intereses de los niños, y que no fuesen muy largos. A partir de estos parámetros, se escogió el videoarte *Chair*¹¹, una creación de 2009, del artista multimedia japonés Masaru Ozaki.

Chair muestra, a través de imágenes proyectadas en una silla virtual, diversos significados que un objeto puede adquirir, todo ello acompañado de sonidos instrumentales. La luz desempeña un importante rol en esta producción, al proyectar en la silla paisajes, detalles, colores o al dejarla a oscuras. De la luz a la sombra, del sonido al silencio, del movimiento a la estaticidad son las tensiones que atraviesan el trabajo creando una atmósfera de magia, poética.

Destacaremos, aquí, tres momentos del videoarte para analizar qué significaciones audiovisuales las relaciones entre los sistemas visual y sonoro producen y cómo estas se evidencian. El primer momento es la escena inicial cuando, en medio a una oscuridad, surge una imagen del interior de un salón con dos focos de luces, ubicados en segundo plano, en la mitad inferior de la escena, uno a la izquierda con la fuente de luz bien explícita y otro a la derecha en que solamente la iluminación es visible. Un sonido acompaña la escena, creando la sensación de una ola que se deshace, lo cual se va intensificando y se vuelve tenso. Justo en el centro de la escena, en primer plano, surgen dos formas contiguas hexagonales en color morado, una más brillante y la otra en un tono más bajo. A medida que nuestros ojos se van acostumbrando a la oscuridad y que esta se va diluyendo, dichas formas se pueden identificar como el asiento y el respaldo de una silla. La imagen aparece y desaparece, se deshace y quedan solamente pequeños puntos de luz que se mueven en el espacio recorriendo el contorno de la silla, que ya no se ve más con tanta nitidez por la baja luminosidad. Esos puntos de luz dibujan en azul el contorno de la silla en el espacio, la cual aparece iluminada solamente en sus líneas de construcción.

Se observa, en el vídeo, un juego de luz y penumbra en que formas se constituyen y se deshacen hasta que dibujen con puntos de luz el contorno de una silla. El paisaje sonoro en que la escena ocurre remite a sonidos más intensos que se deshacen para que enseguida vuelvan a intensificarse. Se ve que el montaje a través de los procedimientos discursivos, sobrepone los contenidos visual y sonoro, lo cual genera la idea de oscilación. Y, por medio de los procedimientos técnico-expresivos de montaje, surge un efecto audiovisual que crea, por homologación, una coincidencia entre lo que se ve y lo que se escucha, lo cual da coherencia al audiovisual.

El segundo momento que analizaremos es cuando comienzan a rellenarse los planos de la silla en el mismo color usado en el contorno. Se va alternando el relleno por todas las partes en ritmo acelerado. En ese juego de alternancias se puede ver en el asiento una pera del mismo color azul de la silla. La imagen aparece y desaparece de la escena en alternancias. En ese momento, en las patas de la silla surgen imágenes de fuego, en

¹¹ El videoarte tiene duración de 8 minutos y 30 segundos y se puede ver en (<http://www.youtube.com/user/VOCUMO>).

color rojo, que luego la van consumiendo. Hay un paso del color rojo al naranja y después al amarillo. Cuando esa imagen alcanza la parte más alta de la silla, ella se transforma en una lluvia de luces blancas que en seguida se transforman en agua. Los sonidos superpuestos a esta imagen son el de agua cayendo, goteando, escurriendo. En este momento el sonido grave inicial es cortado por un sonido agudo, lo cual crea una quiebra, un contrapunto, una disonancia. Aún con la imagen de agua cayendo, los planos de color azul reaparecen y se alternan llenando las líneas de contorno de la forma. Ya no hay más la imagen de agua y los contornos de la silla quedan de color más fuerte. Hay poca visibilidad de la silla y sus partes se sobresalen y se alternan en un juego claro-oscuro.

En este fragmento hay, también, alternancia entre las imágenes, que surgen y se deshacen, y los sonidos, de diferentes timbres e intensidades, pero diferentes de la secuencia anterior. Aquí predominan los antagonismos y se observa una aceleración creciente tanto en el movimiento visual como en el ritmo de los sonidos. La imagen de la silla está constituida no solamente por sus líneas de contorno, como en la escena inicial, sino por planos que asumen diferentes colores. Surgen imágenes de elementos opuestos como el fuego que consume la silla virtual y enseguida el agua, que la inunda. Los sonidos se alternan entre graves y agudos, creando rupturas y disonancias. Los procedimientos discursivos de montaje, al vincular por sobreposición lo visual y lo sonoro, generan redundancias que resaltan la idea de antagonismo. Ya los procedimientos técnico-expresivos buscan homologaciones, a través de la aceleración creciente del movimiento de las imágenes y del ritmo de los sonidos.

Y el tercer momento que destacamos es aquel en que el color azul que cubría la silla comienza a desaparecer y aparecer de modo alternado y un foco de luz ilumina la animación de una abeja volando. El sonido crea una sensación de misterio que se va intensificando a medida que la imagen de la abeja se encuadra y se vuelve más próxima del espectador. La cámara se aleja, la silla aparece entera y queda más oscura. Todo empieza a deshacerse, la abeja desaparece y vuelve la tiniebla con pequeños puntos de luz que dibujan el contorno de la silla. El color azul comienza a cubrir los planos de la silla de forma alterna. No hay más un sonido constante, solamente pequeños acordes con intensidades variadas. La alternancia de color continúa, los contornos de la silla desaparecen y el oscuro comienza a propagarse, inundando la escena, hasta que todo desaparece en la oscuridad.

Interesa analizar, aquí, cómo la sensación de misterio, que atraviesa las escenas, se construye. En el vídeo, la alternancia entre luz y oscuridad, aparecimiento y desaparecimientos de los colores, de las formas proyectadas sobre la silla y de la propia silla que se diluye en la oscuridad crean un clima de suspenso. En audio, los sonidos se vuelven inconstantes y puntuales. Los procedimientos discursivos de montaje evidencian la idea de misterio al articular imágenes y sonidos por sobreposición. Y los procedimientos técnico-expresivos hacen coincidir los momentos en que las imágenes desaparecen en la penumbra con la ausencia de sonidos, creando la sensación de suspenso, de misterio respecto a lo que va a ocurrir.

En el ejercicio de lectura de este videoarte procuramos describir los efectos de sentido producidos por las articulaciones entre los lenguajes visual y sonoro obtenidos

en el montaje. En los procedimientos discursivos se ha podido percibir en la significación audiovisual las ideas de oscilación, antagonismo y misterio generadas por las sobreposiciones de los contenidos visual y sonoro. En cuanto a los procedimientos técnico-expresivos del montaje, relacionados a la articulación entre la construcción de la sucesividad visual y a la sonoridad que la acompaña, observamos que hay una coincidencia entre el ritmo en que las imágenes surgen y desaparecen y el tiempo sonoro. Esto se evidencia en los momentos de apareamiento y desapareamiento de las imágenes en ritmo de aceleración creciente con una sonoridad que se intensifica.

Las significaciones de los niños

Para conocer cómo los niños significan esta producción audiovisual, diferente de las que conocen en la media televisiva, realizamos un estudio focal (Dias, 2000; Ressel, 2009) con un grupo de niños de 4º año de Enseñanza Fundamental (Primaria) de una escuela de la red pública de enseñanza de la ciudad de Porto Alegre (RS- Brasil). El grupo era constituido por 27 niños, de los cuales 14 niñas y 13 niños, con edades entre 9 y 13 años. En cuanto a su origen social, la mayoría era de clase media y algunos, de clase media baja.

El grupo focal, como un estudio exploratorio, tiene el objetivo de “recolectar datos por medio de las interacciones grupales al discutirse un tópico especial sugerido por el investigador. Como técnica, ocupa una posición intermedia entre la observación participante y las entrevistas en profundidad (Veiga & Gondim, 2001)”¹². Como el interés de un estudio focal es el proceso de interacción grupal, para la presente investigación esta metodología ha sido muy importante por promover el intercambio de ideas, la fundamentación de tales ideas, las contra-argumentaciones y discordancias.

Se realizó el encuentro con el grupo en una sala especial, que contaba con equipo de DVD, y tuvo aproximadamente 45 minutos de duración. Para registrar nuestra conversación, se utilizó el filmaje en vídeo, para captar por imagen y sonido lo que los niños decían y hacían tanto durante como después de ver el videoarte. Este material ha sido transcrito para el análisis posterior de qué y cómo los niños expresaban sus lecturas respecto a esta producción.

El diseño de la investigación constituyó, después de mirar el videoarte, en conversar con el grupo sobre lo que se ha visto. El objetivo era conocer, a través de entrevista semi-estructurada, los significados que los niños evidenciaron, cómo percibían las características visuales y sonoras inscriptas en esta producción, como también las relaciones entre los diferentes lenguajes. La entrevista tenía un guión con algunas cuestiones respecto al videoarte, pero lo que surgió durante las conversaciones muchas veces suscitó otras preguntas. En esta etapa, de 9 a 13 años, los alumnos son bastante

¹² Informaciones obtenidas en el texto *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf> (Consultado el 05 de diciembre de 2012). Más informaciones se pueden obtener en el texto *O uso do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf> (Consultado el 12 de diciembre de 2012).

críticos e intentan no exponerse mucho, por miedo a no ser bien acogidos por los compañeros. Este comportamiento se evidenció en la investigación en el momento de las entrevistas. Después de ver el videoarte, primero hubo un silencio, nadie se arriesgaba a comentarlo. Buscando provocar la discusión, los instigamos a hablar de las partes que consideraron más significativas, que más les llamaron la atención.

Los niños mencionaron los momentos que más apreciaron, como el surgimiento de la pera, que identificaron como un pingüino, y de las abejas, hicieron comentarios sobre las transformaciones de la silla, los objetos que surgían y los sonidos. Cuando se cuestionó si el videoarte tiene una historia, un niño dijo que tiene una historia que es la de la silla y lo relacionó a otro vídeo en que “había una silla en el medio de la pieza y había un montón de gente bailando. La música se detuvo y las luces se apagaron. Entonces se abrió la puerta y todos salieron corriendo. Cerraron la puerta, las luces se encendieron y la música continuó. Se apagaron las luces, la puerta se cerró y entonces empezó un ruido fuertísimo. Entonces tembló la puerta y salió un tío de allá”. Otro niño, después de mirar el videoarte, también lo asoció a un vídeo “que tenía un tío cantando con una voz rara igual a la del diablo, entonces empezó a hablar raro, pusieron una silla y pusieron aquella cosa de balada y la silla empezó a ponerse colorida”. Mencionaron, aún, un vídeo en que una silla empezó a moverse y después apareció la cara de un exorcista. Cuando estaban viendo el videoarte, uno niño comentó que tenía un sonido que daba algo de miedo, como en una película de terror.

Como el videoarte no tiene una narrativa lineal, los niños crearon una historia envolviendo la silla y otros vídeos que vieron. El videoarte suscitó recuerdos de otras producciones audiovisuales en que hay la presencia de sillas y de algo inusitado, misterioso. En las escenas contadas, el misterio o suspenso está relacionado al terror (demonio, exorcista) que se presentifica tanto en la oscuridad, como ausencia de sonoridad o con la presencia de un fuerte ruido, como en la imagen de una puerta que se cierra, que encierra o aísla. La idea de terror se relaciona al miedo a la oscuridad y al aprisionamiento figurativizado en la puerta que se cierra. Hay aún la mención a un habla rara, la cual se asoció a algo malo; y a la música de balada, como lo que provoca la coloración de la silla. Los niños crearon una narrativa para el videoarte, destacando las vinculaciones entre los efectos de luminosidad, mayor o menor intensidad de la luz, y los efectos sonoros, suspensión del sonido o ruido fuerte.

Sobre la forma como las transformaciones de la imagen de la silla ocurren en el videoarte, los niños dijeron: “aquello era una silla normal, pero entonces había una cosa puesta en la imagen, como aquellas cosas que ponen en el ordenador, entonces aparece en el cuadro, mostrando aquellas imágenes diferentes”. Al ser cuestionados sobre cómo el artista habría hecho este vídeo, los niños dijeron que se trata de un montaje hecho en el ordenador, que el artista lo puso todo en el *Movie Maker* y fue proyectando. Un niño comentó que para hacer un vídeo, las personas ponen las cosas en el ordenador y las ponen para ir rápido y cortan algunas cosas equivocadas. Y esas partes que ellos cortan, ¿qué hacen con ellas después? “Las dejan en el ordenador”. ¿Y el resto que quedó? “Montaron y entonces se transformó en vídeo”.

En las hablas se observa el conocimiento que estos niños poseen respecto a las producciones editadas, montadas a través de programas de computación. Ellos se

refieren a sobreposiciones de imágenes, al mencionar que había algo pegado a la imagen. Traen, también, la idea de alteración de las imágenes, que pueden ser cortadas, modificadas, proyectadas y puestas en movimiento. La imagen no es considerada, aquí, un documento, una comprobación de algo que ocurrió, sino una producción, la cual fue creada y se puede manipular.

Así, al significar el videoarte, los niños, al principio, se sorprendieron con el tipo de producción, buscaron una narrativa lineal y asociaron imágenes y sonidos en búsqueda de efectos de realidad. Los sonidos y la luminosidad fueron destacados en las transformaciones de la imagen de la silla y remitieron a las ideas de misterio y terror. Los niños refirieron, aún, el modo de creación en el lenguaje videográfico, en especial, las manipulaciones de la imagen a través de programas computacionales, los montajes y ediciones. Cuando hablan en excluir partes y aprovechar solamente lo que sería importante para el vídeo, están hablando de la producción de un discurso visual.

Conclusiones

Este artículo se ha propuesto a abordar un ejercicio de lectura de un videoarte trayendo, también, los efectos de sentido que un grupo de niños le atribuyó. La relevancia de este trabajo para la educación, en especial para la educación artística, está en provocar otro modo de ver estas producciones audiovisuales del arte contemporáneo, a través de la lectura, en “presencia”, de estas creaciones tratando los significados del montaje, como procedimiento que sutura los lenguajes. Utilizamos el instrumental de la semiótica discursiva para el análisis de esta producción y el método del grupo focal para conocer las significaciones de los niños.

En la lectura del videoarte describimos algunas articulaciones entre los lenguajes, obtenidas en el montaje. Observamos en los procedimientos discursivos, que la sobreposición de los contenidos visual y sonoro genera las ideas de oscilación, antagonismo y misterio a través de reiteraciones de un mismo contenido en los dos lenguajes y de redundancias que enfatizaron tales ideas por el exceso. Respecto a los procedimientos técnico-expresivos del montaje, observamos que hay una coincidencia entre el ritmo de aceleración creciente en que las imágenes surgen y desaparecen y el tiempo sonoro que se intensifica. En *Chair*, los modos de articulación de los lenguajes capturan nuestra atención, provocan nuestros sentidos y nos fascinan a través de juegos de luz y sombra, de sonido y silencio, de los colores y de las transformaciones visuales y sonoras. Queda, en un análisis más minucioso de las correspondencias entre los lenguajes visual y sonoro, enfocando las tomas de cámara, las intensidades cromáticas y sonoras, explotar otros efectos de sentido.

Al significar el videoarte, los niños, al principio, extrañaron el tipo de producción diferenciada de la media televisiva y buscaron crear una narrativa lineal, vinculando tanto las imágenes como los sonidos a efectos de realidad. Lo que más señalaron en sus lecturas fueron las relaciones entre sonido y luminosidad, en las transformaciones de la imagen de la silla, y las asociaron a las ideas de misterio y terror. Mencionaron, también, el modo de producción de un discurso visual en el lenguaje videográfico, a través de programas computacionales, utilizando montajes y ediciones.

Por lo tanto, en este texto procuramos, a través de un ejercicio de lectura del videoarte *Chair*, traer algunos subsidios para la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la escuela, enfocando el montaje y las significaciones de los niños. Con esto también intentamos hacer que los maestros y profesores, que actúan en diferentes niveles de enseñanza y áreas del conocimiento, reflexionen sobre el audiovisual en su práctica pedagógica, sobre la elección de los materiales audiovisuales que llevan a clase y sobre los diversos modos de abordarlos. Quisimos también que aquellos que se dedican a educación artística se sientan provocados a realizar lecturas de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en sus clases. No se trata de una propuesta de lectura a ser implementada, sino de la creación de posibilidades de lectura del audiovisual, las cuales van a ser exploradas y contextualizadas por el profesor de acuerdo con su formación, sus intereses y los del grupo en que actúa. Lecturas que produzcan sentido tanto para el profesor como para los alumnos en el contexto contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- ACASO, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprehender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- ARANTES, P. (2005). *Arte e mídia: perspectivas da estética digital*. São Paulo: SENAC.
- BARBOSA, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- BARBOSA, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Eds.) (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Editora Cortez.
- BELLOUR, R. (1997). *Entre-imagens*. Campinas: Papyrus.
- CAUQUELIN, A. (2005). *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- DIAS, C. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade*, v. 10, n. 2. (pp.1-12). Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/330/252>, 5 de noviembre de 2012.
- EISNER, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, (pp. 47-55).
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- FECHINE, Y. (2009). Contribuições para uma semiótica da montagem. En Oliveira A.C. y Teixeira, L. (Eds). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética* (pp. 323-370). São Paulo: Estação das Letras e Cores.

- FECHINE, Y. (2008). *Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta*. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- FISCHER, R.M.B. (2002). Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, n. 20. (pp.83-94).
- FLOCH, J. M. (2001). Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*, 1, (pp.1-27). São Paulo: CPS.
- FONTCUBERTA, J. (2010). *A través del espejo*. Madrid: Oficina de Arte y Ediciones.
- GARCÍA ROLDÁN, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva A/R/T/OGRÁFICA*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/21630> , 7 de agosto de 2013.
- GERALDO, S.C. y COSTA, L.C. da (Eds.) (2012). *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp.709-722). Rio de Janeiro:ANPAP Recuperado de <http://www.anpap.org.br/anais/2012/html/simposio5.html>, 15 de diciembre de 2012.
- GONDIM, S.M.G. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 2003,12(24), (pp. 149-161) Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>, 5 de diciembre de 2012.
- GREIMAS, A. J.; Courtés, J. (Eds.) (2008). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto.
- HERNANDES, N. (2005). Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. En Lopes, I.C. y Hernandez, N. (Eds.). *Semiótica: objetos e práticas* (pp.227-244). São Paulo: Contexto.
- HERNÁNDEZ, F.(2005). De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.2. (pp.9-34).
- LIPOVETSKY, G. y Serroy, J. (Eds.) (2009). *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina.
- MACHADO, A. (2007). *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MACHADO, A. (2000). *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac/SP.
- MACHADO, A. (1990). *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense.
- MÉDOLA, A.S.D. (2000). A articulação entre linguagens: a problemática do sincretismo na televisão. En Oliveira, A.C. y Camargo, I. (Eds.). *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas* (pp. 201-209). São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas.
- MORDUCHOWICZ, R. (2010). *La TV que queremos: una televisión de calidad para chicos y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.

- PILLAR, A.D. (2012). Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte: exercícios de leitura. En Geraldo, S.C. y Costa, L.C. da (Eds.). *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp.709-722). Rio de Janeiro:ANPAP. Recuperado de http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/analice_pillar.pdf, 5 de febrero de 2013.
- PILLAR, A.D. (2011a). Cartoon and gender: Masculinities in Sponge Bob. *International Journal of Education through Art*, v. 7. (pp. 69-79).
- PILLAR, A.D. (2011b). Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes. En Geraldo, S.C. y Costa, L.C. da (Eds.). *Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp. 295-309). Rio de Janeiro: ANPAP. Recuperado de http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf, 5 de febrero de 2013.
- PILLAR, A.D. (2010). Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. En Martins, M.V.G. y Hernández, M.H.O. (Eds.). *Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp.1927-1940). Cachoeira: ANPAP, EDUFBA. Recuperado de http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analice01.pdf, 9 de noviembre de 2012.
- PILLAR, A.D. (2009a). Arte, mídia e educação: produção de sentidos em textos sincréticos. En Rigotti, P.R. (Ed.). *UNIARTE: textos escolhidos* (pp.25-37). Dourados: MS: UNIGRAN.
- PILLAR, A.D. (2009b). Arte, Efeitos de humor em Bob Esponja. En Martins, M.V.G. y Hernández, M.H.O. (Eds.). *Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP* (pp.3083-3097). Salvador: ANPAP. Recuperado de http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf, 5 de diciembre de 2012.
- RAMALHO e OLIVEIRA, S.(2005). *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari.
- RESSEL, L. et al. (2008). O uso do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa. En *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Out-Dez; 17(4), pp.779-786. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>, 12 de diciembre de 2012.
- ZUNZUNEGUI, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Catedra/Universidad del Pais Vasco.

Agradecimientos: A la autora gustaría agradecer, en especial, a Tatiana Telch Evalte (PIBIC/UFRGS) por la transcripción del videoarte *Chair*, que ha permitido su posterior análisis; a los alumnos, a la profesora y a la directora de la escuela en Brasil que permitieron la realización de esta investigación. Al Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil) por la beca de Productividad en Pesquisa (PQ-2009-2012); a la UFRGS por las becas de Iniciación Científica PIBIC/CNPq/UFRGS; y a la CAPES por la beca de Pasantía de Post Doctorado Senior en la Universidad Complutense de Madrid (2012-2013).

Correspondencia con la autora

Analice DUTRA PILLAR
Universidades Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Av. Paulo Gama, s/n.- Prédio 12201 – sala 700-14
CEP 90046-900- Porto Alegre- RS- Brasil
e-mail: analicedpillar@gmail.com