

CINEMA EM SALA DE AULA

PROPOSTAS DE TRABALHO E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Letícia Jovelina Storto
Cláudia Maris Tullio
Vanessa Hagemeyer Burgo
(Orgs.)



SYNTAGMA



Ao José Augusto
(*in memoriam*)

Capa > Jani Mendonça
Diagramação > Gabriel Giroto
Coordenação Editorial > Celso Moreira Mattos
Revisão > Ms. Josemara Stefaniczen
Produção Eletrônica > Syntagma Editores

Avaliação > Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:

Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C574 Cinema na sala de aula: propostas de trabalho e relatos de experiências. /
Organizado por Letícia Jovelina Storto, Cláudia Maris Tullio, Vanessa
Hagemeyer Burgo. – Londrina : Syntagma Editores, 2019.
342 p.

ISBN: 978-85-62592-51-5

1. Cinema. 2. Educação. 3. Ensino. I. Título. II. Storto, Letícia Jovelina. III.
Tullio, Cláudia Maris. IV. Burgo, Vanessa Hagemeyer.

CDD: 370
CDU - 37



SYNTAGMA



SUMARIO



APRESENTAÇÃO

As Organizadoras

8

17

A semiótica discursiva na sala de aula: uma proposta com textos midiáticos

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo

1

2



As novas concepções de ensino: o cinema como uma ferramenta de ensino na Educação

Rafaela Lampugnani

48

67

Cinema em sala de aula: desafios e possibilidades para apresentar a religião de Umbanda

Adriana Cristina Zielinski Nascimento, Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski

3

4



Ensinando língua estrangeira com cinema: uma proposta didática com o filme Diários de Motocicleta

Viviane C. Garcia de Stefani, Sandra Regina Buttros Gattolin

87

109

Identidade e diferença: animação nas aulas de Língua Portuguesa

Micheli Rosa, Marieli Rosa, Claudia Maris Tullio

5

6



Os silêncios e os ruídos do cinema em salas de aula: possibilidades metodológicas para análise de Orfeu Negro (1959)

Antônio Barros de Aguiar, Natanael Duarte de Azevedo

128

149

Proposta de análise linguística contextualizada via gênero discursivo Filme de Animação Infantil: Shrek 2 (2004)

Luiz Antonio Xavier Dias

7

173

Uso de vídeos na escola e a formação integral dos estudantes

Marcelo Cristiano Acri, Sergio Vale da Paixão

8

9

A formação continuada do professor mediador escolar e comunitário da See/SP: relato de experiência de formação com recursos Filmicos

Paulo Cesar Cedran, Chelsea Maria de Campos Martins

196

212

A linguagem fílmica e a (re)construção dos sentidos: mediação de leitura e escrita colaborativa

Bruna Carolini Barbosa, Letícia Jovelina Storto

10

11

A utilização do cinema em sala de aula: um relato de experiência de ensino de Linguística

Célia Dias dos Santos

232

249

Cinema de animação: uma ferramenta cultural às aulas de Ecologia

José Nunes dos Santos, Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

12

13

Da sala de aula para a sala de cinema: o desenvolvimento do vídeo e a metodologia ativa em uma turma interdisciplinar

Glauco Henrique Matsushita Moro, Carlos Alberto Debiasi

272

304

O cinema nacional na formação crítica cidadã: (re)pensando sobre o capacitismo e o patriarcado no Brasil

Édina Aparecida da Silva Enevan, Gabriel Moraes de Bem

14

AUTORAS E AUTORES

Quem assina os capítulos?

330

Da sala de aula para a sala de cinema: o desenvolvimento do vídeo e a metodologia ativa em uma turma interdisciplinar

Glaucio Henrique Matsushita Moro

Carlos Alberto Debiasi

Como professores de uma universidade e que lecionam conteúdo audiovisual, estamos sempre buscando novas formas de criar um conteúdo que não só ensine o aluno a conseguir andar além do comprimento de suas pernas, como habilitá-lo a entender o funcionamento de um setor em que o interesse cresce a cada dia mais. O audiovisual está presente não só mais na televisão e nas grandes telas do cinema. Atualmente ele é parte integrante de qualquer pessoa que tenha um computador ou um *smartphone* em mãos. O próprio cinema e a TV estão inseridos dentro destas plataformas e conteúdos como a *Netflix*¹ proporcionam experiências significativas no modo de consumir o audiovisual. Não é incomum observar pessoas

1 Aplicativo para *smartphones*, computadores e *tablets* com bibliotecas de filmes, séries e animações via internet.

assistindo a vídeos que receberam via *WhatsApp*² ou mesmo consumindo e criando conteúdo para canais do *Youtube*³.

Mas essa prática audiovisual de consumo talvez seja uma experiência um pouco diferente da imersão proporcionada por uma sala de cinema, onde todos os espectadores estão voltados para um único assunto naquele momento e não cada um em uma tela diferente consumindo um conteúdo individualmente. Imaginamos que produzir para o cinema e exibir em um cinema eram abordagens e trabalhos de linguagem completamente diferentes, uma relação experiencial que não havíamos abordado ainda como prática dentro de sala de aula. Em uma realidade inundada de vídeos, o processo por trás do que envolve a produção de audiovisuais era algo relevante a ser trabalhado.

Uma outra tendência que se verifica na prática generalizada do vídeo é a estrutura circular e reiterativa de sua forma sintagmática. Ao contrário do cinema moderno, que exige o concurso da sala escura como condição fundante do ilusionismo e que, em consequência disso, dirige todos os olhares para um único ponto luminoso no espaço - a tela onde são projetadas as imagens -, o vídeo em geral ocorre em espaços iluminados, em que o ambiente circundante concorre diretamente com o lugar simbólico da tela pequena, desviando a atenção do espectador e solicitando-o permanentemente (MACHADO 2011, p. 181).

E o vídeo tem sido ultimamente muito solicitado como mídia ou como processo dentro de sala de aula. A demanda destes elementos é grande o suficiente para que cursos como o de Design Digital da PUC-PR tenham etapas dentro de sua grade de ensino que abordem exclusivamente o estudo do vídeo como forma tanto de criação cinematográfica e televisiva como de apresentação de um produto, seja ele de origem audiovisual ou não. Projetos de produtos, design e moda e apresentações gráficas são comumente colocadas no *Youtube* como forma de apresentar o trabalho produzido e, de alguma forma, criar uma portabilidade a ele e uma visibilidade. Estes são apenas alguns exemplos de onde o audiovisual pode entrar além das relações formais como o cinema e a TV que conhecemos.

2 Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas onde é permitido o envio de áudios, fotos e vídeos.

3 Plataforma de compartilhamento de vídeos.

E nessa diversidade de campos e pessoas que se interessam pelo vídeo, começamos a desenhar uma disciplina que trouxesse ao aluno elementos que complementassem parte do processo teórico e prático já ensinado em aula, oferecendo uma experiência mais próxima do real de uma produção cinematográfica. A ideia é que esta matéria abrangesse diversas competências não dentro de uma única turma e sim numa sala formada por alunos de diversos cursos da PUC-PR. A disciplina surgiu da ideia de um piloto produzido no segundo semestre de 2017 que contava com alunos do curso de Publicidade e Propaganda, Música e Design Digital na PUC-PR⁴. Com o sucesso do piloto decidimos desenvolver algo com este foco em uma disciplina com duração de um semestre onde poderíamos ter a oportunidade de desenvolver conteúdos teóricos e materiais de pré-produção e roteirização mais ricos que os desenvolvidos inicialmente em uma produção com cronogramas que fosse mais próxima de uma experiência real de produção cinematográfica e uma pós-produção com lançamento com data marcada para acontecer.

Os capítulos a seguir descreverão tanto o processo desenvolvido como as vertentes teóricas abordadas para a execução do projeto, visando relatar também erros e acertos cometidos dentro desta disciplina experimental desenvolvida interdisciplinarmente.

O primeiro tópico será o desenvolvimento da disciplina por meio de metodologias baseadas em projetos, o PBL (*Project Based Learning*), um pensamento sistemático de processos por meio de questões complexas e planejamento de tarefas onde o estudante seja criador do seu próprio conhecimento e agente da produção o com intuito de entregar um projeto ao final.

A seguir, o desenvolvimento teórico dentro de sala de aula, onde, em sua primeira etapa, a disciplina começou com a construção do roteiro, processos narrativos, teoria da imagem e distribuição de cargos e funções aos alunos para a pré-produção culminando em uma apresentação final do projeto fílmico.

Após, detalharemos o período de gravação em estúdio e locações externas, montagem de câmera e a organização geral no

4 O filme contou com o apoio de materiais e alunos da Escola de Comunicação e Artes e com alunos da Escola de Arquitetura e Design e pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=rc2TOXNWPUi&list=PL50HYUCJYK94F-lptvqiW6NN1ysxzQCcn&index=6&t=88s> Acesso em: 12 dez. 2018.

período de gravações que se passou fora do horário de aula e do ambiente da sala de aula.

E por fim, a pós-produção do filme (cartazes, trailers, edição, efeitos especiais) e a finalização da disciplina que ocorreu com a estreia dos filmes dentro de uma sala de cinema, o Cine Guarani, localizado no Portão Cultural, vinculado ao MuMa (Museu Municipal de Arte).

RASCUNHANDO O EXPERIMENTO

No primeiro semestre de 2018, com pequenas reuniões decidimos optar pela metodologia ativa e o *Project Based Learning* como método de aplicação. Dentro da proposta o procedimento se propôs mais interessante e eficaz, pois como uma disciplina – cujo intuito era a produção completa de um filme, os estudantes ficariam concentrados nos projetos dentro de uma relação de colaboração e comunicação.

A aprendizagem baseada em projetos consiste em pensar em projetos voltados para as habilidades e necessidades em que o estudante pode desenvolver e levar para a vida profissional, proporcionando experiências de aprendizagem multifacetadas (LETTENMEIER et al., 2014). Esta forma de abordagem inclui os contextos sociais e culturais e a necessidade de adaptação do aluno aos problemas que terá que enfrentar em sala de aula, muitas vezes se assemelhando ao da vida profissional (RUDOLPH, 2014).

Da mesma forma, tantas vezes o processo de metodologia ativa pode ser visto como uma continuação da experiência do aprendizado realizado no ambiente formal da sala de aula. Afinal de contas, será através da experiência repetida e aplicada a um objetivo em específico que possibilita uma vivência ativa do que se aprende. Do ponto de vista teórico o aprendizado ativo se baseia em experiências realizadas durante a segunda metade do século XX. Por exemplo, nos anos de 1980, o professor David Kolbe reuniu, a partir do pensamento de diversos teóricos do campo da aprendizagem humana como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Paulo Freire e outros – algumas proposições que devem ser levadas em conta quando se está trabalhando com a educação. Segundo ele, o aprendizado deve ser sobre-

tudo visto como um processo que precisa ser revisitado múltiplas vezes colocando em prática conhecimentos já adquiridos que, com o passar do tempo, podem ser aprimorados. Além disso, para Kolbe o processo de aprendizagem deve ser visto como uma adaptação constante ao mundo que cerca o estudante, fazendo com que haja reflexão sobre o conhecimento teórico nesse processo (KOLB; KOLB, 2005, p. 194).

Em uma busca em base de dados científicos, é possível encontrar uma série de aplicações do *Project Based Learning* nas mais variadas áreas do pensamento. Musa *et al.* (2012) descrevem a metodologia como uma excelente formadora de habilidades necessárias a qualquer campo do trabalho no século XIX, já que envolve resolver problemas propostos, comunicação, criatividade e inovação. Uma vez que a universidade é o local de preparação para o mercado de trabalho, é preciso fazer com que se adapte ao pensamento do que é procurado nos novos perfis das profissões contemporâneas. E isso envolve tomar decisões importantes, conciliar conflitos e desenvolver o trabalho em equipe. Nesse caso, segundo os autores, o PBL se torna uma forma interessante de se engajar os estudantes (MUSA *et al.*, 2012, p. 567).

Lou *et al.* (2012) partem da percepção de que os métodos tradicionais de ensino geralmente não permitem que o estudante entre em contato com o conhecimento de maneira criativa através da pesquisa sobre determinado assunto ou problema. Nesse caso, a metodologia ativa do PBL funcionaria como uma participação ativa na discussão de determinadas questões porque levanta uma participação direta dos estudantes como um grupo que precisa negociar e encontrar uma solução dentre várias possíveis para o mesmo problema. Os autores também defendem que esse tipo de metodologia abre possibilidades de ser combinada com outras formas de ensino através do conceito do *blended learning* que mistura plataformas digitais e interação online a outras formas de interação direta entre os estudantes (LOU *et al.*, 2012).

As tentativas de se colocar em prática o PBL também são descritas nas mais variadas formas e em cursos diversos, evidenciando

o caráter amplo que essa metodologia pode ser empregada. Como forma ilustrativa, pode-se citar a aplicação do *Cultural Project Based Learning* como descrita por Irawati (2015), que utiliza a criação de grupos para o ensino da língua inglesa e da escrita de ensaios acadêmicos entre estudantes do ensino médio na Ilha de Java – com o apoio da pesquisa realizada em múltiplas fontes para se aprender as diferenças culturais entre os países de língua inglesa e a realidade local – ou mesmo a utilização de uma técnica mista entre os estudantes do curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais que agrega o uso de audiovisual para a criação de vídeos explicativos sobre as várias habilitações do curso de engenharia para jovens do ensino médio que aspiram a uma carreira acadêmica, descrito por Musse *et al.* (2012). De maneira cronológica é interessante ressaltar que esse tipo de metodologia ativa tem sido usada de forma mais acentuada nessa última década porque aproxima os estudantes à realidade do aprendizado e na criação de um pensamento crítico da realidade, feito não de uma única resposta, mas de caminhos que podem ser explorados de formas diversas. É possível dizer que esse foi um dos nossos principais objetivos durante esse experimento com o ensino de cinema.

Após o estudo de vários caminhos propostos e do estudo das metodologias de ensino ativas, em comum acordo entre os professores a disciplina ficou então fechada em três etapas distintas, Pré-Produção, Produção e Pós-Produção, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01 - Etapas de Produção / Localização / Tempo

Pré-Produção	Sala de aula / Fora de sala	8 semanas
Produção	Fora de sala	10 semanas
Pós-Produção	Fora de sala	3 semanas

Fonte: os autores.

APLICANDO A IDEIA: CONSTRUÇÕES E TEORIAS EM SALA

No início de Fevereiro de 2018 deram-se as inscrições para a disciplina. Após um acordo fechado com a Escola de Comunicação e Artes, que cedeu todo o equipamento, técnicos e o espaço do Labcom (Laboratório de Comunicação), a disciplina foi ofertada para qualquer estudante de qualquer curso de dentro da PUC-PR como uma disciplina optativa⁵ com carga horária de oito horas semanais ao longo de em um semestre. Essas horas foram previstas para que fosse contabilizado de maneira mais justa o tempo em que o aluno passaria fora de sala de aula, seja para a procura de locação, produção geral, *casting*, confecção de vestuário e afins.

O interesse por parte dos alunos foi bom, e 27 estudantes de quatro cursos distintos integraram a turma sendo dois alunos de Relações Públicas, quatorze de Teatro, nove de Design e dois de Música.

INÍCIO DAS ATIVIDADES

Assim, em Março de 2018, foi dada a abertura das aulas. Inicialmente os estudantes teriam um tempo em sala de aula com orientações e aprofundamento teórico para a construção do projeto. Como havia quatro cursos diferentes em uma mesma sala, optamos por iniciar os trabalhos com procedimentos da imagem e processos narrativos a fim de criar um ponto de similaridade, e também dar aos estudantes um período em que eles pudessem debater os assuntos entre si.

Foi imaginado que a relação cultural da imagem e seu processo construtivo dentro de uma sociedade vieram, nesse caso, para criar um laço entre estudantes com visões muito distintas, pois todo e qualquer produto desenvolvido na disciplina teria seu fim na conclusão de um audiovisual.

⁵ Disciplina de livre escolha onde o aluno pode compor seu currículo atendendo a uma formação mais específica dentro de um curso de graduação.

As imagens são interposições entre o ser humano e seu meio. Essa afinidade na mediação trata dos mais variados tipos de figuras: logotípias, iconografias, marcas de produtos, entre outros, e estão presentes no cotidiano e fundamentam as diversas relações técnicas e tecnológicas e os fatores culturais e geográficos contribuem para a assimilação e absorção da percepção humana com as imagens (MORO, 2016, p. 167).

Assim podemos imaginar que a imagem como elemento presente no cotidiano das pessoas tem, em cada uma delas, uma forma diferente de assimilação, de entendimento, mas mesmo assim produz uma relação de comunicação. Ela também pode ser traduzida de acordo com o contexto de uma determinada sociedade.

Podemos ver que no caso da imagem em movimento conseguimos observar, por exemplo, quando um filme é nacional, indiano ou americano, pois identificamos elementos presentes na imagem que estão associados à cultura. Podem ser movimentos de câmera, etnias, a própria língua falada na película, ou mesmo a forma de se contar uma história. Pode ser que nesses casos apenas identifiquemos a linguagem estrutural e a bagagem cultural dessa sociedade trazida para dentro deste filme, e talvez, possamos imaginar que sempre identificamos algo, com nossa formação crítica e cultural. Seria similar a um brasileiro que lê uma poesia em espanhol, por exemplo, apenas com o conhecimento da língua portuguesa. A linha de leitura está presente, porém essa leitura vem da construção cultural de cada um, fazendo uma leitura crítica disso, porém pela falta de afinidade com o elemento, acaba por criar uma linha narrativa com a bagagem que possui. Os caracteres são identificáveis e a leitura e o entendimento podem ser feitos pela similaridade dos elementos de conhecimento de sua língua mãe, mas talvez não seja o ambiente mais confortável para esse teórico ser humano que inventamos aqui conseguir fazer uma leitura das sutilezas que este texto traria.

Onde não encontramos essa consistência, imediatamente procuramos coordenada que a forneçam e revisamos nossas hipóteses sobre o tipo de mensagem com que nos confrontamos. Dentro do contexto da nossa cultura, fazemos isso tão automaticamente, que mal nos damos conta do processo em si (GOMBRICH, 1997, p. 175).

Nesse pensamento, imaginamos que é possível ressignificar sempre com nossa construção crítica e cultural. A imagem como elemento presente no cotidiano das pessoas tem, em cada uma delas, uma forma diferente de assimilação, de entendimento, mas mesmo assim produz uma relação de comunicação. Ela também pode ser traduzida de acordo com o contexto de uma determinada sociedade. Dessa forma, comungando com Hall (1997), idealizamos que com turmas tão distintas e com opiniões tão diferenciadas em uma sala, precisaríamos de um ponto de amarração para utilizar sua construção crítica e desenvolvê-la com um intuito imagético. Seria um instituidor de sentidos entre os estudantes, e que suas ações sociais fossem de certa forma, para uma mesma direção mesmo que divergindo em opiniões.

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam como para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significação dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas 'culturas'. Contribuem para assegurar que toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL 1997, p. 3).

E a partir desse entendimento, partimos para outra etapa teórica, que foi a dos processos narrativos. Um estudo sobre narrativas foi abordado em sala para que os alunos pudessem entender melhor as diferenças de como contar uma história e como isso poderia impactar na estrutura de construção de um filme. Elementos como narrativa linear, paralela, de inserção, fragmentária, circular e polifônica foram estudadas e puderam demonstrar como a forma de se contar uma história influencia em sua dinâmica e processo. Imaginamos que um domínio mais afinado da temporalidade em uma estória seria traria benefícios a próxima etapa que seria a construção dos roteiros com a turma. Elementos como o tempo dos diálogos, as séries temporais de ação dos eventos.⁶

⁶ Os slides das aulas podem ser encontrados em: <http://aulas.cultpop.com.br/estilos-de-narrativa> Acesso em: 27 dez. de 2018.

A organização da narrativa se faz, pois no nível da interpretação e não no dos acontecimentos a interpretar. As combinações desses acontecimentos são por vezes singulares, pouco coerentes, mas isto não quer dizer que a narrativa seja destituída de organização; simplesmente, essa organização se situa no nível das ideias, não no dos acontecimentos (TODOROV, 1969, p. 177).

E por fim, nos concentramos em trabalhar com exemplos fílmicos diferenciados demonstrando cada tipo de narrativa, distensão temporal, e montagem a fim de dar uma pequena base antes de iniciar a próxima etapa que seria a da construção do argumento e a elaboração colaborativa do roteiro.

CONCEPÇÃO COLABORATIVA DO ARGUMENTO

Após discussões sobre os elementos narrativos, uma mesa redonda de debates foi iniciada com sugestões de estórias, construção dos personagens e a forma de andamento dos enredos. Estórias que não eram passíveis de execução, por mais interessantes que fossem, eram descartadas por nós. Após duas rodadas de debates e discussões sobre o argumento, foram selecionadas duas ideias que foram os protótipos dos futuros curta-metragem:

Quadro 02 - Ideias selecionadas

- | |
|--|
| 1 - A estória de uma mulher que limpava banheiros, solitária, que em certo dia começa a se comunicar pela porta do banheiro com uma pessoa desconhecida; |
| 2 - A estória de um garoto que precisava estudar para uma prova para o dia seguinte e descobre que está preso no mesmo dia infinitamente no seu quarto. |

Fonte: os autores.

As estórias então foram trabalhadas para que tivessem princípio, meio e fim. O argumento foi desenvolvido dentro de sala de aula com os alunos. Nós, professores ficamos responsáveis pela orientação e o estilo da escrita enquanto os alunos acompanhavam dando

ideias que enriqueciam o roteiro. Os argumentos após duas aulas foram finalizados e ficaram como demonstrados pelos quadros 3 e 4:

Quadro 03 – Argumento - *SIM*

Título de trabalho: “SIM”

Mulher vive uma existência monótona; trabalha em uma universidade como faxineira, limpa o chão, os elevadores e os banheiros. Ao seu redor, a vida corre: estudantes sorridentes, professores ocupados, pessoas com suas alegrias e tristezas passam por ela todos os dias, sem a notarem de verdade. Um dia, ela encontra uma mensagem escrita por detrás da porta do banheiro e começa a conversar com esse desconhecido. A conversa a faz reaprender o que é o amor. Por fim, toma coragem e escreve: “Gostaria de me encontrar?” Porém, no outro dia o banheiro simplesmente deixa de existir. Ela volta a ficar triste, mas, outro dia, encontra atrás de outra porta aleatória: “Sim”. A palavra vem junto com uma seta, que aponta para uma cafeteria próxima. A mulher se aproxima da cafeteria, olha indecisa em torno. Fica ali parada. Aos poucos, um sorriso lhe brota dos lábios.

Fonte: os autores.

Quadro 4 – Argumento – *Prova Final*

Título de trabalho: Prova Final

O ano é 1970, Ditadura Militar. Um grupo de três jovens, dois rapazes e uma garota, decidem entrar no colégio deles para pichar, na sala de aula, a frase: “ABAIXO A DITADURA”. Eles invadem a escola de noite para fazer isso. Quando chegam ao corredor da sala, escutam algo estranho. Os rapazes saem correndo; a garota segue em frente, por ser mais corajosa. Entra na sala e picha uma frase. Nesse momento, o relógio na sala toca. Ela se assusta e deixa a lata de spray cair. Olha para o lado e vê outra moça, no meio da sala, costurando um molde. Ela diz que é para a prova final e que aquilo precisa estar pronto até de manhã. A garota percebe que a outra veste roupas estranhas, de outra época. Tenta conversar com ela, mas não consegue; a outra segue compenetrada em seu trabalho. De repente, ela se vê em

uma sala com vários manequins, de outras épocas. O som das vozes é ensurdecedor. Ela sai correndo da sala. Mas, ao invés de sair, ela está de novo na mesma sala, com a lata de spray na mão. Ela picha a frase novamente, se volta e vê a mesma garota anterior, do mesmo jeito. A lata vai ao chão. A menina que costura diz agora algo como ter que fazer aquilo tudo de novo. A moça sai da sala, volta para a mesma ação. Agora, ao invés de pichar a parede, a garota picha o vestido da menina, rasgando o modelo logo em seguida. A moça diz a ela: “não adianta. Vou precisar fazer isso de novo, você não entende?” De repente, uma luz muito forte entra pela janela: uma série de crianças entra pela sala, uma aula vai começar. Estão animados e se vê que suas roupas são bem mais modernas. A garota anda em volta deles, vai até o corredor. Lá, vê um mural: nele está uma homenagem aos estudantes que, no passado, foram torturados e desapareceram na ditadura: a foto da garota está entre eles. Ela grita e desmaia. Acorda com o som da máquina de costura da menina. Entra na sala de novo, se senta ao seu lado. A outra diz: “eu preciso fazer tudo isso de novo até amanhã de manhã”. Olha para a lata de spray no chão e diz “e você também”. A garota pega a lata e se encaminha para o quadro. Começa a pichar.

Fonte: os autores.

Notamos que o argumento do *Sim* ficou bem dentro do fragmento original da ideia, enquanto o argumento do *Prova Final* alterou-se drasticamente. Não era mais um garoto em seu quarto, era uma garota e mais dois garotos invadindo uma escola na época da ditadura militar brasileira. O interessante desse processo todo é que muitos dos alunos que sugeriram ideias para o argumento inicial, e que não foram selecionados, aproveitaram para inserir essas ideias para contribuir com a estória que foi escolhida. Nós como professores apenas orientamos tecnicamente o processo escrito, sugerimos formas de estruturação narrativa para as ideias, e, mais uma vez, limitamos algumas ideias que não eram plausíveis de execução.

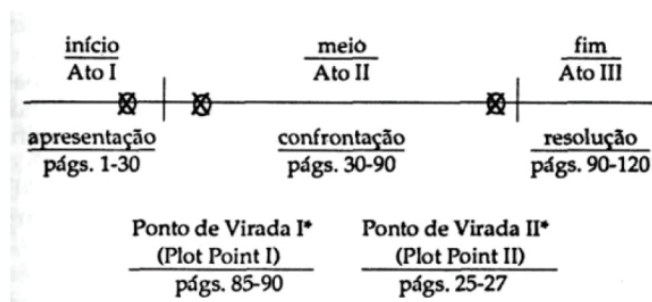
CONCEPÇÃO COLABORATIVA DO ROTEIRO

Com o argumento pronto, partimos para a etapa do roteiro. Trabalhando ainda em sala de aula, utilizamos a metodologia de Field (2011), como premissa para explicar a importância e a clareza de um roteiro e como ele serviria de linha guia para as próximas etapas de produção. Nessa etapa também foi mesclada a teoria inicial de imagem e narrativa, que como afirma Field (2001):

Um roteiro, logo percebi, é uma história contada com imagens. E como um substantivo: isto é, um roteiro trata de uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo a sua “coisa”. Percebi que o roteiro possui certos componentes conceituais básicos comuns no que se refere à forma (FIELD 2001, p. 9).

A noção de que o roteiro é algo escrito com o intuito de se materializar em imagens foi de vital importância para conectar os temas teóricos desenvolvidos até então e dar sentido ao processo todo que estava se construindo. Foram introduzidos os conceitos de *plot points* na trama bem como a divisão de início, meio e fim e elementos de apresentação, confrontação e resolução.

Figura 1 – Esquema gráfico de estruturação de uma estória⁷



Fonte: Field (2001).

⁷ Imagem retirada do livro: FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 13, 2001.

Foram inseridas também as noções técnicas da construção de roteiros bem como as unidades de ação dramática de tempo, espaço e ação no processo escrito. Mais uma vez, exemplos de filmes e suas diferenciações entre roteiro e filme, foram usados para demonstrar que nem toda ação realizada no roteiro se concretiza dessa maneira. A partir destas rápidas aulas de orientações teóricas, foi iniciada a escrita do roteiro que também foi desenvolvida com a construção colaborativa da sala.

Elementos dos filmes foram alterados com as sugestões de todos e alguns pontos da história foram transformados. Por exemplo, a protagonista do filme *Sim* não seria mais uma faxineira, agora ela era uma bibliotecária. A pesquisa sobre as frases que iriam figurar a porta do banheiro também vieram dos estudantes.

O roteiro de *Prova Final* também teve as pesquisas produzidas pelos estudantes das frases que iriam figurar as pichações no quadro negro, bem como os diálogos. Cada roteiro demorou aproximadamente quatro horas para ser produzido⁸.

INÍCIO DA PRÉ-PRODUÇÃO: SAINDO DA SALA DE AULA

Com a finalização do roteiro foi dado andamento aos trabalhos de pré-produção. Dentro do prazo estabelecido de cinco semanas foram aplicados conteúdos teóricos, processos colaborativos de argumento e finalização da escrita do roteiro. Em nossos três últimos encontros em sala de aula, demonstramos o funcionamento de todo um processo de pré-produção de um filme. Eles apenas retornariam para a sala dentro de quatro semanas, para fazer uma apresentação do projeto.

Nessa antepenúltima aula, explicamos os cargos e funções que compõe uma equipe cinematográfica. O papel de um diretor (geral, arte, fotografia, elenco), de um designer de som e das produções e todos os setores envolvidos.

8 Os roteiros podem ser encontrados em: https://drive.google.com/open?id=1Nu_LDjehR-nExoDS2yemiHjh90PmXk6Qz Acesso em: 25 jan. 2019.

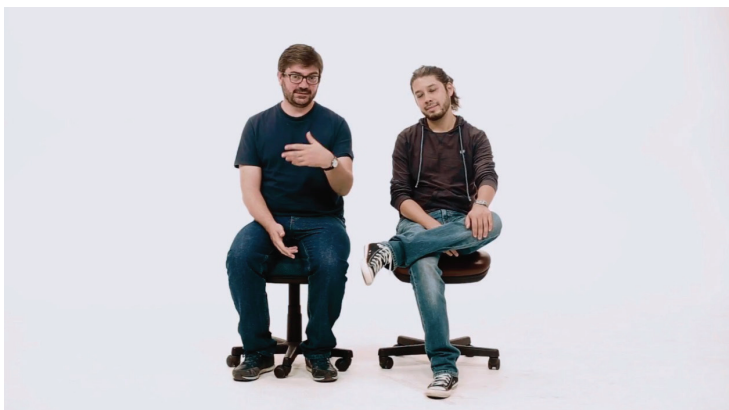
A organização de um filme, como o que era uma **ordem do dia**, e como o orçamento poderia impactar na construção de um filme. Para cada uma das produções ficou uma tarefa a ser entregue nessa apresentação em quatro semanas, que seria o nosso último encontro em sala para partir para o início das gravações. Dentro do ambiente online acadêmico para o aluno da PUC-PR, detalhamos os processos também, conforme o quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Detalhamento de elementos para a pré-produção

Storyboard + Decupagem	Descrição dos planos de câmera e desenho básico dos planos dos filmes.
Relatório de Locação	Descrição das locações e fotografias de vários ângulos, demonstrando os ambientes.
Planilha de produção (props)	Lista com todos os elementos necessários para criação do filme (objetos de cena e figurinos).
Conceito de arte	Descrição do universo do filme visualmente falando, paleta de cores a ser seguidas, fotos dos figurinos, croquis dos cenários planejados, etc.
Conceito de fotografia	Referências e descrição da fotografia do filme, com as intenções pretendidas.
Conceito de Som	Referências e descrição do que será o som do filme.
Casting	Imagens dos atores, testes de elenco e justificativa para a escolha dos atores.
Ordem do dia	Divisão da decupagem e da produção em dias de gravação com a sequência dos planos que será gravado dentro do tempo pretendido.
Planilha de orçamento	Qual a previsão de gastos do filme.

Fonte: os autores.

Fornecemos também todos os modelos das planilhas para facilitar o desenvolvimento do processo e gravamos um vídeo explicando as etapas de pré-produção para os alunos poderem rever os conceitos adotados em sala.

Figura 2 – Imagem do vídeo explicativo sobre pré-produção⁹

Fonte: os autores.

Criamos uma página de apoio no *Facebook* para a comunicação, e por lá, fizemos a pesquisa de intenção de cargos que cada estudante gostaria de ocupar. Para a escalação dos cargos, imaginamos que cada estudante poderia escolher entre duas funções que mais tivesse interesse. Os alunos teriam duas funções nos dois filmes, em uma seria mais atribulada, em outra, menos. Ficaria a cargo de nós professores a distribuição dos cargos finais após essa escolha. O resultado foi positivo e assim escalamos os estudantes para realizar a função dentro dos filmes.

Interessante observar que os alunos de Design se interessaram em sua maioria pela produção de arte, câmera, direção, lançamento do material e edição. O de Relações Públicas, por produção, câmera e lançamento do material. Os de Teatro por produção, figurino, *casting*, direção e elenco. Os de Música se interessaram por produção de som. Apesar desse interesse inicial, no decorrer do projeto foi percebido que os estudantes contribuíram em mais áreas que as de afinidade inicial. Isso decorreu do fato de se sentirem bastante imersos na experiência. Com o início dos trabalhos, os estudantes puderam colaborar nos projetos uns dos outros tornando a experiência mais rica.

⁹ O vídeo pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=whoIDrXnqfU>
Acesso em: 10 jan. 2019.

Figura 3 – Grupo secreto do *Facebook* para produção

Fonte: os autores.

ENTREGA DA PRÉ-PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO

Durante as quatro semanas que se seguiram, atendemos os alunos com dúvidas e orientamos com correções no projeto. Após esse período, nos reunimos novamente com toda a sala, para a apresentação dos materiais de pré-projeto. O resultado também foi positivo e pudemos observar que todos eles encontraram locações, executaram um projeto de arte e cores, decupagem do roteiro, fizeram a pesquisa de som, produziram o *storyboard*, gravaram os vídeos de *casting* e encontraram os atores. Um outro detalhe importante é que os nomes das produções foram alteradas assim que o filme começava a tomar corpo.

Prova Final teve seu nome mudado para *Overloque* e *Sim* foi chamado de *Lúcia*. Ambos vieram de uma votação feita pelos próprios estudantes no grupo fechado do *Facebook*.

Olhar o filme e toda a sua construção pela pré-produção é imaginar como a forma se constituirá para aquele filme. É talvez criar a relação dos coletivos: o coletivo de pessoas trabalhando por um ideal e os coletivos de elementos que irão futuramente compor aquela peça. É imaginar a estrutura geral dos elementos e conciliá-los dentro do processo.

A composição e estrutura do filme como um conjunto adquire o efeito e a sensação de unidade ininterrupta entre o coletivo e o meio que cria o coletivo. E a unidade orgânica dos marinheiros, navios de guerra e o mar, que é mostrada em interseção plástica e temática em *O encouraçado Potemkin*, não é obtida através de truques, dupla-exposição, ou interseção mecânica, mas pela estrutura geral da composição (EISENSTEIN, 2002, p. 23).

Abaixo, exemplos de alguns dos materiais que foram entregues das duas produções:

**Figura 4 – Teste de elenco para o curta *Overloque*
(nome de projeto - *Prova Final*)¹⁰**



Fonte: os autores.

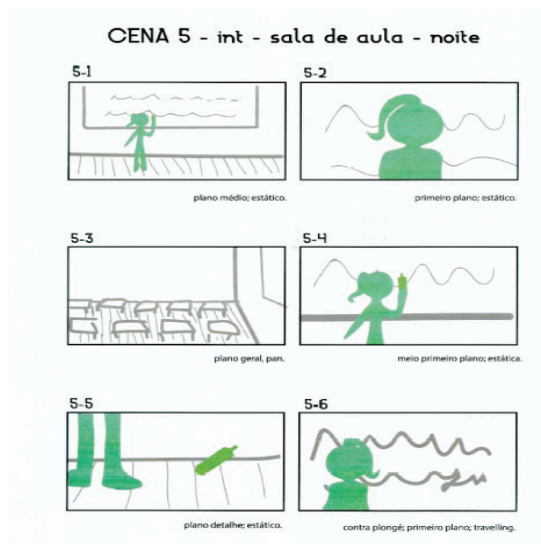
¹⁰ Os testes de casting relativos as imagens presentes no texto podem ser encontrados em: <https://drive.google.com/open?id=1Z2tf3nos86DxucZD3EYWo7LuNQncZKxW> Acesso em: 25 jan. 2019.

Figura 5 – Trecho do estudo de paleta de cores de *Lúcia* (nome de projeto - *Sim*)¹¹



Fonte: os autores.

Figura 6 – Trecho do storyboard de *Overloque* (nome de projeto - *Prova Final*)¹²

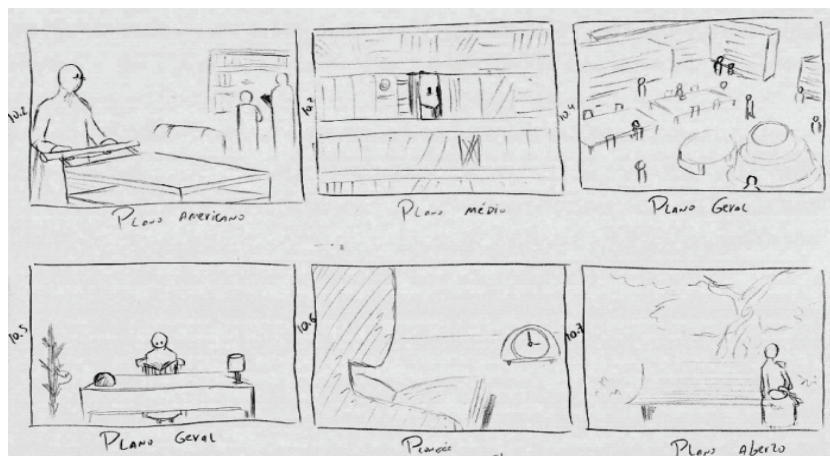


Fonte: os autores.

11 O estudo completo da paleta de cores de *Lúcia* pode ser encontrado em: https://drive.google.com/open?id=1LTDKoiDxiLD-IRUhr0Hrd_fmHr4UU6 Acesso em: 25 jan. 2019.

12 Os *storyboards* podem ser encontrados em: https://drive.google.com/open?id=1gwG_kn4sBdx9HHN664A9eqGePVg1mMIF Acesso em: 25 jan. 2019.

Figura 7 – Trecho do *storyboard* de *Lúcia*
(nome de projeto - *Sim*)



Fonte: os autores (2018).

AÇÃO!

Com o material todo desenvolvido, iniciaram-se o período das gravações. As diárias já estavam marcadas com o Labcom e as locações já fechadas. Nós nos revezamos e acompanhamos todas as gravações para orientar processos e auxiliar no momento das tomadas, manuseio da câmera e iluminação.

Overloque, como se passava dentro da uma escola, acabou por ter suas gravações inteiramente dentro da PUC-PR. As locações eram corredores, sala de aula, muros e portões e todas as tomadas foram produzidas de noite. Isso agregou uma nova dificuldade a ser superada pela equipe, que precisou pensar em formas de se criar a iluminação e a dinâmica das cenas que precisavam de um clima de mistério ligado ao gênero cinematográfico do suspense e do horror.

Figura 8 – Cena de Overloque – Personagens invadindo a escola



Fonte: os autores.

Já Lúcia, pela própria história, tinha uma série de locações diferentes. Uma praça, uma sala de um apartamento, um banheiro, um ponto de ônibus, um café e uma biblioteca, todas elas de dia. Dentro da universidade, apenas biblioteca e o banheiro foram locação para o curta, o resto foi executado fora. Esse processo demandou mais trabalho e tempo, mas foi um excelente exercício para os alunos, tanto de uma produção, quanto de outra, pois eles perceberam nessas diferenças, que, só de deslocamento e de horário de gravação, a forma de pensar um filme se transformava em sua lógica de construção.

Figura 9 – Cena de Lúcia – Banheiro

Fonte: os autores.

E citando Arlindo Machado (2011), quando fala sobre o audiovisual, a experiência e a cultura, “tudo no universo das formas audiovisuais pode ser descrito em termos de fenômeno cultural, ou seja, como decorrência de um certo estágio de desenvolvimento das técnicas e dos meios de expressão (MACHADO, 2011, p. 175).”

Assim podemos imaginar que o desenvolvimento técnico e os meios de expressão estavam tomando forma, unindo toda teoria com a prática que estavam desenvolvendo e que experiência de uma produção criava uma relação crítica e um amadurecimento na construção de um audiovisual.

QUASE LÁ: PÓS-PRODUÇÃO

Com o fim das gravações, iniciaram-se as etapas de pós-produção. Edição, efeitos visuais finais, colorização, sonorização e fechamento final de arquivo eram o que precisava ser produzido agora para fechar o filme. Algo realmente interessante aconteceu nessa etapa, pois os diretores dos filmes, juntamente com os editores tomaram conta de praticamente toda a finalização e apenas

orientamos os procedimentos e demos algumas dicas técnicas. Mas deixamos que os estudantes trabalhassem com a independência que desejavam para fechar a sua própria visão dos filmes. Ocorreram atrasos na finalização, mas nenhum que comprometesse a estreia do filme que ocorreria no Cine Guarani em poucas semanas.

Todos os materiais de divulgação, tanto em redes sociais como pessoalmente, foram produzidos pelos estudantes a fim de fazer um lançamento nos moldes de uma produção profissional.

Figura 10 – Pôsteres de *Lúcia* e *Overloque*, respectivamente



Fonte: os autores.

Um pôster específico com a mostra de curtas no Cine Guarani foi produzido também contando com o apoio aos filmes conseguido pela turma.

Figura 11 – Cartaz com a mostra



Fonte: os autores.

E os trailers também foram desenvolvidos. Tanto o da mostra, como de cada curta-metragem¹³.

FIM DA PÓS-PRODUÇÃO: ENTRANDO NA SALA DE CINEMA

Com a estreia marcada, no dia 12 de Junho de 2018, na última semana de aula, os filmes foram apresentados em uma sala de cinema no Cine Guarani em uma exibição aberta ao público geral. Vale comentar que a Fundação Cultural de Curitiba e o Portão Cultural dão incentivo total e abrem o espaço para exposições como a que produzimos. Ter uma estreia em uma sala de cinema e poder ver os filmes produzidos em uma tela grande, não só foi o fechamento da nossa disciplina experimental, como também criou uma motivação maior e um sentido para que os estudantes trabalhassem mais ativamente no produto. A preocupação de ter seu trabalho exposto ao olhar de um público maior, com pessoas que estavam além dos limites da

13 O trailer do festival pode ser encontrado em: <https://www.facebook.com/fabio.furt/videos/1655884541186129/?t=20> Acesso em: 18 jan. 2019. O trailer de *Lúcia* pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=1A4zXSV4Agc> Acesso em: 18 jan. 2019. Trailer de *Overloque* pode ser encontrado em: https://www.youtube.com/embed/Q_t-mg-MJkQ Acesso em 18 jan. 2019.

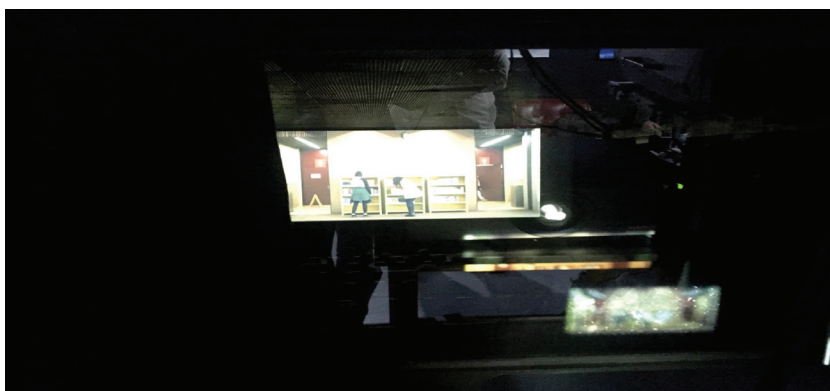
sala de aula pode ser um diferencial e uma relação experiencial mais próxima da realidade dentro do cinema. Conforme Machado (2011, p. 115): “Quando estamos no cinema, submetemos a imagem - a imagem do outro - a um olhar concentrado e bisbilhoteiro, como se espiássemos pelo buraco da fechadura, ocultos nas trevas da sala de exibição.”

Figura 12 – Sala de cinema minutos antes da exibição



Fonte: os autores.

Figura 13 – Exibição



Fonte: os autores.

Após o término promovemos um debate com alguns dos alunos para que contassem para os presentes na sessão sua experiência com o filme e um pouco das curiosidades de todo o processo.

CONCLUSÃO: ERROS E ACERTOS

O retorno que tivemos dos estudantes realmente foi muito positivo. Mas como em qualquer disciplina, seja ela experimental ou não, acreditamos que sempre há elementos que podem ser melhorados, principalmente quando se trata de uma disciplina ministrada pela primeira vez. Colocamos aqui, nossas impressões de como enxergamos o processo e possíveis aperfeiçoamentos.

Em primeiro lugar, o tempo. Oito horas semanais tanto para professores como para estudantes, considerando que nós tínhamos outras disciplinas para ministrar ao longo da semana e os alunos outras disciplinas relativas ao seu curso para assistir, com trabalhos, entregas e provas, foi muito alto. Se fosse apenas essa disciplina, ou se ela compusesse uma prática integrada com outras matérias ao longo do semestre, acreditamos que seria bem menos desgastante.

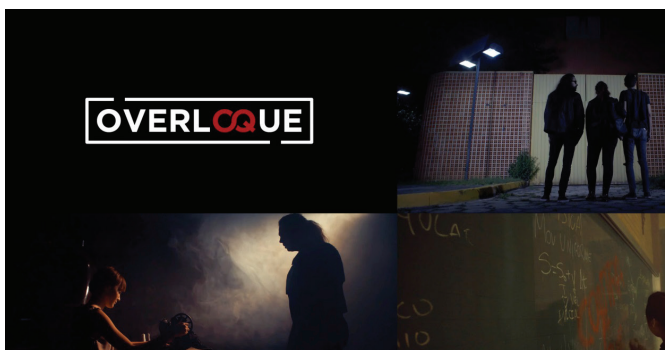
Em segundo lugar, o número de pessoas. Dois professores apenas para uma turma de vinte e sete estudantes, com dois filmes para produzir em um semestre, acabou por exaurir professores e estudantes. Conforme as produções foram acontecendo, as necessidades da resolução de alguns conflitos começaram a surgir. Nesse momento, chamamos sempre os estudantes para encontrarmos de maneira coletiva uma resolução para esse problema. Acreditamos que isso se deve a intensidade do trabalho, bem como a diferença de opiniões de cada estudante. Mesmo assim, a prática realmente foi agradável, mas, com apenas dois professores gerenciando e organizando todo o processo, acabou por criar um desgaste acima do imaginado. O deslocamento e as atividades fora de sala e a realização projetual foram extremamente proveitosos dentro dos princípios de educação

de um *Project Based Learning*, mas seria mais proveitoso se a disciplina contasse com número maior de professores. Sugerimos aqui de quatro a cinco docentes, cada um responsável por uma etapa do processo, como teoria em sala, escrita do roteiro e pré-produção, gravação em estúdio e locação e edição e pós-produção.

E por fim, outro ponto a se colocar foi que produzir dois filmes simultaneamente também acabaram por contribuir ainda mais para esse desgaste. Foi muito interessante como exercício que os estudantes pudessem ver as produções uns dos outros, porém voltando a questão do tempo, poderia ser mais proveitoso se houvesse apenas uma turma de aproximadamente quinze estudantes e apenas uma produção audiovisual para realizar, pois se acredita que isso tornaria a prática mais realizável dentro do cotidiano de trabalho de estudantes e professores.

Mas acreditamos que existem pontos positivos também que devem ser considerados em toda a experiência. O simples fato de trazer quatro cursos diferentes dentro de uma matéria e integrá-los foi uma experiência muito rica para os alunos e para nós, professores.

O fato de a disciplina ser optativa possibilitou essa construção tão diversa em sala e fora dela e os designers puderam experienciar, por exemplo, o poder organizacional de produção de uma turma de teatro. A turma de teatro pôde observar o olhar técnico e apurado nos projetos de arte e nas entranhas da construção fílmica como edição, finalização, pôsteres e trailers que os designers produziram, coisa que é um pouco mais rara para o pessoal que está em frente as câmeras e do palco. E todos puderam contar com o trabalho silencioso e simplesmente fundamental dos estudantes de Relações Públicas. Eram apenas duas alunas, mas com um poder incrível de organizar, ajudar, divulgar e navegar em praticamente todas as áreas do audiovisual, amarrando pontas soltas na produção.

Figura 14 – Imagens do curta *Overloque*¹⁴

Fonte: os autores.

Foi muito interessante ver futuros designers que navegaram em outras áreas, como produção geral e continuidade e observar o pessoal de teatro dirigindo e estudando os conceitos de arte e fotografia para a gravação. Já o pessoal de música ficou com a sonorização e captura o que para alguns pode ser uma experiência mais dentro de sua própria área. Mas consideramos que pensar música para imagens já é outra forma de trabalhar o som e vivenciar outras formas que vão além da zona de conforto.

Figura 15 – Imagens do curta *Lúcia*¹⁵

Fonte: os autores.

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jjj-jf9bSLQ> Acesso em: 25 jan. 2019.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G7-63aXZ-3k> Acesso em: 25 jan. 2019.

E a pergunta que fica é: e se houvessem estudantes de engenharia, medicina ou de gastronomia na turma? Como seria? Provavelmente diferente, mas rico igualmente, e atraente, é o que acreditamos, pois essa também é a tarefa do cinema.

A tarefa do cinema é fazer com que a plateia “se sirva”, não “diverti-la”. Atrair, não divertir. Proporcionar munção ao espectador, não dissipar a energia que o levou ao teatro. “Entretenimento” não é na realidade um termo totalmente inócuo: sob ele há um processo ativo, bastante concreto. Mais precisamente, diversão e entretenimento (EISENSTEIN, 2002, p. 87).

Somos produtos das nossas construções críticas e paradigmas, muitas vezes podemos ser completamente diferentes dentro de uma mesma cultura, de um mesmo país ou bairro; por vezes somos diferentes integrando a mesma família. Fica a cargo das pessoas entenderem que respeitar a visão do outro é olhar para um lado que muitas vezes está atrás de nossas cabeças, em um ponto cego, que pode dar uma perspectiva nova a um fato, pois vem da construção de outro completamente diferente, a crença é que necessitamos apenas de um pouco de humildade para não nos cegarmos.

Essa multiplicidade de habilidades pode ser observada muitas vezes no cinema e na televisão. Pessoas muito diferentes, com formações diferentes, trabalhando por um ideal. E pensando sob a perspectiva de Eisenstein (2002) o cinema se constrói coletivamente, tanto no processo como nas relações emocionais e assim se desenvolve, “é exatamente assim, com base nas emoções humanas inter-relacionadas, que o cinema deve construir suas abordagens estruturais e suas construções de composição mais difíceis (EISENSTEIN, 2002, p. 143).”

Temos em mente que nós mesmos como professores, possuímos uma experiência, visões e formação díspares um do outro, o que dirá em uma turma de quase trinta alunos. Sabemos ainda que são filmes produzidos por estudantes em formação, e nos orgulhamos de ver resultados finais tão bons. Esperamos que essa disciplina tenha colaborado para essa construção e almejamos que esse ensaio possa esclarecer e apoiar os docentes que desejam construir meios educativos pelo audiovisual.

REFERÊNCIAS

- EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 2002.
- IRAWATI, Lulus. Applying Cultural Project Based Learning to Develop Students' Academic Writing. **Dinamika Ilmu**, v.15, n.1, p.25-33, 2015.
- FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e Ilusão**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- HALL, Stuart. The work of representation. *In*: HALL, Stuart (org.) **Representation: Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. **Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education**. Academy of Management Learning & Education, vol. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.
- LETTENMEIER, Michael; AUTIO, Sakari; JÄNIS, Reetta. **Project-based learning on life-cycle management** – A case study using material flow analysis. Lahti University of Applied Sciences, Lahti, Finland, 2014. Disponível em: http://www.lamk.fi/projektit/ecomill/Documents/Project_learning_life_cycle_resource_use_130520_abstract.pdf . Acesso em: 30 set. 2016.
- LOU, Shi-Jer; CHUNG, Chih-Chao; DZAN, Wei-Yuan; SHIH, Ru-Chu. Construction of a creative instructional design model using blended, project-based learning for college students. **Creative Education**, v. 3, n. 07, p. 1281-1290, 2012.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 2011.
- MORO, Gláucio Henrique Matsushita. **Pictograma e pictografia: objeto, representação e conceito**. Orientadora: Luciana Martha Silveira. 2016. 177fls. Tese (Doutorado em Tecnologia)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Curitiba, 2016.
- MUSA, Faridah *et al.* Project-based learning (PjBL): Inculcating soft skills in 21st century workplace. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 59, p. 565-573, 2012.

MUSSE, Bernardo F. *et al.* Utilização de uma estratégia PjBL para desenvolvimento das competências transversais do perfil profissional do engenheiro. *In: XLI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/peteletrica/files/2013/08/Artigo-Cobenge-2013-Final.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

RUDOLPH, Jennifer. Globalizing Science and Engineering Through On-Site Project-Based Learning. Teaching Asia through Field Trips and Experiential Learning, **Education About Asia**, vol. 19, n. 1, Spring/2014.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Editora Perspectiva, 1969.



SYNTAGMA