



CIÊNCIAS HUMANAS

A Literatura como potencializadora de discussões no campo da educação: os saberes de Edgar Morin em discussão no livro *Holy Cow*: uma Fábula Animal

Literature as a discussion enhancing factor in the field of education: Edgar Morin's expert knowledge under discussion in the book Holy Cow

Luize Castro Garim¹; Rafael Montoito²

RESUMO

Partindo das ideias de Maria (2009) e Farias (2006) sobre a literatura ter potencialidade para comunicar-se diretamente com os leitores e, por isso, suscitar neles pensamentos diversos, este texto faz, num viés interdisciplinar, um exercício desta aposta pedagógica ao colocar, lado a lado, as teorias de Edgar Morin com o livro *Holy Cow* (2016), de David Duchovny. O objetivo deste artigo é comparar alguns pontos do livro de Duchovny com quatro dos saberes necessários a uma educação do futuro, de Morin, demonstrando como o ensino desses pode modificar em crianças e adolescentes a forma de enfrentarem os dilemas impostos na sociedade globalizada. *Holy Cow* presta-se para a exploração das abstrações de Morin, pois descreve as experiências de três animais que, com comportamentos humanizados, confrontam a realidade do século XXI. Viajando para a Turquia, Israel e Índia, os personagens vivenciam situações que expõem o leitor a temas (como a intolerância cultural, religiosa e étnica) debatidos e refletidos por Morin, os quais, se pensados por meio da roupagem literária, podem ser mais facilmente compreendidos pelos alunos, além de mais convidativos para uma discussão em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura; saberes; educação; interdisciplinaridade; Edgar Morin.

ABSTRACT

Starting from Maria's (2009) and Farias' (2006) belief that literature has the potential to communicate directly with readers and, therefore, provoke different thoughts in them, this text tries, from an interdisciplinary perspective, to align Edgar Morin's theories with David Duchovny's book Holy Cow (2016). This study aims is to compare some topics in Duchovny's book with four pieces of knowledge necessary for the education of the future by Morin, thus demonstrating how this teaching can change the way children and adolescents face the dilemmas imposed by a globalized society. Holy Cow can be useful to the exploration of Morin's abstractions, for it describes the experiences of three human-like behavior animals that confront the twenty-first century reality. By traveling to Turkey, Israel and India, the characters experience situations that expose the reader to themes such as cultural, religious and ethnic intolerance,

¹ Mestranda, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul, Pelotas/RS - Brasil. E-mail: luizegarim@hotmail.com

² Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul, Pelotas/RS - Brasil. E-mail: xmontoito@pelotas.ifsul.edu.br



which are discussed and reflected on by Morin and which can be more easily understood by the students from a literary point of view, as well as be more inviting for classroom discussions.

Keywords: *Literature; knowledge; education; interdisciplinary studies; Edgar Morin.*

1. INTRODUÇÃO: UMA VACA, UM PORCO E UM PERU BASTANTE INCOMUNS

A escolha por uma confrontação literária com o pensamento de Morin não se deu ao acaso: ela reforça nossos estudos acerca da potencialidade da literatura para a discussão e contextualização dos mais diversos temas. Em coro àquilo defendido por Maria (2009), Campos e Montoito (2010) e Neves e Souza (2011), entendemos que a literatura deve fazer parte, sempre que possível, do ensino de todas as disciplinas, contribuindo para a formação de um aluno-leitor que se diferencia do aluno atual por conseguir identificar, nos mais diversos tipos de textos, particularidades, notações e ideias relativos à disciplina estudada. Além disso, é o próprio Morin (2011) quem sinaliza que a literatura é a única forma de arte capaz de fazer com que o homem exerça a auto-ética, algo indispensável em nossa sociedade atual e que não pode deixar de ser incentivada nos cenários escolares.

A auto-ética não nos é dada. Precisamos construí-la, e eu penso que este problema de construção implica um problema de educação fundamental, talvez desde o início da escolaridade. Daí resulta o paradoxo bem conhecido, o de saber quem educará os educadores, já que os próprios educadores, que deveriam educar, não receberam em sua formação o sentido da complexidade do mundo no qual estamos. Esta complexidade do mundo comporta incerteza e o próprio sentido da complexidade de si, que podemos, felizmente, encontrar. Onde o encontraremos? Não tanto nos tratados de psicologia, mas sobretudo, confesso, na literatura! (MORIN, 2011, p.44).

O livro escolhido para este exercício pedagógico tem seu título original *Holy Cow* e é de autoria do escritor e ator norte-americano David Duchovny. Sua narrativa inicia em uma fazenda ao norte do estado de Nova York (Estados Unidos da América) e a história gira em torno das vivências de três animais da fazenda – uma vaca, um porco e um peru.

A obra – ao molde das antigas fábulas, como as de Esopo e La Fontaine – traz à superfície assuntos importantes a respeito do Homem e da sociedade atuais; dentre esses, a violência, a intolerância, a degradação do meio ambiente e a relação dos seres humanos com os animais. O objetivo deste trabalho é identificar, na representação desses conteúdos, quatro dos saberes necessários à educação do futuro, segundo Edgar Morin.

A história começa contada por Elsie, uma bovina que leva uma vida bucólica e tranquila ao lado da melhor amiga, Mallory, também uma vaca. Apesar da aparente felicidade, a protagonista dessa história carrega dentro de si uma grande tristeza: ter sido abandonada pela mãe aos dois anos de idade.

O primeiro acontecimento marcante na história acontece no quarto capítulo, intitulado Deus Caixa: certa noite, aproveitando-se da distração do filho do dono da fazenda, Elsie avança pela porteira aberta em direção à casa dos proprietários. Lá ocorre o que ela chama de O Evento: encantada pela luz emitida pelo televisor, a vaca ouve os noticiários e descobre a triste vida que levam alguns animais nas fazendas industriais. É ela mesma quem narra tal evento:



Primeiro, vi galinhas em gaiolas, fileiras e fileiras e mais fileiras de gaiolas. As galinhas estavam empilhadas, quase sem espaço para respirar. Não sou muito fã de galinhas, mas isso não é vida para ninguém. As coitadas quase não conseguiam se mexer, por isso as garras cresciam em torno dos arames das gaiolas e os seres humanos muitas vezes tinham de cortar os pés delas para tirá-las dali. Comecei a chorar lágrimas grandes e molhadas, que embaçaram e deram um efeito caleidoscópico àquilo que eu olhava, o que tornou tudo ainda mais surreal. Aí eles mostraram porcos, centenas e centenas de porcos, encurralados aos montes também. A situação deles não parecia tão ruim, porcos gostam de andar em bando, mas, mesmo assim, o lugar estava apinhado demais e era sujo e deplorável. (DUCHOVNY, 2016, p.33).

Nesse momento – uma alegoria inquestionável com o Mito da Caverna de Platão (PLATÃO, 2011), se pensarmos que a partir de então nossa amiga vaca ascendeu ao conhecimento real sobre o papel dos homens e dos animais –, Elsie também descobre a causa por trás do aparente abandono de sua mãe: por meio das informações veiculadas pelo Deus Caixa, dá-se conta que sua genitora provavelmente morreu abatida em um matadouro. Chocada com essas informações e magoada com os humanos, Elsie decide abandonar a vida na fazenda e partir para a Índia, onde espera encontrar zelo pelo seu ser, uma vez que ouvira, anteriormente, que naquele país as vacas são animais sagrados.

Vai ser o Paraíso na Terra. Vou andar pelas ruas e as pessoas vão sair da frente como se eu fosse o Clint Eastwood. Ninguém vai falar comigo, não vão nem olhar para mim, mas, melhor ainda, não vou acabar nos pratos deles ao lado de algum maldito molho de maçã! (DUCHOVNY, 2016, p.69).

Antes da sua fuga, Elsie é interpelada por mais dois animais da fazenda, e é nesse contexto que nos são apresentados mais dois personagens: Jerry, o porco, ou Shalom, como ele se autodenomina (pois acredita ser judeu) e um peru de nome Tom Turquia³. Cada um dos três busca um destino diferente, em países em que esperam compreensão para sua existência: Shalom sonha viver em Israel e Tom na Turquia.

Juntos, disfarçados de maneira pitoresca, os três fogem de avião dos Estados Unidos, e o primeiro lugar em que aportam é na Turquia. Contudo, não saem do aeroporto turco, pois Tom, o peru, decide usar suas habilidades de ave e sequestra um jato particular que estava parado na pista de pouso, levando seus amigos direto a Israel.

Dali tentam partir para Jerusalém, a terra prometida de Jerry, o porco. No caminho o grupo se depara com um muro, que divide o país em dois: de um lado os que acreditam que deus é Javé, de outro os que acreditam que deus é Alá. A presença hostil da divisa causa estranheza na narradora da história, e as palavras de Elsie são minúsculas alfinetadas na história da política mundial:

Há algo no homem que ama um muro, mas o que os construtores de muros e cercas não entendem é que, ao mesmo tempo que mantêm alguém fora da cerca, ficam eles mesmos presos dentro da cerca. Não apenas uma, mas duas prisões são criadas por um muro. Talvez a prisão do lado do construtor da cerca seja um pouco maior, um pouco melhor, mas é só uma questão de escala. A China

³ Aqui vale ressaltar que, em inglês, a palavra *Turkey* tanto pode significar peru quanto o país Turquia. É com este jogo de palavras que Duchovny justifica o anseio do peru Tom em mudar-se para a Turquia.



construiu uma muralha que mantinha os inimigos do lado de fora, mas que também deixou os chineses isolados do lado de dentro. E esse isolamento enfraqueceu e causou a ruína do império. Havia um muro em Berlim. E não acabou bem. O muro, digo. Existe uma cerca na fronteira dos Estados Unidos com o México, e isso também não está deixando ninguém feliz. Pessoalmente, não entendi nada. (DUCHOVNY, 2016, p.128).

Chegando a Jerusalém, a turma parte em direção ao muro das lamentações, para realizar os desejos do porco judeu. Como era de se esperar, a presença do suíno não agradou a população local que, esbravejando palavras hostis, empurraram o indefeso trio em direção ao deserto. Para fugir do apedrejamento, os animais decolam em direção a cidade de Mumbai, na Índia.

No destino final desta aventura, Elsie alcança sua terra prometida, onde a tratam como uma verdadeira deusa. Na Índia ela aprende que a espécie humana é muito mais complexa do que imaginava: onde quer que se encontrasse, havia a presença da desigualdade e da injustiça, não só com outras espécies, mas também de uns humanos para com outros.

Devorávamos doces feitos de arroz e leite, e nos designavam os lugares mais macios para deitar e dormir. Até os mais pobres, que nada possuíam, nos davam um pouco desse nada. Eu nunca tinha visto tanta pobreza, e tudo isso na cidade com a sexta maior concentração de bilionários no mundo. E, mesmo assim, o que os pobres tinham, eles compartilhavam comigo, mesmo não compartilhando uns com os outros. Humanos podem ser generosos, embora não tão frequentemente com outros seres humanos. (DUCHOVNY, 2016, p.147).

Após esta breve apresentação do livro, traremos à frente uma rápida discussão do pensamento de Edgar Morin, no que concerne à educação das novas gerações. Nosso objetivo é traçar paralelos entre quatro dos saberes que ele aponta como necessários para a educação e as aventuras das personagens de *Holy Cow*, a fim de discutir como a literatura pode permear qualquer disciplina e servir de potencializadora para a discussão de temas contemporâneos nos cenários educativos. Pensando numa abordagem interdisciplinar, a simbiose entre o pensamento de Morin e os personagens de Duchovny, cremos, poderia servir de aporte para as discussões de algumas disciplinas (língua portuguesa, geografia, biologia) ou de determinados eixos temáticos (ética, diversidade cultural) em qualquer nível de escolaridade.

2. CURTA BIOGRAFIA DE EDGAR MORIN

Edgar Morin é sociólogo, filósofo e epistemólogo, além de possuir formação acadêmica em Direito. Nasceu na cidade de Paris em 8 de julho de 1921, sob o nome de "David-Salomon Nahum", mas era chamado por seus pais simplesmente por "Edgar".

De origem sefardita⁴, Morin não teve uma vida fácil, tornando-se órfão de mãe antes mesmo de completar 10 anos de idade. A morte materna na infância marca a vida do sociólogo para sempre, de forma que o significado dessa perda servirá como base antropológica de seu pensamento.

Filho único, foi criado pelo pai e pela tia. Sentiu que a ausência da mãe lhe custou a inexistência de ritos e preceitos morais e religiosos em sua educação, fato esse que desencadeia uma sensação

⁴ Termo designado para descrever os judeus originários de Portugal e Espanha.



de angústia existencial em sua vida. Teve ele mesmo, sozinho, que desenvolver sua própria ética e cidadania. (PENA-VEGA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2011).

Já adulto, em 1942, sua condição étnica o obriga a enfrentar a clandestinidade. É nesse período que adota o pseudônimo Morin, no lugar de Nahun, que viria mais tarde a tornar-se seu nome definitivo. Sob a designação de Morin, publica diversos livros, sendo o primeiro deles em 1946.

Sua obra é extensa, e compreende temas que remetem à Antropologia, à Biologia e até mesmo ao Cinema, sempre sob a ótica inter/transdisciplinar, viés marcante de sua trajetória autoral.

Em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, publicado no final do Século XX, Morin reflete sobre a educação no novo milênio. Em suas páginas, estimula a reflexão sobre temáticas como a cidadania terrestre, a construção do pensamento complexo, a ecologia, a democracia e outros conteúdos importantes para uma educação dialógica no século XXI.

3. OS SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO, SEGUNDO EDGAR MORIN

São sete os saberes necessários à educação do futuro – ou seja, àquela que se busca atingir no século XXI –, segundo Edgar Morin, presentes no livro homônimo. São eles: “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, “Os princípios do conhecimento pertinente”, “Ensinar a condição humana”, “Ensinar a identidade terrena”, “Enfrentar as incertezas”, “Ensinar a compreensão” e “A ética do gênero humano”. Nesse artigo, vamos nos concentrar em quatro desses saberes, quais sejam “Ensinar a condição humana”, “Ensinar a identidade terrena”, “Ensinar a compreensão” e “A ética do gênero humano”.

Nesse seu livro, Morin propõe uma visão abrangente e complexa do processo educacional, capaz de relacionar diversos temas da vida, o que faz com que esta seja uma obra voltada para o educador que privilegia o diálogo e a compreensão como base de uma educação saudável e comprometida com a paz e a justiça social. E, devido ao fato de esta abordagem educacional ser relativamente nova para a maioria dos professores, bem como os temas serem de ampla – e, até mesmo, filosófica – escala, enxergá-los na fábula de Duchovny é, além de um exercício epistemológico interessante, um paralelo do imaginário que se propõe a discutir, com alunos de qualquer nível de ensino, valores assaz reais – e indispensáveis – no mundo contemporâneo.

3.1. PRIMEIRO SABER: ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA

O *homo sapiens* faz parte da família dos grandes primatas, animal surgido na África do Sul há mais de dois milhões de anos. Segundo Harari (2015), os humanos irromperam a partir de um gênero anterior de primatas chamados *Australopithecus*, que significa “macaco do sul”.

Portanto, ainda que muitas pessoas não gostem de admitir, o homem e os heróis da história aqui retratada têm sua origem no reino animal. Apesar dessa natureza, o gênero humano possui um cérebro privilegiado, que lhe permitiu ser capaz de produzir cultura e interagir no mundo de maneira racional. Essa capacidade, que o diferenciou de seus pares, também criou na espécie a ilusão de superioridade e poder, uma soberba que coloca em risco a própria vida na Terra.

O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula



em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição. (MORIN, 2000, p.52).

Assim, Morin reconhece que não fossem as artes, como a música, a dança e a literatura, não passaríamos de mais uma espécie de primatas. Os aspectos criativos de comportamento é que são as raízes da duplicidade humana e que conferem à espécie todas as camadas de subjetividade que afloram – ou não – nos contatos sociais.

Em razão dessa dualidade e complexidade é que o ensino precisa ser pensado de forma que crianças e adolescentes possam reconhecer sua posição no mundo e no cosmos, bem como reconhecer e respeitar a posição dos diferentes de si. Nas palavras de Maria (2009), “Quem somos? ”, está intimamente relacionado a “Onde estamos? ”, “De onde viemos? ”, “Para onde vamos? ”. Na obra objeto deste artigo, percebemos que Elsie também se interroga sobre essa dualidade, e se mostra confusa da maneira como ora o homem insere-se no contexto, ora retira-se dele.

Fiquei confusa com a forma como, por um lado, as pessoas podiam nos maltratar e nos comer, e, por outro, nos glorificar por qualidades que admiravam. Foi aí que entendi que os humanos são muito complicados e confusos, e que eu poderia passar o resto da vida tentando decifrá-los. (DUCHOVNY, 2016, p.56).

Para Morin, essa dualidade não se contrapõe à existência de uma identidade terrena de concordância mútua. Embora sejam diversas as identidades culturais, a ciência já comprovou que não há existência de cisão genética entre humanos; Morin reafirma suas teorias sob essa característica, e insiste na necessidade de um pensamento policêntrico, com base nessa identidade:

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrenas. (MORIN, 2000, p.56).

Ciente de quem é, o ser humano é capaz de situar sua condição no mundo. O ambiente educacional é perfeito para permitir a nutrição desses questionamentos de complexidade humana. Obras de literatura, como a que aqui é utilizada, podem servir de pretexto para o enfrentamento de questões existenciais que nem sempre são de fácil absorção e raramente perpassam os conteúdos comuns. Este pensamento de Morin é, em essência, a busca individual de Elsie: a descoberta de quem se é dá-se em complementaridade – mas também em oposição – a outros que também são, e a consciência de que cada um ocupa um espaço no cosmos tende a fazer reconhecer seu próprio papel nele, além do local e do papel dos outros.

3.2. SEGUNDO SABER: ENSINAR A IDENTIDADE TERRENA

Hoje vivemos em um mundo em constante conectividade; tanto um sujeito na África quanto um sujeito na América Central são capazes de tomar conhecimento de uma notícia em um mesmo instante. Até as doenças estão globalizadas, basta um cidadão chinês (contaminado com o vírus da gripe) entrar em um voo comercial em direção a outro país, que uma patologia pode tomar proporções mundiais. Por isso há a necessidade de uma educação que faça entender que nossos destinos estão entrelaçados.



Em minhas palestras, algumas vezes faço uma espécie de síntese deste enorme desafio que é “ensinar a identidade terrena”, em seus múltiplos aspectos. O mundo globalizado cada vez mais nos alerta para a urgência de uma visão holística: consciência da necessidade do equilíbrio entre todos os seres para a sustentabilidade planetária. (MARIA, 2009, p.112).

Ao final de sua jornada, essa é a percepção de Elsie. Depois de ter percorrido três países e três diferentes culturas, a vaca é capaz de compreender que, apesar das diferenças, somos todos dependentes de um mesmo planeta, todos sementes de uma mesma planta, filhos da Mãe Terra.

Não, são três párias: uma vaca, um porco e um peru. E estamos voltando para você. Temos uma mensagem para você. Você, eu, os animais na natureza, os animais a seus pés, os animais em seu prato, a pessoa ao seu lado... Somos todos um só. Somos todos vacas sagradas. Muu. (DUCHOVNY, 2016, p.157).

É pertinente correlacionar essa transcrição com as ideias de Frei Beto, trazidas no livro de Maria (2009) de que “há mais elétrons na cabeça de um alfinete do que estrelas em todo universo”. Nesta afirmação, ele informa que esses elétrons têm sido respirados e compartilhados desde a era de Ramsés II, criando uma analogia para o fato de que, na realidade, somos todos um, uma espécie de organismo vivo e pulsante, uma espécie conjunta.

O ensino da identidade terrena perpassa a ideia da própria sobrevivência da humanidade. A educação voltada para essa consciência se preocupa com as questões ecológicas, que estão intrinsecamente ligadas às questões antropológicas. Se vivemos em um mesmo planeta, não importa onde as decisões são tomadas, todo e qualquer cidadão mundial arcará com suas consequências. A questão que Morin debate não é apenas ensinar para cuidar do planeta, mas ensinar para sentir-se parte do planeta. A identidade terrena – que Elsie, mesmo sendo uma vaca, compreendeu – é a introspecção da ideia de que não estamos só, de que (con)vivemos conectados aos demais organismos vivos, outra noção importante à qual a escola não dá a devida importância.

3.3. TERCEIRO E QUARTO SABERES: ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO

Para Maria (2009) ensinar a compreensão humana e a ética do gênero humano são dois saberes próximos e interdependentes; ambos os saberes levam em conta o caráter da condição humana e a necessidade da presença de uma sensação de pertencimento. Neste trabalho usaremos dessa mesma linha de raciocínio, averiguando esses dois aspectos conjuntamente.

Um dos grandes desafios do homem contemporâneo é sobreviver ao que o filósofo francês Gilles Lipovetsky chama de “hipermodernidade”. A era do exagero – daí o prefixo *hyper-*, que fez nascer o hipercapitalismo, a hiperclasse, a hiperpotência, o hiperterrorismo, o hiperindividualismo, o hipermercado, o hipertexto e outros *hipers* (ROSA, 2014), abre muito espaço para o consumo, mas pouco espaço para a tolerância; muito espaço para a individualização, pouco espaço para o altruísmo. As descobertas científicas, ao tempo em que nos ajudam a solucionar nossas fraquezas físicas, a romper macro e micro espaços *etc.*, também nos colocam ao centro de uma potencial extinção em massa, através de conflitos de proporções atômicas.



É nesse contexto que se mostra premente a necessidade de uma educação que tenha como objetivo o ensino da tolerância, facilitando a comunicação entre os diferentes credos e as diferentes nações, na busca pela paz universal.

Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação. (MORIN, 2009, p.17).

Dentro desse aspecto do estudo da incompreensão de que fala Morin, podemos citar a experiência das personagens Elsie, Tom e Shalom depois de abandonarem a fazenda. Aterrissando em Israel, na cidade de Tel-Aviv, peregrinam até Jerusalém, cidade sagrada para três das maiores religiões: cristianismo, islamismo e judaísmo.

É de conhecimento geral que esses sistemas de crenças partiram de uma via comum; contudo, isso não parece ser suficiente para que exista qualquer tipo de harmonia entre cristãos, judeus e islâmicos. É nessa conjuntura político-territorial que Duchovny transcreve a experiência dos animais em Jerusalém.

Parecia que essa parte do país era dividida em duas — de um lado ficavam aqueles que acreditavam que o nome de seu deus era YHWH (será que eu poderia comprar uma vogal?), e, do outro, aqueles que acreditavam que o nome de Deus era Alá. Judeus e muçulmanos. E também cristãos. Judeus, muçulmanos e cristãos, todos com Jerusalém no coração. Seria lindo se não fosse tão litigioso. Todos alegavam adorar o mesmo deus, todos alegavam ser essa a Terra Santa, mas, fora isso, não havia nenhum consenso pacífico entre eles. (DUCHOVNY, 2016, p.127).

Há outra passagem do livro que ilustra muito bem todo o egocentrismo humano, dessa vez voltado para o aspecto tecnológico. Enquanto passa pelo processo da ordenha, Elsie é capaz de perceber a ligação nada saudável que os adolescentes – e também os adultos – mantêm com os seus aparelhos celulares:

O irmão pega pesado nas tetas. E mais, ele fica com o polegar da outra mão mexendo o tempo todo no celular, distraído da vida, enquanto me maltrata. Com o tempo aprendi que isso se chama escrever “mensagens de texto”, e que é uma forma de as pessoas contarem umas às outras coisas ridículas que acontecem o dia inteiro. Ei, olha essa foto do meu almoço com uma legenda megaespiritual. Ei, olha essa foto minha fazendo uma careta, e essa outra com uma cara diferente. Selfie⁵ é como eles chamam, e faz todo sentido, porque, mesmo enviando essas fotos para outras pessoas, isso ainda me cheira a *selfish*⁶. É por isso que eles chamam o celular de “iPhone”⁷? Porque é tudo eu eu eu. Igual a falar para ouvir a própria voz. Por que eles não se comunicam ao vivo e em cores como animais normais? Tem tanta coisa nos seres humanos que eu não entendo... (DUCHOVNY, 2016, p.20).

⁵ *Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, e é uma foto tirada e compartilhada na internet. Normalmente uma *selfie* é tirada pela própria pessoa que aparece na foto, com um celular que possui uma câmera incorporada, como um *smartphone*, por exemplo.

⁶ *Selfish*: do Inglês, egoísta.

⁷ *iPhone* é uma linha de smartphones desenvolvidos e comercializados pela Apple Inc. Aqui Duchovny faz troça com a letra *i* que, em inglês, é o pronome pessoal para Eu (*I*): Elsie se questiona se a identidade do objeto (*iPhone*) estaria, de alguma maneira, associada à identidade do ser (*iPhone*).



Essa necessidade do “eu, eu, eu”, comprovada pela utilização frenética das redes sociais, é que mostra a importância do ensino de uma ética do gênero humano. Essa ética não se resume a falar em lições de moralidade, mas vai além, mostrando que é preciso estimular a empatia, a capacidade de se colocar na situação do outro. É um saber de sentimento, de empatia e de afetividades que não circundam os conteúdos escolares tradicionais.

Nesse aspecto, Maria (2009) propõe a literatura como forma de fazer o leitor pensar acerca do sofrimento alheio, uma vez que ela acredita que o simples saber, o conhecimento racional, não é suficiente para sintonizar dois indivíduos – daí a necessidade de se contar com o saber emocional. Assim, Maria (2009) diz que “a literatura, e particularmente o romance, tem a rara capacidade de nos fazer sentir o que o outro sente. De forma espetacular, uma boa narrativa nos aproxima de tal modo do personagem, que vivemos as suas angústias, sofremos as suas dores e nos tornamos tão íntimos que somos capazes de nos pôr em seu lugar”. Colocar-se no lugar do outro é um primeiro exercício para compreender sua humanidade.

Ainda no começo do livro, em uma adorável passagem, o leitor é apresentado ao que Elsie acredita ser o Deus Caixa. De imediato percebemos que o objeto transcrito é um aparelho de televisão; como parte do ritual desse deus, a família ingere comidas que vêm em sacos plásticos, possivelmente se referindo a algum tipo de salgado frito, e tomam “água borbulhante e colorida”, os refrigerantes.

Não consegui entender o que vi. A família toda estava lá dentro olhando fixamente e em silêncio para uma caixa acesa. As pessoas permaneciam caladas como se a caixa de luz fosse seu deus e esse Deus Caixa falava, ou pelo menos dizia algumas palavras, e as pessoas pareciam ao mesmo tempo em transe e entediadas. As pessoas comiam coisas de um saco, coisas crocantes, e bebiam uma água borbulhante e colorida em copos enormes, do tamanho do meu focinho. Isso deve fazer parte das exigências do ritual do Deus Caixa, imaginei, mas eu não sabia mesmo o que pensar. Como já disse, as pessoas são estranhas. (DUCHOVNY, 2016, p.31).

Na visão de Elsie, a família da fazenda exhibe um comportamento apático e cego, o que possivelmente deu a ideia ao animal de que a tal caixa fosse um deus. Esse comportamento inconsequente, que não prima pela reflexão, hoje em dia é estimulado e disseminado não mais apenas pelos programas de TV, mas também pelas propagandas, sites, ritmos musicais, *outdoors*, aplicativos de celular *etc.*: todos fomentam o individualismo e o consumo, sobretudo nos jovens, que são vistos como “a lata de lixo da indústria de consumo” (BAUMAN, 2013). Contrários a este esmagamento do desenvolvimento das potencialidades humanas para consigo, para com os outros e para o cosmos, estão os saberes de Morin, os quais podem ser trabalhados em qualquer nível escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, percebe-se a importância de uma educação que prime pelos saberes humanos e culturais, que valorize a compreensão e o meio ambiente. A obra aqui retratada, por se tratar de uma fábula, facilita a visualização desses aspectos e possibilita que o professor os discuta com seus alunos, pois a literatura tem em sua essência esta magia, que é a de fazer pontes entre o mundo real e o imaginário.



O estudo conjunto dos saberes de Morin tem muito a contribuir para a realização desse projeto de uma escola altruísta e moderna, que possa ultrapassar o ranço de um sistema competitivo e capitalista, no desenvolvimento de um mundo menos totalitário e mais democrático. Este texto, então, vem a contribuir com este ideal. Entretanto, antes que se encerre, se faz mister recordar a ideia que o sustenta: é preciso que abramos espaços outros à literatura nas disciplinas escolares, ou nos projetos de formação, para que o aluno tenha integralizado, no seu processo de aprendizagem, não apenas suas potencialidades racionais, empíricas e lógicas, mas também os aspectos afetivos, ilusórios e simbólicos (FARIAS, 2006). O pensamento complexo de Morin engloba todas estas facetas do ser humano, abarca sua inteireza, e a escola tem sido um pouco descuidada com relação a muitos destes aspectos.

5. REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CAMPOS, Raquel; MONTOITO, Rafael. O texto alternativo ao livro didático como proposta interdisciplinar do ensino de ciências e matemática. In: PIROLA, N. A. (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática IV**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- DUCHOVNY, David. **Holy cow**: uma fábula animal. São Paulo: Editora Record, 2016.
- FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da alma**: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- MARIA, Luzia de. **O Clube do livro**: Ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.
- MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação**. Cortez Editora, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. UNESCO/Cortez Editora, 1999.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jussamara Vieira *et al.* (Orgs). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. Um pensador que testemunha seu tempo. In: MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação**. Cortez Editora, 2011.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- ROSA, Sanny S. da. **Pinóquio educador**: ensinar e aprender na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2014.

Submissão em: **31/08/2018**

Aceito em: **30/05/2019**