

## Educação sobre Vida e Morte: Diários Virtuais de uma Jornada

Diego Pinto de Sousa

Universidade Estadual de Campinas, Linguística, Campinas, SP, Brasil

 [diegopsousa@hotmail.com](mailto:diegopsousa@hotmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0002-4954-9876>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2118>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

### Resumo

A inerência entre vida e morte promove certa contradição quando se considera a incômoda maneira pela qual a morte tem sido experienciada no ocidente. A fuga da morte e de assuntos a ela relacionados agenciou determinada interdição que evita uma vivência com uma peculiar, porém indissociável, dimensão da vida (Ariès, 2012). Tal fenômeno provoca uma demanda: a educação para a morte (Kovács, 2005). Nesse contexto, este artigo trata da experiência de ensino com o game *Jornada do Acolhimento* com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Cuiabá-MT. A morte, o game *Jornada do Acolhimento* e assuntos correlatos, como depressão e suicídio, foram aqui articulados com os discentes a partir do gênero discursivo (Bakhtin, 2010) diário pessoal. A escrita dos diários indicou, em tom confessional e intimista, que, a partir do game, tabus, crises e questões existenciais da adolescência foram refletidos e ressignificados exotopicamente (Bakhtin, 2010).

*Palavras-chave:* educação para a morte, exotopia, game, depressão

### Education about Life and Death: Virtual Diaries of a Journey

#### Abstract

The inherence between life and death promotes a certain contradiction when one considers the uncomfortable way in which death has been experienced in the Occident. The escape of death and related issues has arranged a certain interdiction that avoids an experience with a peculiar, but inseparable, dimension of life (Ariès, 2012). Such phenomenon provokes a demand: education for death (Kovács, 2005). In this context, this article deals with the teaching experience with the game *Jornada do Acolhimento* with 1st year high school students from a public school in Cuiabá-MT. The death, the game *Jornada do Acolhimento* and related issues, such as depression and suicide, were articulated here with the students from the discursive genre (Bakhtin, 2010) personal diary. The writing of the diaries indicated, in confessional and intimate tone, that, from the game, taboos, crises and existential issues of adolescence were reflected and resignified exotopically (Bakhtin, 2010).

*Keywords:* death education, exotopia, game, depression

Recebido em 12/08/2022

Aceito em 27/09/2022

Publicado em 25/11/2022

## Introdução

*“Tudo vem, tudo vai, do mundo é a sorte...  
Só a vida, que se esvai, não mais nos vem.  
Mas ai da vida, se não fora a morte!”*

*Alphonsus de Guimaraens*

A obviedade da morte como elementar à vida – transcrita na epígrafe acima do poeta – carrega também, paradoxalmente, um incômodo. Apesar de inerente e constitutiva à vida, a morte, natural e comum à ordem do dia para muitos e, em variados horizontes sociais, traz consigo não apenas um fim, mas dor, luto e desesperança. De tal modo que, Philippe Ariès (2012), em sua *História da Morte no Ocidente: da Idade Média aos dias atuais*, explica que, em solo ocidental, a morte pouco a pouco foi sendo retirada do palco central das vivências humanas em uma tentativa histórica de conduzi-la à papéis coadjuvantes, invisibilizados e artificiais. Essa espécie de “interdição” produziu certa inadequação e crise diante da morte.

A intenção desta reflexão é adentrar questões correlatas à morte, mais precisamente: tristeza, depressão e ideações suicidas. Tais questões, no entanto, aqui estão inseridas e contextualizadas a uma expressão da contemporaneidade: o universo dos games, a saber, o jogo *Jornada do Acolhimento* (2021). As citadas questões paralelas (tristeza, depressão etc.) e o game são confluídos aqui em outro terreno não menos complexo, a educação por meio do ensino de língua portuguesa a adolescentes do ensino médio, constituindo o que pode se denominar como uma educação para a morte (Kovács, 2005).

A integração entre morte, linguagem e mídias possibilita a inserção de um tema por vezes forçadamente esquecido em sala de aula, apesar de sua relevância e inequívoca necessidade, uma vez que o suicídio é a segunda maior causa de mortes por adolescentes no mundo (Fiocruz, 2021), bem como casos de depressão, tristeza e ansiedade manifestaram aumento expressivo nos últimos tempos no Brasil (Who, 2017; IBGE, 2021). Além disso, a morte em contexto educacional oportuniza experiências reflexivas e orgânicas em produções escritas e multimodais próximas à realidade da vida. Nestes termos, foram erigidos os objetivos que norteiam este trabalho.

Numa perspectiva geral, objetivou-se a) *problematizar*, em contexto de educação para a morte, a questão da depressão e de ideações suicidas com adolescentes do 1º ano do Ensino Médio, a partir do game *Jornada do Acolhimento*. Desdobrados deste objetivo geral colocam-se objetivos específicos, como b) *utilizar* o aplicativo *Diário com cadeado* para promover a

produção de diários pessoais eletrônicos, a fim de retratar as reflexões e aprendizados durante a experiência com o jogo. Bem como, c) *refletir* linguístico-discursivamente, com amparo da teoria dialógica, sobre as produções dos alunos resultantes do contato com o jogo *Jornada do Acolhimento*.

Ao lado do incômodo há também certa atração aos assuntos que gravitam a morte (Aurloch, 2004). A midiaticização em grande e perene escala de informações sobre o curso e as perdas da pandemia de Covid-19 é demonstração disso; acompanhada do risco da quantificação numérica “despessoalizar” a marca nefasta de mais de 600 mil mortos em solo nacional. Resta saber se além da contraditória relação de fuga e atração sobre a morte e seus domínios, também seja possível com ela e dela aprender. A possibilidade de aprendizado tem aqui força nuclear. Pois, dito de outra forma, é possível pensar nos trilhos desta pesquisa que busca sistematizar seu referencial a partir do pressuposto que a morte marca e educa, o jogo elabora e ensina e o gênero diário pessoal, por sua vez, (re)constrói e (re)significa. De tais pressupostos derivam os caminhos metodológicos implementados durante a pesquisa que, primeiramente, buscou contextualizar as turmas sobre a questão da morte (depressão e suicídio) e sua interdição, em seguida, apresentar e experienciar o game *Jornada do Acolhimento* e, por fim, propor e acompanhar a produção de diários virtuais realizados a partir do e com o jogo, como será descrito mais abaixo.

É nesse sentido que pesquisas que trabalham uma educação para morte se justificam. A integração de mídias digitais e outros elementos, como as redes sociais, em reflexões desta natureza, problematizam como a morte tem sido midiaticizada, assim como o próprio luto tem sido ressignificado a partir das múltiplas semioses e convergentes possibilidades de expressão apresentadas pela virtualidade. Reunido a isso está a possibilidade visceral de realizar transposições didáticas com gêneros discursivos que, efetivamente, tangenciam aspectos concretos da vida humana em sala de aula.

### **Encontros de Uma Jornada: Morte, Jogo e Diário Virtual**

*A morte é um dia que vale a pena viver* intitula a palestra da Profa. Ana Cláudia Quintana Arantes (Arantes, 2015) que, ao versar sobre cuidados paliativos no fim da vida em ambientes domésticos e hospitalares, considera fatores que podem atribuir dignidade a pacientes em um momento tão grave. O título, todavia, também intenta ressignificar a visão negativa atribuída por vezes à morte (Ariès, 2012) e tudo que a cerca (o luto, por exemplo), uma vez que, de certa forma, morre-se e se vive um pouco todos os dias. Essa (re)naturalização da morte, não

necessariamente, maquia seus efeitos e impactos, mas auxilia num preparo e educação para a morte e o morrer (Kovács, 2005). Segundo Rodrigues,

Seja do ponto de vista dos seus estilos particulares de acontecer aos indivíduos, seja do ponto de vista de sua rejeição pelas práticas e crenças, seja sob o ângulo de sua apropriação pelos sistemas de poder, a morte é um produto da história. Ao mesmo tempo, a história, tanto quanto produto da vida dos homens em sociedade, é resultado da morte deles. As sociedades se reproduzem porque seus membros morrem. Têm história porque não se reproduzem exatamente como eram antes. Atingem novos estados porque, de certa forma, morrem para seus estados anteriores. Por isso, a morte tem um lugar de relevo na feitura e na interpretação da história. E a história, de sua parte, é em grande medida produtora de morte: das mortes-eventos e das concepções sociais que tentam compreendê-las e domesticá-las (Rodrigues, 2006, p. 101).

Enquanto produtora e produto de mortes, coube também a história e seus fatores as distintas valorações, representações e sentidos da morte tomados em cada período histórico. Nalgumas culturas, por exemplo, a morte fora (ou ainda é) celebrada ou tomada como parte integrante de ciclos existenciais em continuidade (Rodrigues, 2006), contudo, como dito anteriormente, no mundo ocidental a morte sofreu uma espécie de domínio e *interdição* de sua expressão e papel na sociedade. Ariès (2012) explica que em busca de uma ruptura com o sofrimento (da família e do moribundo) a dolorida dinâmica de funcionamento do morrer foi sendo afastada do convívio social. O caminho foi a ineficaz tentativa de escondê-la e negá-la. Ocorre que:

Negar a morte é uma das formas de não entrar em contato com as experiências dolorosas. A grande dádiva da negação e da repressão é permitir que se viva num mundo de fantasia onde há ilusão da imortalidade. Se o medo da morte estivesse constantemente presente, não conseguiríamos realizar os sonhos e projetos. Existe, no ser humano, o desejo de se sentir único, criando obras que não permitam o seu esquecimento, dando a ilusão de que a morte e a decadência não ocorrerão. Essa couraça de força é uma mentira que esconde uma fragilidade interna, a finitude e a vulnerabilidade (Kovács, 2005, p. 494).

Determinando sua ritualística e controlando sua funesta atividade, a sociedade tentou apagar a constrangedora presença da finitude expressa pela morte (Ariès, 2012). Coube, inclusive, ao ideário e anseio por determinado *projeto de felicidade* também afastar qualquer “contato” com a morte. Assim, pouco a pouco, em dissonância de vivências históricas pregressas que naturalizavam a presença da morte, esta foi sendo escondida por diferentes esferas sociais (igreja, família, medicina entre outras). De tal forma que, segundo Ariès: “A morte foi dividida, parcelada numa série de pequenas etapas dentre as quais, definitivamente, não se sabe qual a verdadeira morte, aquela em que se perdeu a consciência ou aquela em que se perdeu a respiração...” (2012, p. 87). Em decorrência disso, “Todas essas pequenas

mortes silenciosas substituíram e apagaram a grande ação dramática da morte, e ninguém mais tem forças ou paciência de esperar durante semanas um momento que perdeu parte de seu sentido.” (Ariès, 2012, p. 87).

Essa visão *apagada e desconstruída* da morte e do morrer são inculcadas desde a tenra idade perpassando todas as etapas da existência humana (no mundo ocidental) provocando uma constante fuga da morte e falta de proficiência para conviver e refletir seus domínios, tal como de assuntos a ela vinculados, como é o caso da tristeza, luto, depressão e suicídio.

Por suas especificidades a adolescência já se configura como um complexo e crítico período do desenvolvimento humano, questões como morte, luto, depressão e suicídio tomam, portanto, ainda mais peso neste momento da vida (Esslinger & Kovács, 1998). A intensidade dessa fase da vida, aliás, conflui forças de vida e morte cujos limites são difíceis de se estabelecer (Esslinger & Kovács, 1998). De maneira que o suicídio, por exemplo, “[...] é a segunda principal causa de morte entre jovens com idade entre 15 e 29 anos.” (OPAS, 2021). Por conseguinte, uma reflexão voltada a uma educação para morte e seus desdobramentos instaura-se aqui. A compreensão da dimensão educativa proveniente sobre a morte pode auxiliar na abordagem com temáticas críticas, como é o caso da depressão e das ideações suicidas.

Um dos princípios promulgados pela ciência didática é o de partir do mais simples ao mais complexo; outro, não menos importante, é a noção de adequar os conteúdos e abordagem ao perfil do alunado. Decorre deste mesmo princípio a premissa de que a utilização de novas tecnologias, em especial os games, podem ser um importante instrumento para fins didáticos, inclusive, no contexto de uma educação voltada a temáticas como morte, depressão, luto e tristeza.

Não é por acaso que a gamificação tem se demonstrado como área de vanguarda na educação. Se, por um lado, a indústria dos games ocupa posição de destaque no mercado do entretenimento (Alves, 2008; Martino, 2014), por outro, é reconhecidamente um importante elemento no processo de ensino-aprendizagem, em especial dos multiletramentos e transmídias (Buckingham, 2012; Alves, 2008), em função de seu papel como simulacro da realidade, sua capacidade narrativa, limites e regras, estabelecimento de variadas conexões socioemocionais aliados ao seu caráter lúdico (Martino, 2014). A utilização do game *A Jornada do Acolhimento*, por exemplo, pode facilitar e aprofundar a reflexão sobre temas vitais como depressão e luto e, da mesma forma, compor uma forma atraente para apresentar e elucidar conteúdos de língua portuguesa, como o aprendizado e a produção escrita do gênero diário pessoal (Bakhtin, 2010).

O gênero é identificado aqui sob o prisma da teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo. Visto que onde há ação humana há linguagem e, por seu turno, onde se manifesta a linguagem há presença humana (Bakhtin, 2010), o trabalho com gêneros discursivos justifica-se a partir da premissa bakhtiniana de que *falamos*, bem como *aprendemos* a falar, por meio de gêneros discursivos realizados em determinado campo ou esfera social. Os gêneros discursivos, nesse sentido, são, em concomitância, gerados e geradores do que Bakhtin considera a unidade elementar da comunicação humana, o enunciado concreto. Este é considerado como elo na cadeia dialógica da comunicação humana. Descrito de outra forma, é *aquilo que é dito e significa*. Constituído e constituinte de palavras e sentidos outros, o enunciado concreto é dialógico e sempre preme de resposta, na visão do teórico russo. Em linhas gerais, os gêneros são considerados como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (Bakhtin, 2010, p. 262), a saber formas prototípicas que indicam as especificidades do conteúdo temático, estilo e forma composicional da língua(gem) de determinada esfera social.

Bakhtin apropria-se de termos da física para elaborar algumas reflexões sobre a linguagem. É o caso do conceito de Exotopia, por alguns denominado como extralocalidade (GEGe, 2009), que busca problematizar a relação espacial na criação de sentidos. Sua própria etimologia (*exo – fora; topo - lugar*) carrega sua identidade semântica e conceitual. Para Bakhtin (2010) no processo de criação literária (aqui compreendido também como em todo processo de criação semiótica e de sentidos) os enunciados são empreendidos na perspectiva do outro. A alegoria utilizada pelo teórico é que quando se olha e se significa algo no mundo, ao tempo que se vê o outro, de certa forma, vê-se a si mesmo refletido e refratado nas pupilas do outro. Essa dinâmica de um eu-outro/outro-eu sugere um mundo e uma linguagem que institui uma subjetividade forjada na relação com a alteridade.

Ao enunciar, o sujeito assume seu lugar único, mas ao mesmo tempo dialógico e por isso exotópico da/na realidade. Isso porque, explica Todorov em seu prefácio da coletânea de Bakhtin *Estética da Criação Verbal* (2010):

[...] uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; e, para a personagem, essa alguma outra pessoa é, claro, o autor: é o que Bakhtin chama de exotopia deste último.” (Bakhtin, 2010, p. XIX).

É justamente por isso que o sujeito enxerga o outro

[...] de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão [sua exotopia], permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha.” (GEGe, 2009, p. 14).

Assim, como a frente se verá, no contato com o game que trata de seus próprios tabus, bem como da depressão e ideações suicidas em pessoas próximas a si, vê-se a realidade exotópica manifestando-se nesse “jogo” de pensar em/e a partir do outro e no outro a partir de si. Buscar-se-á, no trabalho, estas relações exotópicas e construtivas notadas nos diários elaborados pelos alunos.

### **Percurso Metodológico**

O conjunto de aulas dedicadas a uma *educação para vida e morte* por meio do game *Jornada do Acolhimento*, transcorridas entre 29 de novembro e 02 de dezembro de 2021, se organizou contextualizado a uma série de práticas prévias que com este estabeleceram diálogo direto e/ou indireto durante o ano letivo de 4 turmas de 1º ano de Ensino Médio (com cerca de 40 alunos cada) de uma escola da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, situada na região periférica sul de Cuiabá.

Duas abordagens prévias às aulas em questão que valem a pena ser descritas foram a) o contato prévio com o gênero diário pessoal logo no início do ano letivo por meio da clássica obra *O Diário de Anne Frank em Quadrinhos* (Folman et al., 2017) e b) a atividade *Memorial de luto e esperança* que geriu a produção de um Memorial (manuscrito e virtual) em homenagem a familiares e conhecidos dos discentes falecidos durante o período pandêmico.

Tais atividades curriculares tiveram variadas etapas de leitura e escrita. Das quais destacam-se que *O Diário de Anne Frank* tomou um sentido singular ao ser proposto no apogeu da pandemia, em aulas virtuais para alunos que detinham acesso à Internet e recursos tecnológicos, momento que os discentes (com idade similar à Anne) experienciavam a dura rotina de isolamento. Já o trabalho com o *Memorial* ocorreu justamente no momento de retorno às atividades escolares presenciais em regime híbrido. Por conseguinte, no horizonte de reflexão dos alunos, já estavam as especificidades do gênero discursivo diário pessoal, bem como, a incômoda questão da morte a partir do cenário de perdas e luto advindo da pandemia.

Diante do contexto supracitado, a implementação das aulas e da experiência com a *Jornada do Acolhimento* obedeceu às etapas a seguir: a) Declamação do poema *Ismália* de Alphonsus de Guimarães (1960) como ponte para a reflexão sobre a temática da morte, depressão e das ideações suicidas em sua relação com a literatura. b) Debate sobre a interdição (desnaturalização e artificialização) da morte no ocidente a partir da obra de Philippe Ariès (2012). c) Discussão crítica sobre dados relacionados ao suicídio na fase da adolescência no Brasil e no mundo. d) Apresentação do game *Jornada do Acolhimento* e jogo

coletivo da primeira etapa da *Jornada da Esperança* e, finalmente, d) proposta de Diário Pessoal (virtual). Essas etapas serão detalhadas a seguir.

O poeta simbolista Alphonsus de Guimarães possui a melancolia, o amor, a espiritualidade e a morte como características marcantes em sua poesia. Com a declamação de *Ismália* foi possível despertar o interesse dos alunos para a morte e, conjuntamente, demonstrar como essa temática é poeticamente refletida pela literatura.

### ***Ismália***

*Quando Ismália enlouqueceu,  
Pôs-se na torre a sonhar...  
Viu uma lua no céu,  
Viu outra lua no mar.*

*No sonho em que se perdeu,  
Banhou-se toda em luar...  
Queria subir ao céu,  
Queria descer ao mar...*

*E, no desvario seu,  
Na torre pôs-se a cantar...  
Estava perto do céu,  
Estava longe do mar...*

*E como um anjo pendeu  
As asas para voar...  
Queria a lua do céu,  
Queria a lua do mar...*

*As asas que Deus lhe deu  
Ruflaram de par em par...  
Sua alma subiu ao céu,  
Seu corpo desceu ao mar...  
(Guimarães, 1960, p. 231-232).*

A estranheza sentida por alguns estudantes diante da crise e da morte de *Ismália* possibilitou a emergência da constatação de como a morte é, contraditoriamente, presente na vida. Também foi refletido o processo e os desdobramentos da interdição da morte no mundo ocidental. Foi, neste debatido quadro, que dados sobre depressão e suicídio no Brasil (OPAS, 2021; Fiocruz, 2021) e no mundo foram lançadas para uma reflexão coletiva.

Situados agora neste panorama da morte como inerente à existência humana e como um lugar produtor de importantes aprendizados, a turma foi apresentada ao game *Jornada do Acolhimento* (Figura 1– Jornada do Acolhimento) produzido em 2D pela *Virtual Planet* – vinculado ao Projeto “Falar Inspira Vida” sob financiamento da farmacêutica *Janssen*.

Figura 1

Protagonistas da Jornada



Fonte: Jornada do Acolhimento (2021).

A fim de produzir uma familiaridade com o jogo toda a parte introdutória foi empreendida dialógica e coletivamente utilizando a projeção multimídia da escola. O game possui 4 jornadas principais, *Descoberta*, *Superação*, *Esperança* e *Cuidado*; cada uma delas intenta trabalhar diferentes dimensões do acolhimento para pessoas com depressão e/ou ideações suicidas. A jornada *Esperança* (Figura 2 – Jornada Esperança) foi escolhida como o interesse focal do trabalho porque objetiva promover no jogador a postura altruísta de ajudar “[...] alguém de seu ciclo que esteja com depressão ou ideação suicida, em uma jornada que acontece de forma sensível, responsável e poderosa” (Jornada, 2021) resignificando seus próprios tabus durante as seções da referida jornada.

Figura 2

Jornada Esperança



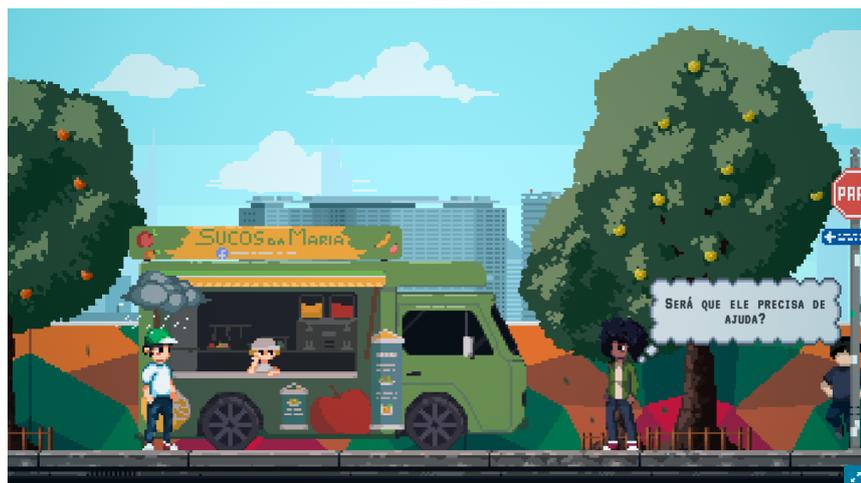
Fonte: Jornada do Acolhimento (2021).

Na primeira seção da jornada *Esperança* o game produz um cenário em que o(a) protagonista identifica um colega de trabalho que está com sintomas de depressão e ideações

suicidas simbolizados por uma densa nuvem de chuva por sobre sua cabeça. A metáfora da nuvem, acompanhada de uma trilha sonora de tom reflexivo, serve durante todo o jogo como a representação dos estados emocionais do sujeito. Antes, entretanto, o jogador precisa escolher entre 10 personagens que representam, cada um a sua maneira, uma diversidade étnica e social (indígena, negros, brancos, pessoas com deficiência etc.) o que foi reconhecido de pronto pelos alunos.

### Figura 3

#### Jornada Etapa 3



Fonte: Jornada do Acolhimento (2021).

Ainda durante as três aulas dedicadas as etapas descritas anteriormente, os estudantes foram igualmente motivados a lembrar a *forma composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo* do gênero textual e discursivo (Bakhtin, 2010) *Diário Pessoal*. Também foram instruídos de que maneira deveriam construir seus diários virtuais a partir da experiência em cada uma das etapas da jornada *Esperança*. As instruções abarcaram, inclusive, questões norteadoras para o estabelecimento da relação entre o jogo, suas etapas, os aprendizados e a produção dos diários. Das questões elencadas e trabalhadas dialogicamente em sala de aula alguns exemplos são listados a seguir. a) O que o game me fez pensar sobre vida, morte, depressão e outros temas comuns a estes? b) Quais foram os conceitos aprendidos sobre como proceder com pessoas fragilizadas pela depressão ou outra debilidade emocional? c) O que o game me fez pensar sobre a existência da morte, da tristeza e da depressão? d) O que o game me fez pensar sobre o sofrimento de outras pessoas?

Vale reiterar que os alunos já estavam familiarizados com o gênero Diário Pessoal, uma vez que tiveram contato com este no início do ano letivo, sendo a primeira proposta de leitura do ano a obra *O Diário de Anne Frank* e que, como sugestão, poderiam utilizar o aplicativo

*Diário com cadeado* (2021)<sup>18</sup> para a produção de seus diários digitais, cujo prazo de entrega estabelecido foi 06 de dezembro de 2021. Pelo tom confessional e intimista comum ao gênero discursivo diário, onde o segredo e privacidade são por vezes fundamentais no processo de escrita, o risco de comprometer e invadir a “legitimidade” dos textos produzidos foi constante. Tal risco foi exercido por dois pontos de referência. A identidade subjetiva do diário como texto propenso a assuntos complexos como a depressão, morte, suicídio e luto fazia valer a pena o risco e, por isso, foi o primeiro ponto. Em segundo lugar, o desafio intrínseco a qualquer transposição didática (Sobral, s/d) – a saber, o de no espaço artificial de sala de aula destituir o gênero discursivo de suas características presentes na realidade – não destitui o valor de trabalhar com a perspectiva dos gêneros do discurso em práticas e ambientes pedagógicos. (Schneuwly & Dolz, 2007).

Acrescenta-se a dificuldade de acesso à Internet, a própria limitação dos celulares dos alunos, a provisória inexistência de laboratório de informática e, em consequência disso, a necessidade de utilizar recursos do próprio docente para promover o projeto tal qual como previsto. Esse insuficiente contexto de acesso às tecnologias e mídias digitais no ambiente escolar (comum ao cenário da educação pública) é partícipe de quaisquer tentativas de um ensino voltado para às transmídias e novas tecnologias. Foi necessário, por exemplo, compartilhar a internet do aparelho celular do professor para oportunizar ao alunado o direito de experimentar a *Jornada do Acolhimento*.

As aulas seguintes ainda serviram para um acompanhamento e suporte tanto no que concerne ao acesso e dinâmica do game, como de que maneira o diário pessoal poderia ser construído. Presencial ou virtualmente, alguns estudantes aproveitaram para dar suas impressões iniciais sobre o próprio jogo ou o que o game os levava a pensar. É preciso dizer que a atividade foi implementada no limite de tempo e próxima ao fim do ano letivo, pois havia uma possibilidade de a gestão da Secretaria de Educação instalar uma Internet eficaz com acesso para os profissionais da educação e aos alunos o que, infelizmente, não ocorreu em tempo.

Outro ponto importante é que a atividade fora realizada como complementar ao currículo proposto oficialmente durante o bimestre, em função do próprio planejamento prévio da disciplina consentido pela gestão pedagógica e a por vezes crítica situação que o docente é colocado, diante de pais e responsáveis e a própria gestão escolar, por trabalhar temas tidos como “polêmicos”. Perante a proposta de participação voluntária, apenas 5 alunas optaram

---

<sup>18</sup> O critério de sugestão deste aplicativo foi sua simplicidade no manuseio e tamanho diminuto, tornando-o mais acessível aos usuários. Todavia, inicialmente a ideia era a de utilizar aplicativos de diário virtual mais complexos que possibilitam o registro multimodal (escrita, áudio, imagem) das experiências cotidianas. Essa ideia, no entanto, se configurou como inviável diante do contexto de acesso à tecnologia por parte dos alunos.

pela produção de seus diários, em um cenário de 4 turmas com cerca de 40 alunos cada. Essa dissonância entre a promessa de muitos em participar do projeto e o número pouco expressivo de participação ativa, se assenta também em um momento peculiar do ano letivo em que os alunos já sabem se estão aprovados ou não nas disciplinas e organizam sua motivação e interesse a partir disso.

As alunas foram identificadas anonimamente através dos nomes **Anne; Bep; Edith; Margot e Miep** em homenagem a personagens femininas presentes na obra *O Diário de Anne Frank* (Folman *et al.*, 2017). A adesão integral feminina talvez sugira, talvez não, uma certa sensibilidade ou intuição mais desenvolvida por parte das mulheres sobre questões dessa natureza neste período da adolescência. É possível pensar também em que medida a formação da masculinidade influencia na falta de interesse ou proficiência em gêneros discursivos de esferas mais intimistas, como o diário pessoal. As versões integrais dos Diários não estão presentes neste artigo para a preservação da privacidade das autoras.

### **Diários de uma Jornada: Entre Vida e Morte**

Na esteira do pensamento de Ariès (2012), Bellato reflete sobre a paradoxal e inerente relação entre viver e morrer, pois:

Tal paradoxo tem sido marcante na cultura ocidental e agudiza, sobremaneira, essa angústia, tornando mais difícil o seu enfrentamento, visto que colocamos em situação de oposição esses dois momentos de uma mesma realidade: a de sermos seres vivos e que, portanto, iremos morrer um dia. (Bellato, 2005, p. 100).

Essa marca, espécie de interdição para a morte e o que a cerca (ARIÈS, 2012), se manifestou logo no início do trabalho *Educação sobre Vida e Morte: Diários Virtuais de uma Jornada*. Ao anunciar a declamação de um poema de tom fúnebre, como é o caso de *Ismália*, em uma das turmas a expectativa da declamação fora quebrada pela contestação de um aluno: “*Vamos falar de coisa boa, Professor. De vida e não de morte!*”. A contradição apareceu quando os assuntos eram pautas correlatas como a depressão ou as ideações suicidas que, para parte dos alunos era algo real e importante, mas para outros (uma minoria) representava um sentimentalismo bobo.

Os diários produzidos apresentaram uma diversa expressão de temas e abordagens e, em suas versões integrais foram preservados, a fim de respeitar o anonimato das autoras. No plano linguístico, a produção dos diários revelou o tom confessional característico do gênero. Esse fator intimista também se destacou no amplo uso da primeira pessoa que, como poderá ser visto, transitou em temporalidades distintas a depender do diálogo interior estabelecido na

escrita. Foi possível identificar, contudo, o amplo uso do tempo pretérito. A dinâmica de trabalho e a originalidade dos dados coletados apontaram e legitimaram a relevância do uso do diário pessoal como recurso metodológico em pesquisas dessa natureza.

O caráter exotópico (Bakhtin, 2010) da linguagem revelou-se na descrição de alguns diários. Uma vez que, a partir da *Jornada do Acolhimento*, ao pensar na dor e sintomas do outro, discursivamente os diários revelam uma percepção sobre si mesmo em relação às realidades outras, como pode ser visto nos excertos a seguir:

**Bep:** [a partir do contexto de pandemia] *“Eu tive que me afastar das pessoas ficar isolada, sozinha. E com isso tive ansiedade... E as outras pessoas que já tiam (sic) esse problema? Devem estar muito pior.”*

Esse excedente de avistar suas próprias dores a partir das dores de outrem “É a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê.” (GEGe, 2009, p. 13). Dimensão exotópica forjada justamente na intersecção de pontos de relevo neste trabalho: o jogo, a melancolia do personagem do game, a empatia do personagem do jogo, a reflexão exotópica da jogadora e sua escrita que condensa e que conflui todo este processo.

O game motiva também certo ativismo que ultrapasse a empatia ou consideração ao sofrimento alheio, *“Por isso [afirma Bep] como o jogo ensinou tenho que acolher e ajudar essas pessoas [...]”*. Essa percepção da dor outro em relação a dor individual ainda se estende a uma busca de ajuda profissional. As alunas **Anne** e **Bep** declaram que:

**Anne:** *“Enquanto estava jogando [...] (Jornada de acolhimento) percebi que talvez devesse procurar uma psicóloga, procurar ajuda [...] Não sei se conseguirei fazer o acompanhamento certo, mas tentarei, até porque pra tudo se tem um jeito não é mesmo? [...] Fico feliz pela iniciativa do professor Diego, de trabalhar com assuntos reais e extremamente necessários, me fez perceber que o melhor pra mim é procurar ajuda, enquanto há tempo.”*

**Bep:** *“[...] preciso me levantar, tenho que lutar pela minha saúde mental e física; preciso pedir ajuda à algum especialista. Acho que nunca será tarde demais para me tratar, eu vou vencer isto!”*

Saliente-se que no período final da Jornada da Esperança o protagonista do jogo conduz seu colega de trabalho, deprimido e com pensamentos suicidas, a um profissional de saúde habilitado a este perfil de paciente. **Anne** ainda demonstra essa intersecção exotópica de ver a si mesmo no/com o outro quando elabora e tenta justificar o que poderia estar gerando tal crise existencial, **Anne:** *“Vou me mudar daqui uns dias, não sei oque [sic] pensar sobre isso, deveria estar feliz, pois irei dar orgulho para meus pais, pelo menos é oque [sic] eu desejo.”*

A necessidade de busca para si ou para alguém de ajuda profissional também pode ter sido fomentada pela maneira lúdica em que conceitos da psicologia são abordados no transcurso da *Jornada do Esperança*. É o caso do conceito de *Escuta Ativa* que talvez não fosse absorvido em apresentações técnicas ou protocolares.

**Edith:** *“Com esse jogo tive uma aprendizagem sobre “escuta ativa” que é basicamente escutar a problema da pessoa sem ficar falando muito dos seus. Na maioria das vezes a pessoa só quer desabafar e tirar aquele peso (sic) de dentro de si. Acho que as pessoas precisam ter mais empatia [...]”*

A aluna **Miep** demonstra em seu diário que a experiência com o jogo a fez pesquisar outros conceitos técnicos da área da psicologia, o que a levou a (re)considerar os dilemas vivenciados por pessoas acometidas pela depressão:

**Miep:** *“Através do Jogo “Jornada do Acolhimento” (Etapa Esperança), é possível começar a compreender as dificuldades presentes na vida de aproximadamente 12 milhões de brasileiros que enfrentam a depressão. Dentre os conceitos aprendidos está a depressão resistente, caracterizada pela longa duração da tristeza e que exige um procedimento especial.”*

Tais reflexões promovem uma postura empática e ativa diante do sofrimento e sintomas das pessoas ao redor, pois, enuncia **Miep**: *“O jogo nos ensina a ter empatia, a pensar no bem estar (sic) do próximo e ajudar, e não julgar, pessoas que estão vivenciando um momento relativamente difícil.”*

Em retrospectiva com a questão de uma educação para a morte, é possível notar que, por meio da experiência com a *Jornada do Acolhimento*, a realidade e a satisfação existencial não são vistas a partir de idealizações sob um paradigma de felicidade plena, como aquele referido como um combatente que intenta esconder e apagar a morte e seus desdobramentos na vida. A depressão do colega de trabalho é superada por elementos concretos e reais, o que inclui o acompanhamento profissional. Nesse jogo entre o que o outro é para mim e quem eu sou para a alteridade, subjetividades singulares são forjadas, visto que, como reflete Bakhtin, não há alibi na existência e contextualizados e influenciados por um horizonte social ocupamos um lugar único e não indiferente na existência (Bakhtin, 2010), pois:

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, aquém elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2010, pp. 22-23).

Dessas solidões povoadas (Amorim & Sousa, 2020) pela alteridade assomam, no texto e no discurso, dilemas partilhados em geral por aqueles que ocupam o período da adolescência:

**Margot:** *“[...] porém é difícil esquecer aquelas repetidas frases que sempre dizem para mim... Como se tudo que eu passasse fosse forçado ou drama, dói muito ouvir de seu próprio pai te dizer: “por que você está triste se você já tem tudo?”, ou mesmo da minha mãe dizendo: “Você gosta de um drama!”, “Você vai ficar o dia todo na cama?”...palavras doem mais do que mil agulhas no peito, é como se eu estivesse afundando e mesmo que em minha volta esteja cercado pela minha família e amigos, é como se ninguém desse a mínima!”*

**Anne:** *“São tantas perguntas, que não consigo raciocinar direito, eu tento, me esforço pra melhorar, mas no final ninguém vê, ninguém sabe, nunca é o suficiente, é sempre só um “draminha” ... Sinto que algo me pucha (sic) sucessivamente para o mesmo lugar, e lá me sinto sozinha e sem suporte algum, meus pais não se importam com o meu bem estar (sic), em cada oportunidade que eles tem, me culpam por algo que nunca fiz, me batem por meras coisas, talvez isso seja a maneira deles de demonstração de amor? Talvez afeto? Mais uma vez não tenho respostas.”*

Dúvidas, crises existenciais, inadequação e dilemas familiares, não pertencimento, medo representam uma miscelânea de elementos oriundos da escrita a partir de um “simples” jogo. Os próprios erros e dificuldades na produção escrita também denotam questões sociais e educacionais das participantes da proposta de aula (Brasil, 2020), bem como apontam para o valor da leitura e escrita no letramento crítico desta fase da vida.

### Considerações Finais

Por mais indesejada e indigesta que seja há certo imperativo ontológico e constitutivo da morte na vida humana. Como reflete Saramago “[...] cada um de vós tem a sua própria morte, transporta-a consigo num lugar secreto desde que nasceu, ela pertence-te, tu pertences-lhe (2005, p. 79). Diante disso, a experiência com o game *Jornada do Acolhimento* demonstrou, ao menos em uma leitura introdutória, que a reflexão sobre a morte e seus assuntos (tristeza, depressão, suicídio etc.) pode promover relevantes aprendizados. Se a morte marca e, em concomitância, educa, também pode instaurar a necessidade hodierna de uma educação para a morte, tanto na vida cotidiana quanto na escolar. Neste quadro, foi possível identificar igualmente que um jogo elabora e ensina quando inserido neste contexto de educação para morte.

Isso talvez decorra das dimensões lúdica e desafiadora típicas a todo game. Como pode ser visto em excertos de alguns diários, ao cumprir as etapas do jogo, os estudantes

elaboraram, exotopicamente, questões do outro em tristeza diante de si, como também questões subjetivas acerca de sua própria caminhada existencial. Este processo de elaboração de si e do outro provocou, de acordo com as análises, autoconhecimento e uma visão empática às mazelas alheias, bem como apontou a relevância do gênero diário pessoal em pesquisas dessa e de símiles naturezas.

E é nesse sentido que é possível dizer que, na prática escrita, o diário reconstrói valores e conceitos, bem como ressignifica noções pré-estabelecidas sobre vida e morte, apontando o primordial papel do letramento crítico para a leitura e escrita em vias de promover cidadania e autonomia, tão ausentes e/ou distantes da realidade da escola pública neste país. Indica também o valor da tentativa de transposição didática de gêneros discursivos das esferas da vida às salas de aula, como foi o caso do gênero diário.

A frustrada tentativa em esconder ou fugir da morte, talvez sugira a urgência de reencontrá-la, pois

O único animal que tem consciência de que morrerá é o humano. [...] Para ele, viver e sobreviver não são apenas realidades biológicas, pois adquirem conteúdos específicos relativos a cada cultura e a cada momento histórico [...] de certo modo, a morte existe para dar sentido à vida. (Rodrigues, 2006, p. 18).

## Referências

- Alves, L. R. G. (2008). Games e educação – a construção de novos significados. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 42(2), 225-236.
- Amorim, M., & Sousa, D. (2020) António Nobre: Entre a solidão essencial e a solidão povoada. *Revista Letras Raras*, 9(3), 192-214, <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i3.1718>
- Arantes, A. (2021, novembro). *A morte é um dia que vale a pena viver*. Youtube (2015). [https://www.youtube.com/watch?v=Ov\\_pKe6Co8s](https://www.youtube.com/watch?v=Ov_pKe6Co8s)
- Ariès, P. (2012). *História da morte no ocidente: Da idade média aos nossos dias*. Nova Fronteira.
- Allouch, J. (2004). *A erótica do luto: No tempo da morte seca*, (P. Abreu, Trad.). Companhia de Freud.
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- Bellato, R., & Carvalho, E. (2005). O jogo existencial e a ritualização da morte. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 13 (1), 99-104.
- Brasil (2020). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Editora Moderna.
- Buckingham, D. (2012). Precisamos Realmente de Educação Para os Meios? *Comunicação & Educação*, 17(2), 41-60.
- Denzin, N. K, & Lincoln, I. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed.

Diário. (2021, novembro). *Diário Pessoal com cadeado*. Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.kitetechnology.diary>

Esslinger, I., & Kovács, M.J. (1998). *Adolescência: Vida ou Morte*. Ática.

Fiocruz. (2021, novembro). *Pesquisa analisa o perfil do comportamento suicida entre jovens*. Fiocruz. <https://portal.fiocruz.br/print/110971>

Folman, A., Polonsky, D., & Frank, A. (2017). *O Diário de Anne Frank em Quadrinhos*, (1ª ed). Editora Record.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. (2009). *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. Pedro & João Editores.

Guimaraens, A. (1960) *Obra completa*, (Série brasileira, 20). Biblioteca Luso-Brasileira.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (2021). *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019*, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Jornada do Acolhimento. (2021, novembro). *Jornada do Acolhimento* (Game). Projeto Falar inspira vida. Jansen. Jogo eletrônico. Janssen-Cilag Farmacêutica Ltda. <https://falarinspiravida.com.br/setembro-amarelo-2021/>

Kovács, M. (2005). Educação para a morte. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(3), 484-497.

Martino, L. (2014). *Teoria das mídias digitais: Linguagens, ambientes e redes*. Editora Vozes.

OPAS, Organização Pan-Americana de Saúde. (2021, novembro). *Suicídio*. <https://www.paho.org/pt/topicos/suicidio>

Rodrigues, J. (2006) *Tabu da morte*, (2ª ed. rev.). Fiocruz.

Saramago, J. (2005). *As intermitências da morte*, (1 ed.). Editorial Caminho.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2007). *Gêneros orais e escritos na escola*, (R. Rojo & G. Cordeiro, Trad.) Mercado das letras.

Sobral, A. (2018, novembro). *A Transposição Didática pode matar o Gênero?* s/d <https://www.academia.edu/16291338/>

WHO, World Health Organization. (2021, novembro). *Depression and other common mental disorders: global health estimates, 2017*. World Health Organization.