

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA  
NA CONCEPÇÃO EDUCATIVA DE NIETZSCHE**

**Alexandre Leão**

**Rio de Janeiro  
Agosto 2009**

---

**ALEXANDRE LEÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA  
NA CONCEPÇÃO EDUCATIVA DE NIETZSCHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea

Rio de Janeiro  
Agosto 2009

---

ALEXANDRE LEÃO

O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA  
CONCEPÇÃO EDUCATIVA DE NIETZSCHE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea  
(UNIRIO)

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan  
(UERJ)

---

Prof. Dr. Ângela Maria Souza Martins  
(UNIRIO)

---

## **RESUMO**

Ensinar alguém não é fácil e mesmo se pensarmos que a aprendizagem acontece pela ‘transmissão’ de conhecimentos antes ignorados pelos alunos, ainda assim esta é uma tarefa difícil. Não é possível pensarmos por alguém ou sequer ‘transmitir-lhes’ um conhecimento escolar. Cada indivíduo tem que traçar o seu próprio percurso na busca por sua formação e pelo seu aprendizado pessoal. A trajetória individual e intransferível de cada aluno tem como único pré-requisito: a motivação. Nesta dissertação iremos apresentar os rumos propostos pelo filólogo alemão Friedrich Nietzsche para o aprendizado e o domínio paulatino da língua escrita. Abordaremos ainda as suas críticas à educação na modernidade como um todo, buscando questionar com isto as práticas pedagógicas nocivas ao espírito de liberdade e de autonomia pessoais na aprendizagem. Descreveremos como o autor escolhido fez um diagnóstico dos estabelecimentos de ensino na Alemanha da sua época que, em sua maioria, não buscavam fomentar a cultura e a instrução popular, mas forneciam produtores anônimos para um mercado interessado na formação rápida e utilitarista. Para que a nossa investigação teórica possa ser sólida e rigorosa, trabalharemos com os seguintes pares de conceitos oriundos de nossa tradição filosófica: metáfora e identidade, signo e semântica, imitação criadora e imitação mecânica, dentre outros. Após isso ser feito, deverá ficar claro como Nietzsche propôs um modelo singular para o ensino da língua baseado na tradução dos clássicos, no respeito à língua materna, partindo de sua metodologia de imitação criadora para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Leitura – Produção escrita - Filosofia da Educação.

---

## **ABSTRACT**

Teaching is not an easy task and even if we think that learning takes place throughout ‘transmissions’ of knowledge previously ignored by students; even so it would be hardly accomplished.

It is not possible to think for someone nor transmit them any given school subject. Each individual must pave its own road in search for personal knowledge and growth. The path through education, which is individual and non-transferable for each student, has only one prerequisite: motivation.

On this dissertation we will present a pedagogical plan proposed by the German philologist Friedrich Nietzsche for the effective learning and mastering of literacy. We will also highlight his critics towards modern education trying to reveal, by doing so, the group of school practices that are harmful for the autonomy and freedom of spirit which are essential for an effective learning by our students.

It will be explained also how Nietzsche arrived at his conclusions about the school system in Germany in the late 1890’s which, on the majority of schools, did not have higher cultural objectives, but did only provide anonymous labor force for a rising market whose interests were a fast and utilitarian education.

In order to establish a solid and valid theoretical investigation we will structure this dissertation according to these concepts from western philosophical tradition: metaphor and identity, sign and semantics, ‘creative imitation’ and ‘mechanical imitation’.

After doing so, it should rest clear how Nietzsche proposed an unique pedagogical model for teaching literacy based on the translation of classical texts, the respect towards mother tongue, starting from the ‘creative imitation’ to the aquisition and development of reading and writing.

---

## SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo I. A crítica nietzschiana da cultura e da educação na época moderna.	14
1.1. Ampliação e redução da cultura.	14
1.2. Erudição e barbárie: tendência anti-naturais da cultura e da educação.	20
1.2.1. A educação jornalística: corolário das tendências antinaturais na cultura.	24
1.2.2. Os três egoísmos na educação.	26
Capítulo II Linguagem, Conhecimento e educação.	31
2.1. A importância da linguagem no sistema educativo.	31
2.2. Linguagem, conhecimento e leitura calma.	34
2.3. A linguagem, a escrita e a marcha.	36
2.4. A linguagem e suas metáforas.	38
Capítulo III O ensino da língua escrita: críticas e propostas.	47
3.1. Deturpações no ensino da língua escrita.	47
3.2. O Ensino da língua escrita. Uma filologia morta, uma pedagogia morta.	50
3.3. O Ensino de uma língua viva: adestramento lingüístico.	58
3.4. A imitação criadora.	62
Considerações Finais	67
Referências Bibliográficas	70

---

“A educação começa com hábito e obediência, isto é, com adestramento. ‘Adestrar linguisticamente’ o jovem não significa domesticá-lo com um acúmulo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim fazê-lo construir determinados princípios, a partir dos quais possa crescer por si mesmo, interior e exteriormente. Significa tornar-se senhor de seu idioma e continuar a construir uma língua artística, a partir do trabalho dos que o precederam (...) O ‘adestramento lingüístico – em outras palavras, o estudo da língua levado a sério – é o primeiro requisito para uma verdadeira cultura”. (DIAS, R. Nietzsche educador)

## INTRODUÇÃO

‘A única língua que alguém chega a falar com perfeição é aquela aprendida na infância, quando ninguém pode ensiná-la’ (Anônimo).

Reconhecemos neste trabalho que uma perspectiva fundamental da concepção nietzschiana de educação consiste em valorizar o aspecto ativo e interativo, das práticas de ensino. Segundo a sua interpretação, a eficácia do ensino não pode ser alcançada por um didatismo impessoal e abstrato, ou apenas pela memorização de conteúdos formais, mas por práticas escolares que ofereçam aos alunos o despertar consciente para o aprendizado que está no uso e na apropriação de saberes compartilhados entre mestres e aprendizes. Ensinar não é fácil, e talvez nem seja mesmo possível, se pensarmos que o ensino pode ser entendido, como na educação tradicional criticada por Nietzsche, apenas como a transmissão de conhecimentos antes desconhecidos, seja para a capacitação técnica ou para a erudição. Não é possível, nem tampouco concebível, pensar por outra pessoa, nem tampouco ensinar alguém através de uma pretensa “transmissão” de conhecimentos. Daí conclui-se que em todos os aspectos do aprendizado, em qualquer nível de escolaridade, em qualquer disciplina e em qualquer técnica, cada indivíduo tem que encontrar o seu próprio caminho: “Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. (...) Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele: Não perguntes nada, deves seguir este caminho”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *III Consideração Intempestiva. Schopenhauer educador*. In: MELO SOBRI-NHO, Noéli Correia (Organização, tradução, apresentação e notas). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Loyola/PUC, 2003, p. 138-9. Para a realização das notas e citações, checamos a tradução brasileira de “*Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*” com a edição em francês “*Sur l’avenir de nos établissements d’enseignement*”, de Oeuvres Philosophiques Complètes de Nietzsche, (Paris: Gallimard, 1975, Tome I, p. 71-162), a cargo de G. Colli e Montinari, baseadas no original alemão *Nachgelassene Schriften* (Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1975), tradução de Jean-Louis Backes, Michel Haar e Marc B. de Launay (checamos, no mesmo volume, as traduções de *La philosophie à l’époque tragique des Grecs e Verité et mensonge au sens extra-moral*). Já para checar as traduções de *I, II III Consideração Intempestiva* também comparamos com a edição francesa de Oeuvres... (Paris: Gallimard, 1988, Volume II), com a tradução de H-Baatsch, P. David, C. Heim, Ph. Laçou-Labarte e Jean-Luc Nancy. Para a tradução da *I Intempestiva. David Strauss: o confessional e o escritor*, também nos apoiamos na versão em espanhol: *David Strauss: el confesional y el escritor*. Madrid: Aguilar, 1932.

O mestre, na proposta pedagógica nietzschiana, será por seu turno um acompanhante, alguém que ajudará o discípulo a desvendar suas próprias forças, seus impulsos viscerais; cabe, assim, ao genuíno educador instigar o discente a encontrar o que lhe é mais próprio e singular; em outras palavras, para Nietzsche, a relação docente-discente trata-se de um encontro, não consiste em uma transmissão vertical de conteúdos ou práticas.<sup>2</sup> Mas este encontro possui uma ‘etiqueta’ própria e visa alcançar objetivos pedagógicos para a elevação da cultura e sua preparação intelectual.

Uma vez aceitos os preâmbulos da concepção educativa nietzschiana, que atenta para a independência e singularidade dos discentes, o papel insubstituível dos professores nas instituições escolares não deve ser deixado em segundo plano, mas suas propostas devem nos fazer recobrar o ímpeto para pensarmos em práticas e posturas renovadas para a formação integral desses alunos cujo objetivo derradeiro é uma vida harmoniosa e autônoma em sociedade. Apenas por meio de escolas públicas capazes de perpetuar a curiosidade para o que ainda deve ser conhecido, poderá florescer o desenvolvimento cultural e intelectual de um país. Antes de aprender conteúdos e dados formais, o aluno precisa saber que ele poderá encontrar, em cada uma das diversas disciplinas pedagógicas, algo de seu interesse e utilidade e que contém algo significativo como ensinamento. Para que isso aconteça, cada descoberta, e a sua correspondente investigação, devem ser relevantes não só para incrementar os conhecimentos e os saberes desse discente, mas é também necessário que tenha significado para sua vida concreta. Nesse sentido, Nietzsche relembra a atitude pedagógica dos gregos pré-platônicos que não ficavam restritos a uma erudição superficial, mas que pela qual tudo aquilo que era pensado tinha particular importância para a sua experiência. Os mestres evidenciavam o valor dos saberes através de suas próprias práticas: “Mas o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros; deve, portanto, ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais do que pelas palavras, mais do que pela escrita”.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Ibidem, p. 142. “(...) teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 150. Rosa Dias destaca a importância da articulação vida-pensamento na concepção nietzschiana,

Na concepção nietzschiana, todo aprendizado deve valorizar a experiência vivida, ele questiona a erudição, o cientificismo e todo conhecimento que não possa integrar-se na experiência dos discentes. Ele será um crítico permanente do ensino na modernidade, caracterizado pelo pedantismo, pela artificialidade e por um racionalismo exagerado. Em contrapartida, ele irá valorizar o conhecimento e o ensino que resgatem as forças e impulsos espontâneos de cada homem.<sup>4</sup> Nesse intuito, o autor outorgará importância fundamental ao ensino da escrita. Para ele, o domínio da língua materna será relevante, significativo para desvendar os pensamentos, os sentimentos, as inquietações fundamentais de cada discente. A língua, longe do tratamento abstrato e estéril outorgado por filólogos profissionais, transmite experiências genuínas e relevantes de uma cultura. Daí que Nietzsche – que foi filólogo de formação – considere fundamental uma mudança substancial no ensino da língua. Conforme essas ponderações, nesta dissertação, pretendo focar essa proposta nietzschiana de renovação do ensino da língua como uma maneira de viabilizar uma formação integral de cada discente, assim como desenvolver a cultura e instigar a criação de novos valores e novas perspectivas sobre a realidade.

Mesmo que não haja, no Brasil, um grande volume de pesquisas sobre a concepção educacional de Frederico Nietzsche (1844-1900), ele escreveu importantes reflexões sobre os principais problemas do ensino de sua época e ainda formulou alguns princípios básicos para uma nova proposta pedagógica, cuja meta seria o avanço da cultura, através da renovação substancial das instituições educacionais de sua época. Nesse intuito de propor uma transformação radical na educação, ele ofereceu, a partir

---

inspirada no estudo dos gregos pré-platônicos: “(...) avesso à erudição acadêmica, o jovem professor Nietzsche sonha com um ideal de educação que o estudo dos gregos pré-platônicos lhe revelara, uma educação ancorada nas experiências de vida de cada indivíduo, em que ‘os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver’”. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1993, p. 78-9.

<sup>4</sup> Nietzsche, desde os seus primeiros escritos, será um crítico das concepções racionalistas que interpretam o homem a partir da consciência ou da racionalidade. Nesse sentido, sua concepção geral terá impactos na sua interpretação específica da educação; conforme essa interpretação, não deve ser valorizada a memorização ou a erudição – como no ensino tradicional-, mas o desenvolvimento de todas as forças vitais, de todos os impulsos corporais. Machado sintetiza a estratégia anti-racionalista nietzschiana: “Valorizando os instintos, a ‘fisiologia’ de Nietzsche é uma posição estratégica contra as definições do homem pela consciência, pela racionalidade. Uma das motivações principais de sua reflexão é a sua crítica ao primado ou à superestima da consciência”. MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 92.

de 1872, uma série de conferências *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino*. Nessas conferências, ele desenvolveu uma análise penetrante da escola de sua época, assim como apresentou sugestões e idéias importantes para mudar substancialmente os rumos da educação moderna. Ele também dedicou uma de suas quatro *Considerações Intempestivas*, escritas entre 1872 e 1876, para abordar especificamente a questão pedagógica: “*Schopenhauer educador*”. Nessa obra, ele aprofunda questões relativas ao ensino e à aprendizagem, empregando a figura de Schopenhauer como modelo de mestre educador, adotando-o como paradigma de sua proposta educativa. Também resulta relevante, para aprofundar a concepção de Nietzsche sobre a educação, a *II Consideração Intempestiva, Das vantagens e desvantagens da história para a vida*. Nesse livro, o autor questiona a tendência historicista, muito em voga nas universidades de sua época, que, sob a influência hegeliana, outorga um exagerado valor ao conhecimento histórico, à memória e à erudição em detrimento da experiência vivida, do ensino das questões práticas da existência. Uma outra obra dessa época, que será importante para esclarecer a problemática da cultura e da educação, é a *I Consideração Intempestiva. David Strauss: o confessional e o escritor*, na qual é realizado um diagnóstico crítico dos rumos da cultura germânica na modernidade.

Aos efeitos de equacionar as questões focadas nessa dissertação, que visa esclarecer a importância do ensino da língua escrita nas escolas, vou centralizar minha análise nos textos produzidos por Nietzsche na primeira fase de sua obra, entre 1870 e 1876.<sup>5</sup> Nessa época, ele aborda com profusão a problemática educativa, posteriormente essas reflexões serão esparsas. Portanto, vou abordar principalmente os textos “*Sobre os*

---

<sup>5</sup> Diversos autores trabalham com periodizações para sistematizar a obra de Nietzsche. Considera-se que há uma primeira fase da “metafísica de artista” ou “romântica”, em que Wagner e Schopenhauer são os referenciais do autor, na qual ele valoriza a arte acima das possibilidades da ciência e do conhecimento racional, que vai do final dos anos 1860 até 1876. A segunda etapa é denominada “científica” ou “positivista”, de 1876 a 1881, quando Nietzsche se afasta de Wagner e Schopenhauer, deixando de lado a exaltação metafísica da arte, valorizando a função crítica da ciência. Finalmente, após 1881, depois de redigir *Assim falou Zaratustra*, inicia-se a denominada fase de “consolidação da obra”, quando ele cria os seus conceitos fundamentais: super-homem, morte de Deus, vontade de potência, eterno retorno, niilismo etc. Cf. MARTON, Scarlett. Nietzsche. *Das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1990, introdução. Cf. MARTON, Scarlett. Nietzsche. *Das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1990, introdução.

*estabelecimentos de ensino*” e a “*III Consideração Intempestiva, Schopenhauer educador*”. Como disse anteriormente, também serão importantes para esta pesquisa a *I Consideração Intempestiva* e a *III Consideração Intempestiva*. Esses escritos oferecerão subsídios para esclarecer a postura nietzschiana sobre os objetivos, conteúdos e métodos do ensino da língua escrita nas escolas da Alemanha do século XIX. Além disso, tentarei elucidar a relevância da escrita não só para a educação, mas para a cultura como um todo.

Com relação à bibliografia secundária que nos apoiará para abordar a questão da relevância do ensino da escrita para Nietzsche, é importante sublinhar que, na produção acadêmica no Brasil, não há muitos estudos de referência sobre a concepção nietzschiana de educação. Contudo, dentre desses raros trabalhos, devemos destacar os livros *Nietzsche e a educação*, de Jorge Larrosa; *Nietzsche educador* de Rosa Maria Dias e a coletânea *Nietzsche. Filosofia e educação*, organizada por Vânia Azeredo. Também nos ajudarão a subsidiar esta investigação os artigos de Silvio Gallo: *Crítica da cultura, educação e superação de si: entre Nietzsche e Stirner*; de Silvia Pimenta Rocha: *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*; de Walter Kohan: *Sócrates: a educação, entre a política e a filosofia*; de Ângela Martins: *Nietzsche e a mudança de valores na educação*;<sup>6</sup> de Marinete Silva: *Nietzsche e a educação* e Miguel Angel de Barrenechea: *O questionamento radical da pedagogia moderna*.<sup>7</sup> Também serei subsidiado, para ter uma visão mais abrangente da teoria nietzschiana como um todo, por autores relevantes como Foucault, Deleuze, Fink e Haar; dentre os comentaristas brasileiros do filósofo alemão serão importantes Machado, Marton, Franco Ferraz e Melo Sobrino. No que diz respeito às questões educativas gerais e à problemática geral da escrita, serão úteis autores como Kohan, Bechara, Gadotti, Libâneo, Gentilli, dentre outros.

---

<sup>6</sup> Os artigos de Gallo, Rocha, Kohan e Martins encontram-se na coletânea, organizada por M. A. Barrenechea, C. Feitosa e P. Pinheiro, *Nietzsche e os gregos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

<sup>7</sup> Os artigos de Silva e de Barrenechea encontram-se na coletânea, organizada por G. Gouveia et al., *Pesquisas em educação*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

O objetivo principal desta dissertação pode ser resumido através da seguinte indagação: qual é a relevância educativa que Nietzsche atribui ao ensino da língua, e mais precisamente, da língua escrita? Além do mais, podemos ampliar essa investigação, inquirindo: qual a importância da escrita para a cultura como um todo? A fim de esclarecer esta questão, o caminho metodológico dessa dissertação deverá ser norteado pela seguinte preocupação: Quais são as principais contribuições de Nietzsche para a compreensão e o ensino pedagógico da língua? Procuramos com isto saber se Nietzsche ofereceu, ao propor mudanças no ensino da língua, um modelo alternativo para a educação de sua época que sirva ao ensino de maneira ampla e – agora conforme o meu próprio interesse enquanto educador - possa ter impactos na atualidade. Em resumo, queremos esclarecer se a escrita, segundo a concepção nietzschiana, pode contribuir para a formação humanística integral do homem, não só de sua época, mas trazer orientações para a educação da atualidade.

## Capítulo I - A crítica nietzschiana da cultura e da educação na época moderna.

### 1.1. Ampliação e redução da cultura.

Nietzsche, nas *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino* e em outros escritos sobre educação dos anos 1860 e 1870, vai se propor a realizar uma análise minuciosa do funcionamento dos estabelecimentos de ensino de sua época. O que entende o autor por estabelecimentos de ensino? Ele vai subsumir nesse termo genérico, não só os institutos educacionais da Basiléia, Suíça – onde residia e ensinava nessa época –, mas todas as instituições alemãs de educação, nos seus diversos estágios, desde o dito primário, passando pelo ensino do segundo grau, o ensino técnico, até a universidade: “pela expressão nossos estabelecimentos de ensino não entendo portanto nem aqueles que são particulares da Basiléia...mas as instituições, alemãs deste tipo...é o futuro destas instituições alemãs que nos deve reter, quer dizer o futuro da escola primária alemã, da escola técnica alemã, do ginásio alemão, da universidade alemã...”.<sup>8</sup>

Nessa preocupação pelo futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche questiona como o ensino escolar passou a ter como meta essencialmente uma função pragmática, interessada, cujo objetivo primordial seria fornecer mão de obra para a produção e o consumo de tendências mercadológicas. Na sua ótica, numa perspectiva totalmente diversa daquela que regula os interesses do mercado, o critério que deve inspirar uma educação genuína e humanística, não é o modelo utilitário de ensino, mas uma pedagogia apta a formar pessoas harmônicas e equilibradas, capazes de incentivar o avanço da cultura, e por conseguinte, fomentar a criatividade.<sup>9</sup> Assim, uma pedagogia que visa a formação e à emancipação intelectual integrais de seus estudantes, não deve almejar o treinamento de

---

<sup>8</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 42.

<sup>9</sup> Os protagonistas das *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino* são jovens que refletem sobre cultura, educação e filosofia na modernidade. Um aspecto marcante da postura desses jovens – que reflete a postura do próprio Nietzsche –, na contramão de uma época pragmática, voltada para o mercado e para suprir necessidades imediatas, é a não preocupação com a utilidade, com o emprego, com o lucro tão em voga nesse momento: “Como éramos inúteis! E como estávamos orgulhosos por sermos a tal ponto inúteis! Podíamos rivalizar entre nós quem teria a glória de ser o mais inútil. Não queríamos significar nada, nada representar, nada nos propor, queríamos não ter futuro, confortavelmente estendidos no limiar do presente – estávamos. Como éramos felizes!”. NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 58-9.

produtores anônimos ou de trabalhadores alienados, mas incentivar de maneira contínua o surgimento de indivíduos críticos, cientes de sua autonomia e individualidade.

Para o autor, não há tarefa mais árdua do que a elevação cultural de um indivíduo ou de um povo, ela exige um percurso longo e solitário conquistado em lenta marcha e sem grandes recompensas imediatas; ela não produz sequer um número ínfimo de homens verdadeiramente cultos que se tornam mestres, artistas ou filósofos ao assumirem-se como educadores das gerações futuras. Contudo, longe de propor uma concepção elitista de educação, Nietzsche entende a cultura não como o patrimônio exclusivo de eruditos, ou como um conhecimento de uma elite, mas como os traços marcantes de um povo, como aquilo que dá unidade e estilo artístico a todas as manifestações de uma comunidade: “Cultura, é, principalmente, a unidade de estilo artístico em todas as manifestações de um povo”.<sup>10</sup> O autor vai questionar a pseudo-cultura da modernidade que, com sua tendência à generalização, à abstração, à dependência de um mercado todo-poderoso, aniquila a singularidade, a especificidade de cada grupo, de cada nação, de cada povo. Será preciso, em contra dessa tendência geral e abstrata, recuperar a unidade específica de cada povo: “quem aspira e quer promover a cultura de um povo deve aspirar a promover esta unidade suprema e trabalhar conjuntamente na aniquilação deste modelo moderno de formação (...)”.<sup>11</sup>

Na modernidade, a falta de autonomia das escolas sobre seus currículos, aliada ao pragmatismo, à busca de lucro imediato determinam a maneira como nossos estabelecimentos de ensino são gerenciados. Por isso, formamos em nossas escolas indivíduos com conhecimentos organizados ‘em série’, que servem aos futuros produtores anônimos de nossa maquinaria econômica. Nessa tendência, vemos acumular-se um número cada vez maior de pessoas que preferem se manter “à sombra da árvore que

---

<sup>10</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *David Strauss: el confesional y el escritor*. In: Considerações Intempestivas. Madrid: Aguilar, 1932, p. 6. Checamos também, para realizar nossa tradução, a versão francesa: *I Consideration Inactuelle*. Paris: Gallimard, 1988, Tome II.

<sup>11</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 43.

o gênio plantou” seguindo a tendência de imitar sempre o mais difícil e mais elevado, “quando deveriam por outro lado, saber como isto é difícil e perigoso, e quantas naturezas de primeira ordem foram assim destruídas”.<sup>12</sup>

Nietzsche, ao realizar um balanço sobre a educação de sua época, expõe a célebre teoria presente n’as Conferências... sobre a ampliação e a redução da cultura. Essas noções podem ser interpretadas como um agudo diagnóstico de sua época, das práticas educativas de sua época, incluindo as diretrizes para a educação pública e toda a orientação popular de sua cultura. É importante refletir sobre essas duas tendências – denunciadas pelo autor alemão - que ainda estão presentes em nossas políticas públicas e privadas referentes à educação:

Com boa vontade, descreverei para vocês quais foram as características que encontrei nos problemas da cultura e da educação que surgem hoje de maneira tão viva e premente. Assim, me pareceu que se tratava de distinguir duas orientações principais: duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados. Dominam atualmente nos estabelecimentos de ensino: a tendência à extensão; a ampliação máxima da cultura. E a tendência à redução; ao enfraquecimento da própria cultura. A cultura por diversas razões deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige esta tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e se ponha humildemente a serviço, não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo.<sup>13</sup>

Esta é uma das principais teses sobre a educação apresentadas nas conferências Sobre os estabelecimentos de ensino. Conforme essa interpretação, toda extensão ou ampliação da cultura, que sirva aos padrões da produção da modernidade industrial, acarreta na sua correlativa diluição, à sua diminuição, e por fim, ao seu aviltamento. Essa educação que fez de sua finalidade primordial atender às demandas específicas e pontuais para a manutenção e expansão da produção industrial, não visava a promoção da cultura, e por isso foi incapaz de gerar o fortalecimento cultural de seus discentes.

---

<sup>12</sup> Idem. P. 61.

<sup>13</sup> Idem, p. 61.

Mesmo que este retrato tenha mudado bastante, com o desenvolvimento dos meios de produção e da informática, ainda hoje a *extensão* da cultura significa transmitir ao maior número de pessoas possíveis as noções básicas para que se tornem capazes de produzir lucro e preencher necessidades utilitárias. Essa abrangência, que está no âmago da *extensão* da educação, derivada da tendência criada para transmitir noções – basicamente de um conhecimento técnico ou especializado - ao maior número de pessoas, tem como efeito correlato a “*diminuição*” dos conteúdos da cultura. A suposta democratização da cultura – proposta pela extensão irrestrita da educação a segmentos cada vez maiores da população - tem como correlato inevitável a redução dessa cultura: a depauperação e a banalização de todas as noções e valores que permeiam o ensino. Nessa proposta pseudo-democrática, o discente recebe uma formação rápida e superficial, passível de ser assimilada logo, para estar prestes a sua incorporação no mercado. Nesse preparo apressado e pragmático, não são levados em conta, além dos critérios de produtividade, aspectos qualitativos, culturais. Esse indivíduo é treinado para o consumo e para a produção imediatos, não havendo qualquer preocupação com o desenvolvimento de sua personalidade ao deixar de fomentar sua autonomia e seu senso crítico. Um comentário de Noéli Correia traz alguns esclarecimentos a respeito das críticas levantadas por Nietzsche contra a educação massiva e a pseudo-cultura, características da época moderna, que tendem a banalizar as práticas de ensino.

O filisteísmo cultural, a calamidade educacional e a pobreza filosófica desta época, indicando as razões desses efeitos no ambiente intelectual em que ele estava inserido: a assimilação da produção cultural à produção industrial, ou seja, a cultura como determinada por critérios ditados pela economia política; a divisão do trabalho encontrada na indústria refletida na divisão do trabalho, nas ciências e, por conseguinte, na distribuição das disciplinas acadêmicas nos estabelecimentos de ensino, ou seja, a cultura estreita e especializada do erudito, junto com a ausência de uma visão filosófica de conjunto, como ingrediente generalizado nos processos pedagógicos gera uma catástrofe.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> MELO SOBRINHO, Noeli Correia. *A pedagogia de Nietzsche. Apresentação de Escritos sobre Educação*. Ed. Cit. P. 9. A noção de “filisteísmo cultural” que Nietzsche atribui aos pseudo-intelectuais da modernidade, interessados em minúcias eruditas e abstratas, desvinculadas das questões concretas do povo e da cultura, será aprofundada mais adiante. Aqui só apresentamos uma definição provisória dessa noção.

De acordo com as considerações feitas por Nietzsche sobre a criação do modelo pedagógico para a modernidade, a extensão da cultura está atrelada a uma visão originada nos princípios da economia política: “Esta extensão é um dos dogmas da economia política [nationalökonomischem Dogmen] mais caros da época atual”.<sup>15</sup> Nietzsche nos oferece até mesmo uma fórmula para retratar este processo de submissão da cultura pelas leis da economia que pode ser resumida na seguinte proposição: “O máximo de cultura e conhecimento possível – portanto o máximo de produção e consumo possível -, portanto o máximo de felicidade possível: - eis mais ou menos a fórmula de nossa cultura”.<sup>16</sup> Em outras palavras, na tendência à extensão da cultura, própria da modernidade, os verdadeiros objetivos – longe da pretensa democratização do ensino - eram puramente quantitativos e práticos. A proposta era atingir o máximo de conhecimento, o máximo de produção, o máximo de consumo, o máximo de “felicidade”. Nesse afã quantitativo, deixa-se de lado a formação culturalmente elevada, incluindo a autonomia criativa advinda da singularidade dos indivíduos e povos. Aí reside a reprodução e a homogeneização das culturas populares locais pela produção mercadológica internacional.

Como correlato dessa tendência quantitativa, uniformizadora, Nietzsche conclui que o homem moderno acaba completamente alijado de sua natureza cultural e linguística, tornando-se objeto daquilo que consome sem em nada fazer parte de sua criação. Em *Sobre os estabelecimentos de ensino* Nietzsche aponta como a teoria instaurada para a educação na modernidade está voltada para a formação do “homem corrente”, que é instruído apenas para desempenhar funções práticas e lucrativas no “bussiness” em que foram transformadas as instituições escolares. Esse homem corrente é anônimo e assim deve permanecer, impessoal, como um mero produtor desconhecido para servir a fins mercadológicos, para que em qualquer momento ele possa ser trocado por outro produtor desconhecido. Esse indivíduo sem rosto, sem identidade, carece de dignidade, de valor, de significação social, sendo apenas um instrumento da confusão

---

<sup>15</sup> Op. cit., p. 61.

<sup>16</sup> Idem. P. 61.

cultural de seu povo. A autora Rosa Dias oferece uma síntese adequada dessa tendência da educação moderna, atrelada ao mercado, totalmente superficial e apresada, que gera indivíduos em série, como se fossem realmente mercadorias a serviço do mercado: “Com a ajuda de uma formação geral não muito demorada, pois a rapidez é a alma do negócio, eles devem ser educados de modo a saber exatamente o que exigir da vida e aprender a ter um preço como qualquer outra mercadoria”.<sup>17</sup>

Esse indivíduo anônimo, esse produtor desconhecido, esse homem-“moeda corrente” passa a ‘ser’ tratado por todos como um recurso descartável, ou ainda, como um produto passível de ser adquirido ou trocado no mercado. A cultura e o ensino modernos precisam de homens correntes, uniformizados no seu saber, padronizados na sua pretensa felicidade de estarem inseridos no mundo do lucro e do mercado:

A verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens tão ‘correntes’ quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de ‘moeda corrente’. Quanto mais houvesse homens correntes, mais um povo seria feliz; e o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar ‘corrente’, formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro.<sup>18</sup>

Esse tipo de educação problematizada por Nietzsche ainda em suas origens modernas, foi criado para tornar o processo educativo mais rápido, mais superficial e direcionado para responder às prementes necessidades imediatas do mercado, ou seja, a uma moral única do dinheiro. Com isto, Nietzsche conclui, assinalando ainda que a “extensão” irrestrita da cultura pode ocorrer apenas com “a união da inteligência e da propriedade”, que, em última instância, tal lógica pode levar apenas a universalização – e não à democratização do ensino – de uma moral do dinheiro.

Todas essas ponderações sobre a concepção pragmática que domina o ensino na modernidade, levam Nietzsche a concluir que a educação de sua época está regida

---

<sup>17</sup> DIAS, Rosa Maria, Op. Cit., p. 82.

<sup>18</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 62.

apenas pela lógica do lucro e da uniformização cultural dos povos; pela qual rejeita-se tudo aquilo que não possa ser convertido em dinheiro, na qual contesta-se tudo aquilo que seja singular e odeia-se a solidão intelectual para a emancipação que afasta do mercado: “(...) chega-se mesmo a odiar toda cultura que torne solitário, que proponha fins para além do dinheiro e do ganho, ou que demande muito tempo, em busca do lucro”.<sup>19</sup>

A seguir, veremos como a extensão e a redução da cultura, conforme a análise nietzschiana, tem outros impactos nocivos para a educação.

## 1.2. Erudição e barbárie: tendências anti-naturais da cultura e da educação.

A extensão e a redução da cultura, relativas à produção e transmissão do conhecimento nos estabelecimentos de ensino da modernidade, não correspondem à natureza de um povo, às suas principais características, aos seus modos de realização artística e de expressão. Aqueles aspectos nocivos da cultura tendem sempre a deturpar o solo nutriente da língua materna – isto é, a língua que caracteriza os aspectos fundamentais de um povo –<sup>20</sup> e a renunciar às características provenientes da história de um povo e, por isso mesmo, podem levar o homem apenas à barbárie, ao automatismo linguístico no seu uso cotidiano. Para Nietzsche, a cultura deve responder à trajetória de um povo, de uma língua, de um grupo humano com uma história específica e singular que encontra a sua expressão mais elevada na cultura. Quando a cultura pretende-se única, hegemônica, quando pretende esquecer tradições e singularidades dos povos e passa a internacionalizar-se, torna-se algo bárbaro, no sentido em que passa a ser uma expressão antinatural, e contrária às tendências vitais de uma sociedade: “a cultura tão universal quanto possível enfraquece a tal ponto a Cultura, que ela não pode admitir mais nenhum privilégio ou garantir qualquer respeito. A cultura mais universal é exatamente a barbárie”.<sup>21</sup> Para Nietzsche, a noção de barbárie, no contexto dos seus *escritos sobre educação* dos anos 1870, aludem à relação que a cultura tem com a natureza. Barbárie,

---

<sup>19</sup> Idem. P. 62.

<sup>20</sup> Aprofundarei o conceito de língua materna, fundamental na concepção nietzschiana de educação, nos próximos capítulos.

<sup>21</sup> Idem. P. 62.

na concepção nietzschiana, nada tem a ver com interpretações etnocêntricas de que haveriam povos avançados, cultos e outros retrógrados, bárbaros.<sup>22</sup> A sua interpretação de barbárie diz respeito a articulação dos construtos da cultura com as forças da natureza e a história de um povo, isto é, quando uma cultura, e principalmente os seus métodos de educação, afastam-se das tendências naturais de um povo, de um grupo social, das raízes e da história desse conjunto, tornam-se manifestações bárbaras, anti-naturais: “(...) e não temos o direito de silenciar sobre o fato de que muitos pressupostos dos métodos educacionais modernos levam consigo o caráter do não-natural e que as mais graves fraquezas do nosso tempo estão justamente ligadas a estes métodos anti-naturais de educação”.<sup>23</sup>

Uma vez assinalada a denúncia nietzschiana das tendências antinaturais que dominavam a educação na modernidade, devemos passar a focar em questões relativas ao papel singular exercido por cada professor em sala de aula, avaliando e refutando quando nossos docentes adotam essas atitudes anti-naturais. Nesse ponto, as críticas de Nietzsche se voltam, mais especificamente, para questionar a cultura dos eruditos, dos especialistas, que se detém em minúcias, em detalhes insignificantes para a vida como um todo, que negligenciam as urgências diárias dos educandos e esquecem suas necessidades vitais. Esses professores eruditos, “pseudo-pensadores”, se restringem a abordar questões abstratas, sem nenhum interesse para a existência concreta, propondo discussões ínfimas, banais, sutilezas ou tecnicismos que em nada contribuem para a experiência vital e insubstituível do dia-a-dia em que vivemos. Na concepção dos eruditos: “a fidelidade às pequenas coisas, a felicidade do carroceiro se torna um tema de ostentação, a falta de cultura fora dos limites da disciplina é apresentada como sinal de uma nobre sobriedade”.<sup>24</sup>

Nietzsche dirige diversas críticas à educação cultuada pelos especialistas, isto é, por aqueles que dominam um aspecto restrito do saber sem uma visão de

---

<sup>22</sup> Para o esclarecimento da singular concepção nietzschiana de “barbárie” e “civilização” ver: *O aristocrata nietzschiano: para além da dicotomia civilização/Barbárie*. In: LINS, Daniel e PELBART, Peter Pál (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze. Bárbaros e Civilizados*. São Paulo: AnnaBlume, 2004, p. 143-161.

<sup>23</sup> Idem, p. 43.

<sup>24</sup> Idem. P. 64.

conjunto, que isolam artificialmente os campos do conhecimento. Nesse intuito, o autor questiona a divisão dos trabalhos na ciência, assim como o ensino pautado em especializações tecnicistas, que dividem o saber em domínios estanques de um projeto popular para a cultura. Longe disso, sua proposta visa fomentar um ensino direcionado ao desenvolvimento integral do aluno; ele propõe fomentar a autonomia e a independência pelas quais todo aluno deve traçar seu caminho na procura da sua realização pessoal. Nos objetivos práticos a serem atingidos pela concepção pedagógica nietzschiana não são priorizadas as técnicas e as abstrações curriculares; ao contrário, valoriza-se um saber articulado com os assuntos relativos ao valor da existência humana. O conhecimento escolar não deve aparecer como um problema impessoal, afastado dos aspectos concretos da existência. Todo o saber pedagógico deverá articular os saberes à vida, pois o grande defeito da pedagogia que passa a vigir na modernidade é transformar o conhecimento em algo que deturpa e mutila a própria vida.

Nietzsche vai continuar questionando em seus escritos a atitude antivital, abstrata e inútil dos intelectuais da época, dos ditos sábios, que se auto-intitulavam “espíritos cultivados”. Esses pretensos intelectuais eram incapazes de criarem algo novo; eles apenas repetiam conceitos apreendidos, chavões da academia; sua cultura, no fundo, era “incultura”, ausência de criatividade, mera repetição vazia e abstrata:

Agora os ‘eruditos’, entre os alemães tão notoriamente cultos, e os filisteus, entre os alemães tão notoriamente incultos, cumprimentam-se abertamente e entram em acordo sobre o modo como, a partir de agora, se deve escrever, fazer poesia, pintar, compor e até filosofar ou governar para não ficar longe demais da ‘formação’ de um, nem anda perto demais do ‘conforto’ do outro.<sup>25</sup>

Nietzsche apresenta o conceito de filisteus da cultura para caracterizar os eruditos, pedantes, desde sempre, desvinculados das questões vitais e dos aspectos concretos da existência. Esses são indivíduos grosseiros, de gosto convencional e prosaico, apoiando-se sempre em obras do passado, em critérios convencionais. Os filisteus da

---

<sup>25</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Cinco prefácios para livros não escritos*, p. 59.

cultura estão atrelados principalmente a uma tradição historicista, muito em voga na Alemanha do século XIX, influenciada por Hegel, que predominava nas academias e nas universidades. O passado, segundo essa tendência, tornou-se referência absoluta, como um modelo a ser imitado. A memorização é o paradigma pedagógico norteador para uma educação universal segundo estes educadores modernos; o presente serve como um subsídio em prol da recordação, da reconstrução do que já foi. Padece-se de uma febre de história: “padecemos todos de uma ardente febre histórica e ao menos devíamos reconhecer que padecemos dela”. Ou, em outros termos, esse homens voltados à tarefa de esmiuçar o passado, estão dominados por um excesso de história, que os des-humaniza: “em um excesso de história, o homem deixa de ser homem”.<sup>26</sup>

Uma outra característica dos filisteus da cultura, além do culto ao passado e à memória, pela imitação do que já-foi, é que eles pretendem ser “cultos”, têm a ilusão de sê-lo, mas apenas repetem critérios já estabelecidos por convenções acadêmicas e estéticas. A pensadora Scarlett Marton apresenta uma adequada síntese do perfil desses “filisteus da cultura”, conforme a interpretação nietzschiana: “O ‘filisteu’ era uma personagem de bom-senso, inculta em questões de arte e crédula na ordem natural das coisas. Usava o mesmo raciocínio para abordar as riquezas mundanas e as riquezas culturais. (...) além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. (...) Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submeteram-na às leis que regem as relações comerciais”.<sup>27</sup> Esses filisteus da cultura, que predominavam nas academias e nos ambientes dito cultos da modernidade, eram indivíduos sem autonomia, carentes de singularidade; de alguma forma, também dependiam do mercado; eles colocaram à venda o seu saber, o seu conhecimento era não mais que um produto que deveria ser aceito como moeda de troca nas instituições universitárias.

---

<sup>26</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda Consideração Intempestiva. Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003, p. 6 e 12.

<sup>27</sup> MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 24.

### 1.2.1. A educação jornalística: corolário das tendências anti-naturais na cultura.

A fim de avançar nestas ponderações sobre as diversas críticas nietzschianas à educação da modernidade, é importante assinalar que o seu questionamento à extensão e à redução da cultura vai apontar um terceiro aspecto das tendências pedagógicas dessa época: a cultura jornalística. Essas duas primeiras tendências presentes no aprendizado e no ensino da Alemanha do Século XIX – extensão e redução da cultura - distorcem o significado genuíno da educação. Lembremos que o corolário dessas perspectivas educativas é a massificação e a banalização do ensino. No que diz respeito à escrita e à expressão do pensamento, essas tendências massificantes, são responsáveis por causarem escritas banalizadas que atendem às urgências do momento, às exigências da moda, produzindo uma fala trivial, carente de significado, tornando-se chavões, formulações uniformizadas. Essas manifestações pseudo-literárias mudam permanentemente sem deixar memórias ou transmitir raízes culturais populares. O jornalista substitui o gênio criador,<sup>28</sup> o indivíduo que consegue decodificar as tendências fundamentais de uma cultura, substituindo a língua natural e materna por inúmeros chavões que são fáceis de serem digeridos rapidamente pelas massas<sup>29</sup> sempre a procura de novidades.

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências analisadas: a ampliação e a redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apóia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as ciências. É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> O conceito de gênio, de indivíduo raro e criador, é relevante na concepção nietzschiana dessa primeira etapa de sua obra. Sob a inspiração de Wagner e Schopenhauer – eles os considera realmente indivíduos raros e criadores -, essa noção será apresentada como o oposto do “homem corrente” ou “homem moeda-corrente”, anônimo e impessoal, que é um instrumento de um sistema econômico: “Você nos falou tanto a respeito do gênio (...) nos falou sobre a sua peregrinação penosa e solitária no mundo, como se a natureza só produzisse os contrastes mais extremos; de um lado, a massa no seu sono estúpido e torpe, que se reproduz por instinto, e de outro, muito distante dela, os grandes indivíduos contemplativos, capazes de criações eternas”. *Escritos sobre educação*, ed. Cit., p. 111.

<sup>29</sup> Nietzsche introduz entre uma cultura de massa e uma cultura do povo. Na segunda conferência *Sobre os estabelecimentos de ensino*, ele tece importantes reflexões sobre essas duas formas culturais; reflexões que também aprofundaremos no capítulo terceiro.

<sup>30</sup> NIETZSCHE, op. Cit., p. 65.

Além de questionar a cultura jornalística, Nietzsche caracteriza as tendências culturais de sua época como uma complexa miscelânea, como mistura de estilos, como manifestações carentes de unidade, contraditórias e confusas. Por esse motivo, ele dirige duras críticas à proliferação irrefletida de usos banalizados da linguagem, tomando-os como um sinal de barbárie. Lembremos que Nietzsche considera como bárbaras todas as produções artificiais que se afastam das tendências fundamentais de uma cultura e de um povo. Essa “barbárie” decorre da mistura de diferentes estilos usados aleatoriamente, produzindo uma cultura da moda, “livresca” e estéril, permanecendo notadamente afastada das genuínas manifestações da vida de um povo e principalmente: sensacionalista.

Em resumo, um dos principais alvos das críticas nietzschianas nas Conferências... é a escrita jornalística. Segundo suas ponderações, nesse tipo de escrita não encontraríamos nem uma opinião imparcial nem uma formulação objetiva de argumentos que proporcionam a compreensão dos fatos por ela descritos. As manchetes jornalísticas tem de, por exemplo, ser chocantes, ou até mesmo ‘apelativas’, mais do que propriamente relevantes para o desenvolvimento dos argumentos que encontram sua sustentação nos fatos que constituem uma notícia. Feita de lugares-comuns, nos quais “tudo carece de originalidade, tudo é vacilante e vestido com o “robe de chambre” – isto é, erguido em interesses periféricos e circunstanciais - do pensamento e da expressão, ou exposto de maneira desagradavelmente grandiloquente; além disso, sem a menor forma social verdadeira no seu fundamento”.<sup>31</sup>

A imagem de um robe-de-chambre aludido por Nietzsche revela algo não-natural, tal qual uma roupa usada circunstancialmente, feita para vestir-se ocasionalmente. Nesse sentido, a escrita jornalística é artificial, periférica, circunstancial. Esse aspecto jornalístico, que domina a escrita e à maioria das manifestações culturais da modernidade, acaba por ter impacto no ensino, especificamente na transmissão de uma língua deturpada e banalizada, que flutua ao sabor dos modismos. Na linguagem

---

<sup>31</sup> Idem , p. 83.

da moda nada permanece, já que toda produção lingüística deve ser rapidamente consumida para ainda mais rapidamente ser esquecida. Essa linguagem jornalística terá impactos no ensino em sala de aula, questão esta que abordarei nos próximos capítulos. Por ora, voltarei o foco deste trabalho para duas tendências pedagógicas da educação moderna: os três egoísmos na educação.

### 1.2.2. Os três egoísmos na educação.

Nietzsche continuará realizando, nos seus escritos sobre educação da primeira fase de sua obra, um profundo diagnóstico de todos os males que acometiam à cultura de sua época e tinham impacto em todo o sistema educacional. Nietzsche elabora a tese de que a cultura da modernidade estava dominada por três egoísmos, todos eles articulados com uma visão economicista, pragmática e interessada de educação. De alguma forma, nas ponderações que apresentei anteriormente, sobre a extensão e redução da cultura, já haveria um esboço da denúncia nietzschiana dos referidos egoísmos. Tais são os egoísmos dos negociantes, do Estado e da ciência.<sup>32</sup> Vejamos as suas características.

O egoísmo dos comerciantes é aquele das classes totalmente direcionadas à obtenção do lucro e ao fomento da produção que longe de estarem preocupados com uma formação cultural, se interessam pelo ensino profissionalizante e pela educação genérica, mas sempre visando a ampliação dos seus negócios. Como apontei anteriormente, esses integrantes da modernidade pedagógica, longe de estarem preocupados com avanço da cultura de um povo, visam estimular o aumento dos conhecimentos para que redundem em benefícios para o mercado. Eles pensam através de uma equação de gasto e benefício. O que quer dizer essa equação? Isso significa que ao gerar-se mais conhecimento, mais “cultura” num sentido quantitativo, isto é, quanto mais indivíduos

---

<sup>32</sup> “Na concepção pragmática do ensino da Alemanha, no século XIX, que só visa capacitar produtores, rapidamente treinados para ingressarem na engrenagem econômica, Nietzsche detecta a presença de três egoísmos: do Estado, do mercado e da universidade”. BARRENECHEA, Miguel Angel de. *O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental*. In: GOUVEIA, Guaracira et al. (Org.). *Pesquisas em educação*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 128.

estejam treinados para desempenhar-se no mercado, haverá mais produção, mais lucro e mais “felicidade”. A felicidade, na concepção utilitária dos comerciantes, consiste na capacidade dos agentes econômicos satisfazerem necessidades de produção e consumo, na capacidade de gerarem mais lucro e mais produtos.

Anteriormente já assinaliei que, para os homens do mercado, a rapidez propiciada por uma formação geral, não muito aprofundada, direcionada basicamente para o desempenho específico na engrenagem produtiva, é a alma do negócio: tempo é dinheiro. Nesse sentido, Dias oferece uma imagem adequada da forma em que se manifesta o egoísmo dos comerciantes, de como essa atitude tem impacto na formação dos discentes, na modernidade capitalista: “Com a ajuda de uma formação geral, não muito demorada, pois a rapidez é a alma do negócio, eles devem ser educados de modo a saber exatamente o que exigir da vida e aprender a ter um preço como qualquer mercadoria”.<sup>33</sup>

O egoísmo da ciência já foi, de alguma forma, introduzido, quando aludi aos eruditos e aos filisteus da cultura. Na modernidade, era muito corrente a tendência, fundamentalmente nas universidades, a cultivar um conhecimento alheio à vida, erudito, abstrato, pedante, preocupado apenas pelo desenvolvimento de tecnicismos, de noções que eram dominadas por um pequeno grupo de especialistas. Esses cientistas esquecem todas as vicissitudes do homem concreto, todas as premências da existência cotidiana. Eles são vítimas de uma tendência idolátrica ao avanço do seu conhecimento especializado; eles fazem questão de serem “produtivos” na área que dominam. Essa tendência da modernidade parece ainda persistente nas nossas universidades, cada vez mais controladas por uma concepção produtivista, cada vez mais cercada por separações profiláticas do saber. Cada um dos profissionais da ciência deve saber mais e mais numa área específica, esquecendo todo o resto, alienando-se do dia-a-dia, das vivências da existência concreta. Nesse sentido, Nietzsche, em *Assim falou*

---

<sup>33</sup> DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*, p. 82.

*Zaratustra*, equipara esse especialista, esse homem de ciência “pura” à sanguessuga. O cientista “especializado” é um homem-sanguessuga que tira o sangue de tudo aquilo que pensa, que vampiriza todas as questões que toca; assim, nas suas idéias nada do humano persiste.<sup>34</sup> Dias relembra essa imagem do homem-sanguessuga, que sintetiza as características desses cientistas alienados da compreensão de tudo aquilo que foge à sua “especialidade”:

O cientista (...) é o “homem da sanguessuga”, que substitui o culto dos valores divinos pelo culto da ciência. Míope para tudo o que está fora de sua lente de aumento, é incapaz de olhar para além de suas próprias botinas; preocupado com as mais minúsculas questões – por exemplo, com o “cérebro da sanguessuga” –, transforma o próprio conhecimento numa sanguessuga que escarifica e mutila a própria vida.<sup>35</sup>

Em resumo, o egoísmo da ciência procura formar especialistas desvinculados da vida; o seu objetivo maior é manter uma tradição de especialistas que nos claustros acadêmicos reedite permanentemente a manutenção de um grupo de iniciados, que transmite os seus conhecimentos descontextualizados a novas gerações. Esse egoísmo garante a manutenção de um status quo universitário: formam-se especialistas que preservam e aprofundam saberes destinados a um pequeno número de eruditos. Esse saber fica restrito a esses claustros, não abre as portas à vida, às necessidades dos homens concretos; a sua validade parece depender da manutenção nesse âmbito fechado, reciclando-se permanentemente portas adentro, a sua cientificidade parece garantida pelo isolamento e pelo culto a tecnicismos restritos à uma elite universitária. Nesse sentido, a ciência e os seus cientistas estão longe de

---

<sup>34</sup> Em *Assim falou Zaratustra*, Parte 4, A sanguessuga, o cientista é apresentado ironicamente como alguém que dedica sua vida à pesquisa de minúcias estereis e banais, por exemplo, ocupar toda sua vida na investigação do cérebro da sanguessuga. Esse especialista ignora qualquer outra questão, alienado para qualquer outro problema, considera que a análise do cérebro da sanguessuga é o “seu mundo”: “Do que (...) sou mestre e conhecedor é o cérebro da sanguessuga; - é esse o meu mundo” E é, realmente, um mundo” Mas perdoa que (...) eu dê a palavra ao meu orgulho, porque, em tal matéria, não há quem me iguale. Por isso eu disse: ‘Aqui estou em minha casa’. Há quanto tempo acompanho de perto esta única coisa, o cérebro da sanguessuga, para que essa escorregadia verdade não me escapula mais! Este é o meu reino”. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, A sanguessuga.

<sup>35</sup> DIAS, Rosa Maria, p. 83.

promoverem a cultura de um povo, a educação e formação integral dos discentes. Essa erudição seria a distorção de um avanço genuíno, legítimo dos conhecimentos, dirigida a objetivos mais nobres, poderia ser comparada a “inchação hipertrofiada de um corpo malsão” ou a um sintoma de “obesidade acadêmica”.<sup>36</sup>

Finalmente, Nietzsche denuncia o egoísmo do Estado, que, longe de estar preocupado pela formação da população, o avanço da cultura de uma nação, procura o desenvolvimento econômico, articula-se também com os objetivos capitalistas da produção e do consumo. Esse Estado precisa de produtores, especificamente de funcionários que possam ser incorporados a sua máquina burocrática. Lembremos que na Modernidade, a religião – fundamentalmente a Igreja Católica – perdeu a grande influência nas questões de ensino. Durante séculos o crivo de tudo aquilo que podia ou não ser ensinado passava pelo filtro das autoridades religiosas. Nesse momento, o Estado torna-se instituição hegemônica, substituindo as autoridades eclesiásticas e assumindo o papel do controle geral da educação. O Estado, longe de preocupar-se pela promoção geral da cultura, manteve-se dentro da lógica quantitativa da produção, o fundamental era a expansão econômica. Além disso, o seu objetivo mor era fortalecer a hegemonia da burocracia estatal e ampliar seu domínio, ampliando o maior número de funcionários ao seu serviço. A Prússia da época é um exemplo de um Estado que pretende dominar a cultura e a educação para propender aos seus próprios fins. Nesse intuito, todos os cidadãos que desejem inserir-se na engrenagem estatal deveriam passar pelo ginásio.

Na Prússia dessa época, o ginásio é considerado sobretudo como portador de um certo grau de honra: e quem quer que se sinta empurrado para a esfera do governo deverá seguir a via do ginásio:

---

<sup>36</sup> Nietzsche reconhece a possibilidade de uma genuína erudição, fomentada nas escolas, que esteja vinculada às questões vitais, concretas dos discentes: “Os ginásios podem portanto ser ainda hoje viveiros de erudição, mas não desta erudição que é somente (...) o efeito secundário natural e não premeditado de uma cultura dirigida aos objetivos mais nobres, mas antes daquela que seria preciso comparar com a inchação hipertrofiada de um corpo malsão. Os ginásios são exatamente os viveiros para onde é transplantada esta obesidade acadêmica (...)”. NIETZSCHE, Friedrich, *Escritos sobre educação*, p. 96.

Na Prússia, o ginásio é considerado sobretudo como portador de um certo grau de honra: e quem quer que se sinta empurrado para a esfera do governo deverá seguir a via do ginásio. Este é um fenômeno novo e em todo caso original: o Estado aparece como o mistagogo da cultura e, ao mesmo tempo que persegue seus próprios fins, ele obriga a todos os seus servidores a só se apresentarem diante dele munidos da luz da cultura universal do Estado: sob esta luz turva, eles devem reconhecer nele o objetivo supremo (...).<sup>37</sup>

Nietzsche, no seu agudo diagnóstico sobre a correlativa redução e ampliação da cultura e da educação na modernidade, concluirá afirmando que, nessa época, em detrimento da genuína cultura e da verdadeira educação integral dos discentes, predomina uma visão economicista e pragmática que irá ser usufruída por três egoísmos. Longe de pensar-se no aprofundamento de uma cultura que incentive as potencialidades de um povo, nos estabelecimentos de ensino desse momento dominam os interesses dos comerciantes, da ciência e do Estado. Esses três segmentos – numa visão educativa que reduz o homem a “moeda corrente”, a objeto -, coincidem na propagação de uma cultura superficial, rápida, banalizada, que permita a todos os discentes tornarem-se produtores anônimos em prol do mercado, das necessidades elitistas da academia e na manutenção e ampliação da máquina estatal. Nietzsche, na contramão dessas tendências anti-naturais, visa a uma educação que fomente a cultura. Nesse aspecto, o ensino da língua escrita, como veremos a seguir, será fundamental para a formação integral dos discentes e a promoção da cultura.

---

<sup>37</sup> Idem, p. 98.

## **Capítulo II - Conhecimento, linguagem e educação.**

### **2.1. A importância da linguagem no sistema educativo.**

Nos textos escritos por Nietzsche durante o período inicial de sua obra aos quais nos focamos neste trabalho, Nietzsche se refere diretamente às questões clássicas da Pedagogia apenas em seu texto sobre a Filologia. E nos textos sobre os estabelecimentos de ensino e suas práticas de ensino, Nietzsche, por sua vez, parece dedicar-se quase exclusivamente para questões relacionadas ao ensino da Língua. Portanto, acreditamos que para podermos falar de uma concepção nietzschiana de ensino seja imprescindível entender que sua interpretação sobre a Educação provém do que ele compreende por Língua Materna e seu respectivo ensino. Dito isto, ainda que indiretamente, espero que ao final deste trabalho tamanha ênfase dada por Nietzsche à leitura e à escrita possa ser reconhecida por sua relevância insubstituível para toda e qualquer prática educacional.

Para a melhor obtenção deste objetivo, esperamos ser possível esclarecer, inclusive, alguns parâmetros básicos ligadas às questões relativas aos métodos e aos conteúdos propícios ao aprendizado eficaz da língua escrita nos estabelecimentos de ensino, que focarei fundamentalmente no capítulo terceiro, agora vou abordar questões gerais da linguagem articuladas com a educação.

É importante sublinhar que assim como a vida, que depende menos da vontade de viver do que do fato de respirar, a aquisição da linguagem depende menos da educação formal do que da curiosidade concomitante ao despertar da imaginação. No caso particular do desenvolvimento da expressão e do domínio da linguagem escrita, todavia, é necessário um conhecimento prévio das categorias da linguagem, mas cujo desenvolvimento e aprimoramento só pode ocorrer, como aponta Nietzsche: ‘em marcha’. Essa noção sobre o aprendizado da escrita será analisada a partir de como ela é descrita nas obras citadas anteriormente.

Noéli Correia, tradutor e organizador do volume em que esses escritos foram reunidos no idioma português, para fins de apresentação, redige a seguinte síntese dos textos: “Nas conferências produzidas na Basileia ele aponta os objetivos, os métodos, os conteúdos e as formas da educação dos jovens, considerando especificamente as relações didáticas entre professor e aluno, por outro lado, na *III Consideração intempestiva* ele indica e reforça a função estratégica da filosofia e da exemplaridade dos ‘homens superiores’ em tudo que diz respeito à educação intelectual e moral dos indivíduos”.<sup>38</sup>

Nesse comentário encontramos sintetizada a proposta nietzschiana de uma educação voltada para a excelência, não para o mercado e sua absorção imediata e irrefletida, mas para a criação de questionamentos inovadores que impulsionam o avanço da cultura, e que se devem à ação de “homens superiores” ou àqueles a quem Nietzsche denomina “educadores superiores da humanidade”. É importante sublinhar que a concepção de “gênio” ou “homem superior”, empregada por Nietzsche, embora exista uma carga romântica implícita nessa noção, alude não a indivíduos iluminados ou extraordinários. Alude principalmente a todos aqueles que têm a capacidade de se articular com suas forças principais, de ultrapassar a indolência e o comodismo: “Mas na maioria dos indivíduos, é a indolência, o comodismo, em suma, esta propensão à preguiça (...)”.<sup>39</sup> Então, os homens superiores seriam aqueles que conseguem exprimir suas forças fundamentais. Essa capacidade de articulação com o essencial de cada homem depende do esforço criativo individual e das diretrizes educacionais de cada cultura, pois em cada homem é possível descobrir o criador, já que, como apontei no início, “todo homem é um milagre irrepitível”. Será mister, então, que a educação colabore na tarefa de encontrar as forças centrais de cada um.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Os *Escritos sobre educação* reúnem as *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino*, pronunciadas por Nietzsche em Basileia e a *III Consideração intempestiva*. *Schopenhauer educador*. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2003. P. 8.

<sup>39</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *III Consideração Intempestiva*. *Schopenhauer educador*. In: *Escritos sobre educação*, p. 138.

<sup>40</sup> *Idem*.

Se escrutinarmos a terminologia usada por Nietzsche recém citada, podemos perceber um indício de sua ‘pretensão’ pedagógica ao propor uma educação voltada para a excelência, cujo objetivo é a liberdade criativa do intelecto e o avanço efetivo da cultura criada e difundida pelos chamados ‘educadores superiores’.

O termo empregado por Nietzsche para os educadores capazes de produzir uma cultura genuína voltada para a formação intelectual transformadora dos estudantes parece exagerado, mas, pelo menos, nessa primeira fase de seu pensamento, ele não serve para nomear os professores comuns que se formam com o intuito de ensinar uma disciplina específica, mas sim aos artistas expoentes da Cultura alemã/ Ocidental como Goethe, Wagner e Schopenhauer, aos quais ele próprio faz reiteradas menções ao longo dos escritos. Ainda assim, cabe ressaltar, que Nietzsche não pretende com este argumento denegrir os milhares de professores que trabalham diariamente nas escolas, mas sim promover a produção artística, inclusive, e principalmente em forma de música-literatura, elevando-as ao patamar de prática educativa e formativa. Se refletirmos mais demoradamente sobre esta valoração feita sobre a música e a literatura, perceberemos que suas premissas iniciais, ressaltadas no início do texto sobre a educação estética e cultural pelas quais a disciplinaridade erudita e ou técnica do ensino dão lugar ao desenvolvimento mais amplo das aptidões intelectuais do estudante, estas são referidas como o centro do aprendizado intelectual do educando servindo como metodologia e figurando como uma etapa imprescindível do ensino.

Para a melhor compreensão do que acabo de dizer basta que o leitor observe o currículo de qualquer instituição escolar até os dias de hoje para perceber que a música e as artes ocupam um lugar secundário e apenas uma carga horária mínima é dedicada a essas atividades sem organização ou planejamento material necessário para a sua plena implementação.

## 2.2. Linguagem, conhecimento e leitura calma.

Em qualquer canto longínquo do universo difundido no brilho de inumeráveis sistemas solares, houve certa vez, uma estrela na qual animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais arrogante e mais ilusório da “história universal”: mas não foi mais que um minuto. Com apenas alguns suspiros da natureza a estrela se congela, os animais inteligentes logo morrem.<sup>41</sup>

Esta citação, famosa por rebaixar o conhecimento humano a algo fútil e errático, fora escrita anteriormente por Nietzsche, em 1872, n’os prefácios, e foi dirigida à senhora Cosima Wagner, esposa, então, de seu mestre intelectual, Richard Wagner. Nesse texto, o jovem filósofo exprime aquilo que em suas conversas pessoais surgia como a “história do mundo”, a “verdade” e, finalmente, “a glória” pessoal ou artística do indivíduo dedicado à criação. Nietzsche escreveu esta passagem anteriormente à sua ‘introdução’ sob o título de ‘*Sobre o pathos da verdade*’.

O prefácio cujo título é ‘A relação de Schopenhauer com uma cultura alemã’ mais tarde veio a se tornar a ‘*III Consideração Intempestiva*’ de Nietzsche chamada de ‘Schopenhauer educador’. Estes textos mantêm em comum com o restante dos prefácios o fato de não terem sido publicados enquanto Nietzsche era vivo. Esses dois especificamente tratam do sistema de ensino alemão e contêm críticas, semelhantes as que já apresentamos, à cultura voltada para a erudição, para a ciência, com ênfase na formação pedagógica dos estudantes alemães. Devido a sua relevância referente aos assuntos da educação de sua época, esses textos são abordados em outros momentos desta dissertação de maneira sistematizada, cabendo por ora apenas uma sucinta menção.

Dentre todos os prefácios, contudo, aquele que mais nos interessa para este trabalho tem o nome quase idêntico ao da ‘*Conferência sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino*’ a que nos propomos estudar. Seu título é ‘*pensamento sobre o futuro dos*

---

<sup>41</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral, p. 64.

*estabelecimentos de formação*'. Assim como os outros, estes textos não foram nem concluídos, nem publicados durante a vida de Nietzsche.

A relevância da existência de um prefácio para o texto em que Nietzsche discorre sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino traz informações surpreendentes para a análise crítica de suas teorias sobre a educação, mais precisamente para o ensino da língua nas escolas. Como nos outros textos, este prefácio possui trechos em comum com o “livro” ao qual serviria de prefácio. Mas, dentre todos eles, este talvez constitua o prefácio que mais corresponda à acepção correta do termo a que introduz, ou seja, ao conteúdo a que serve como uma preparação para a leitura que virá a seguir do texto.

Neste prefácio não há sequer uma referência direta sobre o tema da educação que será abordado com minúcia nas *Conferências*. Novamente há trechos idênticos em ambos os textos, entre eles, uma passagem que também acabou por se tornar célebre nas obras críticas sobre Nietzsche:

O livro se destina a leitores calmos, a homens que ainda não estão comprometidos com a pressa vertiginosa de nossa época rolante, e que ainda não sentem um prazer idólatra quando se atiram sob suas rodas, portanto a homens que ainda não se acostumaram a estimar o valor de cada coisa segundo o ganho ou a perda de tempo.<sup>42</sup>

Mas, como pôde ser visto por esta citação, o prefácio se dedica exclusivamente à questão da leitura reforçando ainda mais a relação indissociável entre a educação e o ensino da língua com ênfase específica na leitura e na escrita apresentada nas *Conferências* a qual nos propomos investigar neste trabalho.

O essencial, de acordo com tal ótica, deve ser a leitura lenta e calma cuja imagem é a ruminação de tudo aquilo que é lido. Sendo assim, uma atitude totalmente diversa daquela praticada na época de Nietzsche a qual é tomada pela pressa, pelo frenesi que até hoje procura prevalecer como modelo de ensino e aprendizagem:

---

<sup>42</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 46.

O leitor do qual espero alguma coisa deve ter três qualidades. Deve ser calmo e ler sem pressa. Não deve intrometer-se, nem trazer para a leitura a sua formação, Por fim, não pode esperar na conclusão, como um tipo de resultado, novos tabelamentos.<sup>43</sup>

Nietzsche valorizará a leitura e a escrita minuciosas. Para se aprender a ler e saber escrever requer tempo, compromisso com o que está sendo tratado e paciência para ainda refletir sobre a escrita. A partir disso, restam muitas coisas a serem investigadas sobre a relevância do ensino da língua em todo âmbito cultural. A escrita tem importantes conotações na vida de um povo. Veremos mais detalhadamente como Nietzsche aborda a presença da linguagem e de seu ensino nos estabelecimentos escolares da época, principalmente no terceiro capítulo da dissertação. Nesse contexto, voltaremos a focar a questão da lentidão na escrita e na leitura.

### 2.3. A linguagem, a escrita e a marcha.

Nietzsche usa uma imagem significativa para aludir a formação no domínio de uma língua. Ele alude à ‘marcha’ para se referir ao ensino da língua escrita, ressaltando com isto que os esforços para a cultura demandam um trabalho paulatino, mas excessivo, criativo, mas direcionado, que será levado adiante apenas por poucos, apesar de toda ‘extensão cultural’ que se julga haver no mundo atual. Em referência a isto Nietzsche alerta que: “a Cultura começa por um caminhar correto da língua”:

Estes são tempos penosos: teme-se que as fibras se rompam, perde-se toda esperança de executar alguma vez, cômoda e facilmente, os movimentos e as posições do pé que se aprendeu artificial e inconscientemente: vê-se com terror como se é grosseiro e inepto para colocar um pé diante do outro e se teme ter desaprendido qualquer tipo de marcha e jamais poder aprender a boa maneira de fazê-lo. Mas, de repente, se percebe que os movimentos artificialmente estudados se tornaram um novo hábito e uma segunda natureza, e que a segurança e a força que tinha outrora o passo retornam agora reforçadas e mesmo acompanhadas de um certo garbo: sabe-se então como é difícil marchar e se pode zombar do empírico grosseiro ou do diletante da marcha com seus gestos elegantes. Nossos escritores que se dizem ‘elegantes’, como seu estilo o prova, jamais aprenderam a marchar: e nos nossos ginásios não se aprende, como nossos escritores o demonstram, a marchar.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Cinco prefácios para livros não escritos*, p. 34.

A marcha, como imagem do domínio progressivo de uma língua, é um ideal de aperfeiçoamento e aprendizado paulatino. É preciso manter o andar cuidadoso. Não se pode “marchar” de qualquer forma. Porém, tudo isto pode soar inadequado se pensarmos a ‘marcha’ em termos de ‘rigor’ e ‘militarismo’. O exemplo d’A marcha’ como processo de um aprimoramento primordialmente criativo e não-linear deve ser referido, ao invés, como um aprendizado ‘em marcha’. Quanto antes a escrita for aceita pelo estudante como um suporte figurativo exterior à fala, pois que pode ser retomado e repensado futuramente, o treino desta habilidade deve ter início (ler o texto acompanhando com os dedos, refletir sobre cada palavra, ensinar novas palavras). Este primeiro e breve momento deve ocorrer já na primeira leitura feita de um texto. O impacto desta primeira descoberta é tão grande que não deve ser subestimado pelos educadores, mas ser, ao invés, alimentado pela riqueza do contato obtido por maravilhosas, novas, palavras.

Se por um lado o autor sustenta que a leitura e a escrita são os alicerces para a emancipação intelectual e emocional do estudante, a ausência da leitura é a principal causa da falta de interesse pelos assuntos do mundo e do embrutecimento da sua saúde afetiva. É redundante citar a ampliação emocional provocada pela leitura, cabe investigar como despertá-la. E isto é algo que vale a pena ser abordado: trata-se de ensinar alguém que será um membro de nossa sociedade, que deve ter como meta a autonomia e criatividade de cada um dos seus integrantes, que deve estimulá-los a agir eticamente. Viver em uma sociedade harmônica requer concentração, paciência, atitude reflexiva e o meio para a sua obtenção é a leitura, pela qual se descobrem coisas e personalidades novas que jamais conseguiriam conhecer-se por si só, sem ajuda da experiência de outros contida nos textos.

Agora é importante frisar que toda boa leitura deve ser feita de forma calma e como prazer. O desenvolvimento das habilidades necessárias para a maior fruição do texto ocorrerão ‘em marcha’ e não por condicionamento, pois o estudante

---

<sup>44</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*.p. 77. A questão da “marcha” como imagem que alude ao duro treino que exige o domínio da língua é introduzida aqui, para vincula-la a questões mais abrangentes do conhecimento e linguagem, mas será abordada de forma detalhada no nosso capítulo dirigido a esclarecer os métodos de ensino de línguas.

aceita como natural o aprendizado proveniente de suas leituras e, obviamente, da recompensa de seu prazer.

Muitas leituras são desencorajadas pela extensão do texto, pela apatia e pelo medo de se dedicar exclusivamente a uma única tarefa por um longo período de tempo, e que, ainda por cima, é nova e requer muito esforço, mas estas e outras preocupações dependem em grande parte da ignorância do desconhecido. Isto não deve durar muito tempo, o educador deve mostrar ao estudante que ele próprio persistiu em sua coragem e obteve uma retribuição digna de seus esforços. Porém, deve lembrar-se: nenhum aprendizado depende de seus próprios esforços. A atividade mental, e por isso única para cada estudante, é como uma centelha vital e o seu ímpeto para o crescimento e desenvolvimento próprio é uma parcela contida em cada personalidade. Há um impulso poderoso que impele os seres humanos para o conhecimento e para realizar as mais diversas descobertas. A isto não temos necessariamente de compreender. É preciso sim manter as condições necessárias para que elas ocorram e o resto virá naturalmente, pois algo em nosso intelecto está sempre ‘em marcha’.

#### 2.4. A linguagem e suas metáforas.

Tendo como modelo teórico de suas práticas educativas, o tipo de cultura moderno descrito por Nietzsche até aqui, não instrui o estudante para que este seja capaz de perceber um conjunto entre si e os episódios sociais que o circundam, ou sequer alcançar por meio da língua uma ‘tradução’ de sua coesão sensível/ emocional (humana) enquanto um ser do mundo em busca de sua liberdade e conscientização individual.

A idéia de tradução oferece, por ora, um bom começo para tratarmos das questões relativas à origem e aos usos das palavras, uma vez que a semântica constitui a “*differentia specifica*” da linguagem em relação às outras formas de formação da cultura

---

<sup>45</sup> BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática do Português*. P 29.

<sup>46</sup>, todo ato de transpor os elementos presentes no mundo sensível para os códigos da representação simbólica da linguagem já constitui uma tradução operada pelo intelecto por meio de metáforas. Pois se algo é igual a si mesmo,  $A=A$ , a linguagem nunca é aquilo que nomeia, mas, serve apenas como o seu substituto ou sua indicação indireta:  $A=B$ . Desde os tempos de Aristóteles que é sabido que as metáforas transportam os significados, podendo alterar ou gerar um sentido ou uma correlação inédita entre dois termos relativamente independentes entre si: ‘transporte quer do gênero à espécie, quer da espécie ao gênero, quer da espécie à espécie, ou segundo uma relação de analogia’ <sup>46</sup>. Essa característica particular às metáforas é tratada por Nietzsche, e por isto nos é útil frisar, que em *Verdade e Mentira* sob um ponto de vista diferente do de Aristóteles, basicamente, por duas razões devemos nos deter à questão: Cristina Ferraz esclarece-nos o primeiro impasse pela: ‘relação instaurada por Nietzsche entre metáfora e conceito, no ensaio em questão, no qual investe contra toda uma tradição metafísica herdeira de Aristóteles, segundo a qual a metáfora é sempre referida ao conceito e no texto de Nietzsche, ao contrário, é o conceito que passará a ser referido à metáfora’ <sup>47</sup>. O segundo motivo ao qual submetemos a uma minuciosa análise é que Nietzsche considera as metáforas não apenas como o fundamento de toda linguagem, como de todo processo vital dos seres vivos.

Nietzsche focaliza os processos que se desenrolam até mesmo nos níveis microscópicos da biologia humana, o que faz com que sua obra por vezes seja taxada como uma ‘interpretação naturalista’ do entendimento humano <sup>48</sup>, sendo, porém, o mais comum, classificá-la como ‘pragmática’ <sup>49</sup>, dado que suas análises sobre a linguagem estão voltadas para o que concerne às funções vitais, a qual, aliás, advoga que, a partir das descobertas biológicas alcançadas em sua época, provam que a tarefa filosófica futura jamais poderá ignorar seus resultados e por isso sua metodologia. A relação do homem com o mundo enquanto ser natural, não tanto focando os fundamentos e funções conceituais elaborados

---

<sup>46</sup> Apud: Mosé, p. 77.

<sup>47</sup> Maria Cristina Franco Ferraz “Da valorização estratégica da metáfora em Nietzsche”, in: FEITOSA & BARRENECHEA, 2003, p. 168.

<sup>48</sup> Marietti, Angéle. Nota. In: *Lê livre du philosophe*. Paris: Aubier-Flammarion, 1969, p. 249.

<sup>49</sup> HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. P. 51. ‘Segundo ele, verdadeiro significa útil, valioso, fomentador da vida’.

pela tradição filosófica, mas encarados sob a perspectiva da vida em uma análise relativa às suas necessidades, ou seja, pelo o modo o qual o homem encontrou uma forma de sobreviver, tende a tornar-se o enfoque inicial de toda prática pedagógica.

Há muito tempo os alunos indagam: Para que serve isto? Para que servem leituras sem interesse vital, que não tocam as questões concretas dos discentes? Tal questão não pode ser ignorada. O comentarista Thomas Brum analisa o funcionamento da linguagem detalhadamente, e para ele: ‘Nietzsche transforma tanto os instrumentos do intelecto (categorias, linguagem), quanto o seu produto (o mundo conhecido) em valores úteis à vida. A atividade cognoscente está submetida à vida enquanto valor útil’<sup>50</sup>. Incluído o intelecto, tudo o que vive, diz Nietzsche, por sua vez, o faz por meio de apropriações, criações, ocorrendo nos diversos âmbitos da vida até chegarmos às relações sociais<sup>51</sup>. Desde o processo pelo qual uma célula se apropria à outra, passando pelas complexas metamorfoses do fenômeno da digestão – em um ato de procriação pelos quais se chega ao ‘corpo’, sem haver exceção entre os seres; o mundo é percebido por meio de metáforas, ou seja, apenas como ‘representação’ da experiência, o que certamente pode ser compreendido como uma crítica direta a qualquer espécie de antropocentrismo fundado na linguagem, ou tecnicismos justificados pela disciplinaridade curricular. Pensemos, por conseguinte, sobre a seguinte imagem: ‘se pudessemos nos entender com a mosca, conviríamos que ela também evoluiu no ar com o mesmo pathos, e nela sente voar o centro deste mundo’<sup>52</sup>.

A relevância de tudo isto para a compreensão da linguagem e, por sua vez, para o ensino da língua é podermos deixar de lado sua referência a um significado próprio absoluto passando a considerá-la sempre como uma interpretação num indispensável engajamento discursivo de investigação, aproximando com isto de nossa prática os conceitos oriundos da intuição na aprendizagem: Apenas os exemplos vivos,

---

<sup>50</sup> BRUM, 1986, p. 14.

<sup>51</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Para além do bem e do mal*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1993, [208]. ‘A vida mesma é essencialmente apropriação, ofensa, sujeição do que é estranho e mais fraco, opressão, dureza (...) incorporação e, no mínimo e mais comedido, exploração – mas por que empregar sempre essas palavras que há muito estão marcadas de intenção difamatória?’.

<sup>52</sup> NIETZSCHE, F. *Sobre a verdade e a mentira*. P. 64.

que tocam os interesses concretos dos alunos, que podem se identificar com eles, devem ser privilegiados. Sobre este último aspecto, a palavra pode ser tomada como o “fragmento de mundo onde algo novo se combina”<sup>53</sup>, ou seja, como apropriações feitas pelo educando que organiza o material sensível para ordenar e dar sentido ao mundo, ou ao novo mundo que passa a descobrir:

Nisto é preciso admirar o homem, por seu poderoso gênio em arquitetura, que consegue erigir, sobre fundamentos móveis e de algum modo sobre a água corrente, uma cúpula conceitual infinitamente complicada – na verdade, para encontrar um ponto de apoio a tais fundamentos, é preciso uma construção que seja feita como teias de aranha, bastante fina para deslocar-se flutuando, bastante sólida para não dispersar ao sopro do menor vento. Por seu gênio de arquitetura o homem eleva-se bem acima da abelha: esta constrói com a cera que recolhe na natureza, ele com a matéria bem mais frágil dos conceitos que deve fabricar partindo apenas de si mesmo.<sup>54</sup>

Assim sendo, podemos inferir que nenhum dos sentidos do homem é capaz de uma “pura” interpretação da realidade. É preciso que se invista na educação formal, pois apenas por um processo metafórico do intelecto a criatividade possa existir e por isso ser possível decodificar o movimento pulsional do corpo, ou das forças que perfazem o mundo, constituído por sensações primárias e instintivas, extralingüísticas, às quais devemos admitir que a tarefa conceitual do intelecto torna-se algo comparável a uma tradução, uma interpretação das relações profundas que permanecem afastadas da consciência<sup>55</sup> e que nos conduzem ao conhecimento, isto é, que dependem de pulsões orgânicas profundas que permanecem distantes da decodificação consciente. Com isto, quero ressaltar que Nietzsche questiona a concepção clássica da linguagem como um meio para a correspondência entre sujeito e objeto.

Nietzsche assinala que apenas como um processo de transposição de metáforas, o educando pode alcançar a construção do conhecimento visando seus fins

---

<sup>53</sup> KLOSSOWSKY, P. *Nietzsche y el círculo vicioso*. P. 09.

<sup>54</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a verdade e a mentira*. P. 71.

<sup>55</sup> Nietzsche nega que a ‘consciência’, ou a ‘razão’, seja a estrutura estável ou a ‘unidade interna’ do homem, assinalando que ela consiste em uma diversidade ou luta psíquica, alheia a qualquer unificação.’ BARRENECHEA, Miguel Angel. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000, p. 52.

práticos. Para isso, Nietzsche evidencia como no uso ingênuo e corriqueiro inventamos o “igual” e o “idêntico” para nele permanecermos. Em um primeiro momento, a linguagem cria uma metáfora para designar processos diversos, mas que por fim cabe ao professor instigar este aluno e fazê-lo torna-se consciente do fragmento de mundo que apenas ele tem acesso pelo que é dado em sala:

Quem, por exemplo, não soubesse distinguir com bastante frequência o “igual”, no tocante à alimentação ou aos animais que lhe eram hostis, isto é, quem subsumisse muito lentamente, fosse demasiado cauteloso na subsunção, tinha menos probabilidades de sobrevivência do que aquele que logo descobrisse igualdade em tudo o que era semelhante.<sup>56</sup>

Tudo aquilo que absorvemos e que constitui nossa atividade psíquica deve ser repensado em relação nossa singularidade emocional, flutuante e singular. Assim, vemos a singular perspectiva de Nietzsche sobre a aquisição ou ‘compreensão’ da linguagem: a excitação nervosa transposta em imagem, a primeira metáfora. Transformação da imagem em palavra e som, segunda metáfora. Ou seja, saltos de uma esfera à outra; uma transposição de interpretações particulares e contingentes para os símbolos, para as representações. Como se sabe, mesmo intuitivamente, a unidade chamada de signo ou sinal é aquela capaz de levar ao conhecimento de algo diferente de si mesma, fumaça é sinal de fogo, por exemplo, sendo isto o que a constitui em todos os âmbitos.

Um modo satisfatório de progredirmos nesta complexa questão epistemológica – que terá conseqüências para o nosso esclarecimento da problemática educativa - requer mais algumas análises sobre a palavra: Toda palavra precisa ser ampla, genérica, e tem como condição poder subsumir diferenças, por isso costuma-se compará-la a um cheque em branco<sup>57</sup>, ou a uma moeda<sup>58</sup>, como faz Nietzsche; porém, por outro lado, toda palavra para existir precisa carregar em si algum aspecto daquilo

---

<sup>56</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 139.

<sup>57</sup> POUND, Ezra. *Abc da literatura*. ‘Toda afirmação geral é como um cheque emitido contra um banco. Seu valor depende do que está lá para responder por ele’. P. 29.

<sup>58</sup> NIETZSCHE. *Sobre a verdade e a mentira*. P. 69.

que serve para nomear, seja a abstração de sua extensão ou de sua forma, ou movimento, como fica claro no exemplo da serpente <sup>59</sup> que, com o passar do tempo, passa a valer por seu ‘metal’ e não pela ‘marca’ desta impressão que carrega. O homem ‘esquece então as metáforas originais da intuição enquanto metáforas e toma-as pelas próprias coisas’ <sup>60</sup>.

Na língua alemã, por exemplo, o substantivo ‘mulher’ das weib, é neutro, e não ‘feminino’ como no português, o que nos leva a concluir que: ‘cada língua materna ensina aos seus usuários um certo modo de ver e sentir o mundo, um certo modo de agir no mundo – e que é único <sup>61</sup>, mas jamais absoluto. Não há, por exemplo, fundamentos racionais para os gêneros das palavras serem fixados, como vimos no caso dado, tendo a isto Bechara <sup>62</sup> atribuído a ‘inconsistência do gênero gramatical’. Apenas pelo tratamento artístico da língua tudo isto deve ser entendido de maneira mais sutil, uma vez que nesta virtual ‘contigüidade’ entre o gênero das palavras e as particularidades de cada sexo, por exemplo, podem ser atribuídas características humanas ao mundo natural, mais do que os personificando, dando-lhes um corpo vivo. O material vivo das palavras considerado enquanto intuição, como ensina Nietzsche, permite-nos compreender que proposições são puras formas, vazias em si; os conceitos são o seu conteúdo.

Para prosseguirmos nesta questão será preciso traçar em detalhes a distinção entre ‘enunciado’ e ‘enunciação’ cujas implicações para o diálogo entre professor e aluno em sala de aula são muito relevantes e por isso será abordada com minúcia no capítulo seguinte. Conclui-se, por ora, que nessa escala de transposições e apropriações, o conceito é uma “espécie de antropomorfismo superior à palavra, que tem em sua origem um projeto de aplicação ampla e abarcadora”:

---

<sup>59</sup> NIETZSCHE. ‘Falamos de uma “serpente”: a designação não atinge mais que o movimento sinuoso e poderia então também convir ao verme. Que delimitações arbitrárias! Que preferências arbitrárias tanto em relação a esta propriedade de uma coisa quanto a outra!’. P. 67.

<sup>60</sup> Idem.

<sup>61</sup> McLuhan, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Editora Cultrix: São Paulo. Pg 98.

<sup>62</sup> BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática do Português*. P 133.

Toda palavra se torna imediatamente conceito pelo fato de que não deve servir justamente para a experiência individual única, absolutamente individualizada, à qual deve seu nascimento... Mas deve servir ao mesmo tempo para inúmeras experiências, mais ou menos análogas.<sup>63</sup>

E se concordamos com isto, ora, toda palavra é entendida como um ato de generalização, cada uma delas é o resultado do esquecimento deliberado das diferenças que constituem aquilo que se reúne sob um signo. Uma pessoa ao pronunciar uma palavra realiza assim uma seleção daquilo que leva em consideração ignorando a pluralidade que inviabilizaria qualquer signo, incluída a idéia de um significado único. O que aconteceria se pudéssemos combinar uma memória e uma percepção infalíveis que registrassem todos os dados, todos os eventos?

Deixam-nos vislumbrar ou inferir o vertiginoso mundo de Funes. Este, não o esqueçamos, era quase incapaz de idéias gerais, platônicas. Não só lhe custava compreender que o símbolo genérico cão abrangesse tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e catorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quarto (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, surpreendiam-no todas as vezes.<sup>64</sup>

Até aqui, pudemos apresentar de maneira introdutória as dimensões universais da linguagem [criatividade (ou energéia), materialidade, semânticidade, alteridade e historicidade<sup>65</sup>], proporcionando sua aproximação com as práticas de ensino. Alegamos com isto que para alcançar-se o engajamento discursivo necessário a qualquer aprendizagem, o aluno deve trabalhar de maneira consciente essas dimensões no uso da língua para vir a sentir a necessidade de encontrar novas palavras, ou melhor, de se apropriar das palavras para retirar delas uma acepção particularizada e por isto mesmo inaugural.

As escolas, majoritariamente, tentam obter estes resultados por meio das redações, contudo, Nietzsche as classifica como um desvio para a formação lingüística do indivíduo, nas quais, ele enxerga um perigoso apelo à ‘individualidade’ do jovem,

---

<sup>63</sup> BRUM, José Thomaz. *Nietzsche. As artes do intelecto*. Porto Alegre: L&PM, 1986, p. 47.

<sup>64</sup> BORGES, Jorge Luis. *Funes, o memorioso*. P. 539

<sup>65</sup> BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática do Português*. P 29.

ainda prematuro para a sua própria pessoa, que deixa de estudar a gramática da língua materna e a sua sintaxe, que permite interpretar as frases de um texto, para registrar a vaga consciência que possui de sua personalidade: ‘e como é freqüente que toda atividade literária que um homem terá mais tarde apareça como a triste consequência deste pecado original que a pedagogia comete contra o espírito!’<sup>66</sup>. Eu gostaria de apontar neste espaço algumas consequências negativas que este tipo de ensino pode provocar na escrita dos discentes:

Tudo aquilo que se ousar escrever tenderá a soar como uma ‘auto justificativa’ para tanto tempo dedicado a uma atividade tão abstrata quanto a reflexão e a sua ‘penosa’ escrita, pois que sobrecarregada do sentimento de ‘sinceridade’ ingênua que a si mesma reivindica em tais situações, acaba, por certo, transformando seus objetos em fantasmas de sua imaginação sem nada a acrescentar com mais comentários.

A ‘voz individual’ em que se narra um texto (mesmo na terceira pessoa) pode tentar supor para si uma relevância histórica, até mesmo, a relevância de sua reputação social ou ideológica, suas influências, ou o que se pense do tipo, mas o que interessa deste saber lingüístico (autor) são os efeitos, as dissonâncias e consonâncias que suas ‘intervenções’ no desenvolvimento das idéias contínuas de seu ‘tema’ permitem-se deixar sentir, como na música. A dimensão histórica de qualquer suporte literário diz respeito a planos da linguagem e não a fatos ou indivíduos.

Fato que pode ser generalizado para todos os casos dessa vida, a escrita também recorre ao acaso, a partir de uma trama ou jogo. Quando aquele que aprendeu ou obteve a visão de uma metáfora começa a utilizar esta nova ‘visão’ para dar forma àquilo que julga ser a matéria de suas emoções, esta mesma pessoa por si só não será capaz de dizer em quanto o acaso roubou sua autoria, pois que tal é o efeito do uso precipitado

---

<sup>66</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Puc/Loyola, 2003, p. 72.

de metáforas alheias que não podem ser transferidas de pessoa a pessoa. Surge daí o sentimento da fugaz ‘inspiração’ que logo o abandona em sua atividade literária individual, desencorajando escritores, ou pior mesmo, tornando-o um escritor desenganado por si.

Estas são dívidas que pagamos por tratarmos a escrita de maneira tão banal e livresca. Contudo, muita coisa pode ser feita para reverter esta situação. Exercícios de tradução, por exemplo, são muito mais úteis para o ensino da língua e ainda podem vir a fecundar no aluno o sentimento artístico de sua língua e seu aprendizado profundo. Mais do que críticas, podemos assinalar como Nietzsche desenvolveu teorias importantes sobre como o ensino da língua deveria ser, ou pelo menos, revelamos diversos fatores envolvidos no aprofundamento dessa questão, tais como a ‘educação do olhar’, a ‘racionalização’ do pensamento e sua representação escrita, e o que afinal pode ser isto o conhecimento e seu aprendizado. Após estas considerações sobre o conhecimento, a linguagem em geral, iremos focar especificamente questões vinculadas ao ensino da língua escrita nos estabelecimentos de ensino da época de Nietzsche. Estas ponderações sobre linguagem, conhecimento e metáforas da linguagem serão importante, como subsídio teórico, para pensarmos os métodos educativos predominantes na modernidade.

### Capítulo III - O ensino da língua escrita: críticas e propostas.

#### 3.1. Deturpações no ensino da língua escrita.

Após ter introduzido as críticas gerais de Nietzsche à educação e cultura da sua época, assim como suas ponderações gerais sobre a linguagem, agora vou focar especificamente as suas críticas ao ensino da língua escrita nos estabelecimentos de ensino. Posteriormente, vou apresentar suas propostas para um ensino da língua que preserve suas características artísticas e criativas.

Lembremos que Nietzsche, no seu caráter de professor de Filologia em Basileia, era um profundo conhecedor dos métodos pedagógicos da época. Por esse motivo, ele teve a possibilidade de constatar de perto como a língua era transmitida e ensinada de uma forma banal, superficial e grosseira. Ele denunciava as práticas de uma língua jornalística, por um lado, e, por outro, uma língua pomposa, abstrata e erudita, afastada completamente dos interesses dos alunos.

O autor dedica especialmente a *Segunda Conferência Sobre os estabelecimentos de ensino* a realizar uma análise minuciosa e profundamente crítica dos procedimentos de transmissão da língua nessas instituições educacionais. Ele considera que a literatura pedagógica da época, principalmente aquela vinculada ao ensino da língua alemão, longe de ser criativa e incentivar a cultura, é de uma “suprema pobreza de espírito”, a tal ponto que, longe de produzir admiração, causa “terror: a quem não pode provoca-lo, roga-se não tocar nas coisas de pedagogia”<sup>67</sup>. Em consonância, com a pobreza do espírito que domina a cultura, o autor detecta uma profunda decadência no ginásio e em todas as instituições educativas da modernidade.

Desde o ginásio até a Universidade, a língua alemã não era ensinada corretamente. Como disse, o jornalismo estético e a erudição estéril deturpavam o

---

<sup>67</sup> Idem, p. 67.

<sup>68</sup> Idem, p. 69.

culto dessa língua. Por isso, Nietzsche conclama que é imprescindível “levar a língua a sério”<sup>68</sup>: “Qual seria nesse caso a tarefa de um estabelecimento de ensino de alta qualidade, senão justamente a de levar ao caminho correto, através da autoridade e com uma severidade digna, os jovens cuja língua se tornou selvagem, e lhes gritar: ‘Levem sua língua a sério’”. É importante sublinhar que quando o autor alude a uma língua selvagem, está se referindo a uma forma de expressão que perdeu o seu lugar natural, que tornou-se antinatural. Qual seria a língua natural? Nesse ponto, encontramos uma noção fundamental para compreender a postura nietzschiana sobre o ensino da língua: trata-se da língua materna. Como já apontei anteriormente, a língua materna é essencial para o desenvolvimento de uma cultura, para a recriação dos valores e convicções de um povo. Longe do linguajar do jornalismo, a língua materna está vinculada à arte, à criação, a uma modulação artística: “É aqui que se pode ver que valor e que desprezo vocês atribuem à arte e em que medida vocês estão ligados à arte e em que medida vocês estão ligados à arte, aqui no manejo da sua língua materna. Se vocês não chegarem a experimentar um desgosto físico por certas palavras e jargões, aos quais os jornalistas nos habituaram, então, devem renunciar à aspiração da cultura (...)”.<sup>69</sup>

Nesse ponto, é importante esclarecer as características que Nietzsche outorga à língua materna. Qual o sentido de língua materna para o autor? Por que essa noção tem tanta importância para compreendermos sua concepção da escrita, em particular, e da educação como um todo? Vimos que o autor vai contestar a linguagem artificial e banal do jornalismo estético, assim como as noções abstratas e pedantes dos eruditos. Por um lado, domina a moda, as convenções, por outro, uma tendência artificial, desvinculada das experiências dos indivíduos e do povo. A língua materna, longe das convenções e da moda, longe dos artifícios dos filisteus da cultura, é patrimônio de um povo, de uma tradição, de um grupo social que cultua valores, convicções, memórias.

---

<sup>69</sup> Idem.

Nesse sentido, antes de definir o que é língua materna é importante esclarecer a distinção, surpreendentemente atual, que Nietzsche estabelece entre cultura de massas e cultura do povo. Na cultura de massa pode situar-se tudo aquilo impessoal, anônimo, que caracteriza as manifestações do homem-moeda-corrente, isto é, um homem sem individualidade, sem singularidade, apenas um produtor ou mão de obra do sistema mercantilista. No primeiro capítulo, já traçamos o perfil desse homem anônimo que integra a massa. Trata-se de um grupo amorfo, de um grupo de produtores, consumidores, joguetes das leis do mercado. Também, no plano lingüístico, está preso aos chavões do pensamento. Isto é, carece de pensamento, repete automaticamente os jargões do jornalismo estético. O homem massa é vítima dos egoísmos, principalmente dos comerciantes e do Estado. Contudo, Nietzsche sublinha que a genuína cultura: “não é a cultura de massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão; sabemos que uma posteridade justa julgará a cultura de conjunto de um povo (...)”. Em contraposição à cultura de massas, encontra-se a cultura do povo, que além das reduções quantitativas do mercado – mais produto, mais consumo, mais felicidade –, atenta para a qualidade desse povo, para as suas características marcantes, de exceção, para os feitos dos seus grandes homens, para as conquistas e lutas que forjaram a sua história e que impulsionaram os “grandes heróis de uma época, aqueles que marcham sozinhos, e sabemos que ela emitirá um veredito [a posteridade] segundo a maneira como foram reconhecidos, favorecidos, honrados, ou rejeitados, maltratados, destruídos”<sup>70</sup>. Tudo isso – história, tradições, heróis – forjam a cultura popular, a memória de um grupo singular; essa cultura popular se arroga um lugar próprio, irrepetível – neste sentido o popular esta nas antípodas do massivo. Qual é esse lugar onde se realiza o povo? “(...) aquele lugar onde o povo conserva seus instintos religiosos, onde continua a operar com o sistema poético das suas imagens míticas, onde continua fiel aos seus costumes, ao seu direito, ao solo de sua pátria, à sua língua, todas estas regiões dificilmente podem ser atingidas por uma vida direta (...)”<sup>71</sup>. “A educação começa com hábito e obediência, isto é, com adestramento. ‘Adestrar linguísticamente’

---

<sup>70</sup> Idem, p. 90.

<sup>71</sup> Idem.

o jovem não significa domesticá-lo com um acúmulo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim fazê-lo construir determinados princípios, a partir dos quais possa crescer por si mesmo, interior e exteriormente. Significa tornar-se senhor de seu idioma e continuar a construir uma língua artística, a partir do trabalho dos que o precederam (...) O ‘adestramento lingüístico – em outras palavras, o estudo da língua levado a sério – é o primeiro requisito para uma verdadeira cultura’. (DIAS, R. *Nietzsche educador*)

A língua popular, então, é uma língua matricial, que contém uma história viva, costumes, religião, imagens poéticas e construções míticas. Uma língua materna ou língua popular é, assim, uma forma de expressão singularizada, localizada, pertence a um grupo, a uma nação, a uma comunidade. Nesse ponto, Nietzsche, como filólogo de profissão, vai denunciar as deturpações que a língua materna sofre – não só pelo jornalismo estético e o linguajar dos eruditos – mas por um ensino deturpado, uma forma de transmissão que esmorece a língua, que tira sua força, seu significado, seu vigor criativo. Nietzsche vai analisar como é ensinada a língua nos estabelecimentos de ensino de sua época. Ele assinala, com firmeza, a sua ressalva a esse ensino: “(...) ao ginásio falta até agora o primeiro objeto de estudo, o mais simples, com o qual começa uma verdadeira cultura, a língua materna: e por isso mesmo lhe falta o solo natural e fecundo necessário a todos os esforços posteriores no sentido da cultura”.

### **3.2. O ensino da língua nos estabelecimentos de ensino. Uma filologia morta, uma pedagogia morta: exercícios de redação.**

Quem ensina a língua alemã, nos ginásios? Tratam-se de filólogos; sem dúvida filólogos de formação, de profissão. Esses especialistas em línguas, certamente, foram treinados no contato com os clássicos da língua. Eles freqüentaram os versos latinos e gregos, eles estiveram em contato com os versos de Homero, Hesíodo, Sófocles, Plutarco, Lucrécio; eles conheceram de perto as idéias de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomas etc. Nessa direção, o conhecimento dos clássicos permitiria

fugir da barbárie lingüística imposta pela moda, pelo jornalismo, pelo mercado, pela erudição vazia: “Lá onde pouco a pouco é despertada a percepção diferencial da forma e da barbárie, batem pela primeira vez as asas que levam à verdadeira e à única pátria da cultura, a Antiguidade grega”.<sup>72</sup>

Mesmo que a língua da Antiguidade, principalmente grega na concepção nietzschiana, seja um exemplo de língua criativa, que representa todas as potencialidades daquele povo, os filólogos profissionais deturpam as condições estéticas dessa língua. Eles “estão mais infatigavelmente preocupados em apresentar por si mesmos às almas jovens o seu Homero e o seu Sófocles, e, sem um maior exame, eles chamam o resultado disso, com um eufemismo incontestável, de ‘cultura clássica’”<sup>73</sup>. Os filólogos deturpam a cultura clássica, a apresentam como algo morto, como algo fossilizado, como um produto congelado de um passado longínquo. Eles perdem-se nas minúcias e filigranas lingüísticas apavorando os alunos, fazendo esquecer o significado vital da cultura helênica, da língua clássica. Por isso, “Para o ginásio de hoje, os Helenos enquanto Helenos estão mortos”<sup>74</sup>. O grande valor de uma língua é considerá-la viva, em movimento, traduzindo experiências atuais, fomentando o vidual. Quando o filólogo fica apenas agindo como um erudito, como um técnico da linguagem e fica olhando para atrás, para as minúcias formais, para as filigranas gramaticais e não mostra articulação da língua com a atualidade, age como um cozeiro do presente – famosa frase da *II Consideração Intempestiva*. Entre esses profissionais da língua, “encontramos em todo lugar a tendência de lidar com a língua materna através da erudição histórica: quer dizer, se usa dela como se fosse língua morta e como se não houvesse nenhuma obrigação em relação ao presente e ao futuro dessa língua”.<sup>75</sup>

Os alunos, nos ginásios alemães do século XIX, além de serem vítimas das tendências conhecidas como jornalismo estético e erudição abstrata, padecem de outra distorção, de outra modalidade antipedagógica, no seu contato com a língua. Os

---

<sup>72</sup> Idem, p. 78.

<sup>73</sup> Idem.

<sup>74</sup> Idem, p. 79.

<sup>75</sup> Idem, p. 70.

filólogos oficiais, que pretendem serem científicos no contato com o grego e o latim, apresentam os clássicos como letras mortas, como múmias, como restos do passado que devem ser decorados. Junta-se a este ensino burocrático, árido e estéril dos clássicos os conhecidos exercícios de redação, a famosa composição alemã e os temas de composição. Assim, os professores de alemão irão a transmitir o seu conhecimento da língua submetendo os alunos às tarefas de composição, de redação a partir de temas previamente estabelecidos: “O último domínio no qual o professor de alemão do ginásio costuma exercer sua atividade e que não raro considera como o ponto culminante de sua atividade, havendo mesmo quem o considere como o ponto culminante da cultura do ginásio é o domínio constituído pela composição alemã”.<sup>76</sup>

Esse professor parte do princípio que ao propor temas pré-estabelecidos para serem desenvolvidos pelos alunos – algo ligado a sua autobiografia, as férias, a família, algum tema popularizado de ocasião etc. -, estaria estimulando a individualidade, a criatividade, o domínio literário por parte dos discentes. Exigiria-se um pretense tom pessoal nesses escritos: “A composição alemã é um apelo à individualidade: e quanto mais um aluno está firmemente consciente das qualidades que o distinguem, mais ele dará à sua composição alemã um tom pessoal”<sup>77</sup>. Mas, é importante perguntar: essa pretensa individualidade, esse pretense tom pessoal como seria obtido? Como a composição alemã seria desenvolvida para atizar a pretensa criatividade nos discentes? A individualidade e o tom pessoal na escrita seria suscitado pelos temas de composição. Parte-se da premissa que os “temas” vinculados à experiência de cada um seriam altamente motivadores, potencializadores da criação e do estilo próprio. Nietzsche detecta nisto, longe de um convite à criação e ao culto a um estilo próprio, ao tom próprio, uma tendência nociva, refratária à criação: “a maior prova disso, na minha opinião, reside no fato de que já nas turmas menores se propõe temas em si antipedagógicos, que incitam o aluno a descrever sua própria vida, o seu próprio desenvolvimento”<sup>78</sup>. Falar da própria vida, das próprias

---

<sup>76</sup> Idem, p. 71.

<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> Idem.

experiências, ter estilo próprio, a partir desses temas, constitui-se em uma violência, em uma marca esterilizante no percurso do jovem discente. Exige-se de quem está ainda em formação, uma pretensa maturidade para ser original, para discorrer de forma eloqüente sobre diversas questões. Essa exigência pode causar danos e prejuízos: “por toda a sua vida (...) de sofrer com estes trabalhos sobre a personalidade que logo se exige deles, com este parto de pensamento, quando ainda não estão maduros”; esses exercícios pseudo-literários, em uma idade prematura, deixará suas marcas, poderá determinar uma relação complicada com a literatura, um primeiro contato doloroso com a língua: “e freqüente que toda atividade literária que um homem terá mais tarde apareça como a triste consequência deste pecado original que a pedagogia comete contra o espírito!”<sup>79</sup>

Uma outra distorção no ensino da língua escrita, embutida nos exercícios de redação, vinculada aos “temas” de redação, consistia na exigência de que os alunos se defrontassem com obras literárias, textos poéticos, para realizar uma análise geral desses escritos e formular uma “pintura de caracteres”<sup>80</sup>. Sem dúvida, esses pretensos exercícios de análise crítica de textos exigia dos alunos uma maturidade, uma elaboração que eles não possuíam nessa idade. Lembremos que, essa pressa por desenvolver dotes de escritor nos alunos está vinculada a uma concepção produtivista da modernidade. Exige-se que tudo seja rápido, acelerado, que os discentes estejam logo maduros para servirem, para produzirem no mercado educacional. Esses alunos se defrontam com obras complexas, vem-se obrigados a abordarem personagens históricos, “graves problemas éticos”, até avaliar o “seu próprio desenvolvimento e fazer de si mesmo um resumo crítico (...) tarefas que exige uma reflexão profunda (...)”<sup>81</sup>. Essa exigência é desmedida e violenta o processo imprescindível de maturação dos jovens. Não é

---

<sup>79</sup> Idem, p. 71-2.

<sup>80</sup> Rosa Maria Dias realiza uma adequada síntese da crítica nietzschiana aos exercícios de redação, vinculadas a temas pré-estabelecidos, nos ginásios alemães da modernidade. Ela aponta as exigências exageradas para jovens imaturos aos quais são cobradas “dissertações” que exigem maturidade, ruminação na leitura e na escrita: “Como conclusão da dissertação, pede ao aluno que faça uma apreciação crítica do tema selecionado. Tudo isso diante de indivíduos surpresos e indecisos, perturbados pela enorme variedade de assuntos”. DIAS, R. M. *Nietzsche educador*, p. 97.

<sup>81</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 72.

possível encarar essas questões sem a calma e a lentidão necessárias, sem o tempo imprescindível para digerir as experiências vividas, para incorporar as leituras, para amadurecer os pensamentos.

Lembremos, sobre este ponto, a advertência lançada por Nietzsche, no seu prefácio às suas conferências sobre educação, sobre a necessidade premente da calma, da não pressa. “Este livro é destinado aos leitores calmos, aos homens que não foram ainda arrastados pela pressa vertiginosa da nossa época precipitada e que não experimentaram um prazer idólatra de se deixar esmagar por suas rodas – portanto, a bem poucos homens!”<sup>82</sup> Nesse sentido, é imprescindível que os alunos “tenham tempo”, que lhes seja permitido “ruminar” tudo aquilo que estão lendo e que escrevem, que possam pensar com a pausa necessária, que possam digerir e também degustar os textos, as questões, os problemas. Nietzsche, como bom filólogo, sempre sustentou a necessidade de ruminar as idéias. Esta noção não só aparece na primeira etapa do seu pensamento, que corresponde aos escritos sobre educação que estamos analisando. A encontramos também no prefácio de *Aurora*, correspondente ao início dos anos de 1880, da aludida segunda fase do seu pensamento.<sup>83</sup> Para ler e para escrever, assim como para pensar é fundamental a lentidão, a calma: “Não fui filólogo em vão, talvez o seja ainda, isto é, um professor da lenta leitura: - afinal também escrevemos lentamente. Agora não faz parte apenas de meus hábitos, é também de meu gosto (...) nada mais escrever que não leve ao desespero de gente que ‘tem pressa’”.<sup>84</sup>

Além da pressa exigida dos jovens que deveriam analisar obras literárias, que devem realizar um balanço crítico das mesmas, realizando uma “pintura de caracteres”, também se exige dos discentes uma pretensa originalidade. Para avaliar o resultado dos escritos desses discentes, restritos a uma lista de temas sugeridos para dissertação, os professores já tinham parâmetros pré-estabelecidos. Esses docentes, além de fomentarem

---

<sup>82</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Prefácio a *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino*, p. 46.

<sup>83</sup> No início desta dissertação, assinalamos que, conforme os críticos da obra nietzschiana, haveria três fases na produção do autor: “metafísica de artista” (anos 1860 até 1876); “positivista ou científica” (após 1876 até 1881) e de “consolidação da obra” (após a publicação de *Assim falou Zaratustra*, a partir de 1881).

<sup>84</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2004, Prólogo, 5, p. 14.

uma pretensa e precoce autonomia criativa, agiam de forma contraditória ao censurar aquilo que denominavam excessos de forma e de pensamento. Em outras palavras, por um lado, exigia-se autonomia, independência, por outro, cerceava-se – seguindo os modelos pré-estabelecidos da época, marcados pelo jornalismo estético, a erudição e a filologia morta -, o que era considerado exagerado, além dos padrões: “O que lhe aparece [ao professor de língua alemã] censurável nestas composições? Sobre o que chama ele a atenção dos alunos? Sobre todos os excessos de forma e de pensamento (...) sobre o tudo o que nesta idade é de maneira geral característico e individual. O mestre critica o aspecto verdadeiramente autônomo que, nestas estas excitações prematuras, não pode justamente exprimir-se senão como saliências e como traços grotescos (...)”.<sup>85</sup>

Eis o paradoxo contido no ensino da língua escrita alemã, na modernidade. A redação e os temas de redação exigem individualidade, autonomia, criatividade. Mas justamente quando ela aparece é cerceada. A pretensa autonomia e individualidade depende de critérios prêm-a-porter, prontos para usar, dependente da moda e dos critérios vigentes. Há um padrão “normal” de criatividade e originalidade. Isto é, rejeita-se justamente a singularidade, a originalidade. O jovem tem o direito de ousar, de experimentar, de apresentar critérios diversos, mesmo que pareçam esquisitos, bizarros, para os cânones de escrita consagrados: “é portanto o indivíduo na sua acepção exata que é repreendido pelo mestre e rejeitado em proveito de um meio conveniente, privado de originalidade. Em troca, a mediocridade uniformizada recebe elogios dispensados de má-vontade: pois é ela justamente que habitualmente aborrece o mestre, e por boas razões”.<sup>86</sup>

Nos estabelecimentos de ensino, na Alemanha de Nietzsche, a originalidade na escrita é confundida com imitação dos cânones consagrados pela moda, pelo jornalismo

---

<sup>85</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 72.

<sup>86</sup> Idem, p. 72-3. Neste ponto, em que discutimos a questão da originalidade pré-formatada, que é cobrada dos discentes, nos estabelecimentos de ensino da Alemanha de Nietzsche, quero lembrar o exemplo de um desenho animado tchecoslovaco, “A galinha mal pintada”, citado por Barrenechea, em que uma professora cobra dos seus alunos, em uma aula de artes, a reprodução exata de um modelo, censurando aqueles que se afastam da imagem convencional fornecida. Posteriormente, no final deste capítulo, aprofundarei essa questão ao abordar o tema da imitação criadora. Cf. BARRENECHEA, Miguel Angel. *O questionamento radical da pedagogia*. In: *Pesquisas em educação*, p. 130-131.

estético, pela filologia. Nesse ponto, o professor de literatura comporta-se como um juiz, como um avaliador implacável e rigoroso daquilo que deve ser escrito e daquilo que não deve ser escrito. Nessa atitude despótica, ele vai valorizar os alunos que se enquadram no perfil exigido, estimulando a reprodução dos modelos conhecidos e até atiçando seu interesse pelas letras. Os outros que não se enquadram nas fórmulas para elaboração das redações e dos temas de escrita alemã, são barrados, censurados, excluídos. Neste ponto, podemos detectar resquícios de uma das tendências da cultura e da educação da época, denunciada por Nietzsche: o egoísmo da ciência. Os filólogos de profissão, os professores de literatura em geral, pensam já em preparar os seus alunos para continuarem no âmbito acadêmico, para direcioná-los para ocuparem cargos nas academias. A redação será um dos instrumentos para operar uma primeira seleção. A elaboração de temas permitirá ir detectando – por esses juízes-professores – , isto é, ir modelando, os novos produtores de literatura, escritores, acadêmicos, críticos literários. Nessa imposição de um estilo híbrido surgiram os novos filisteus da cultura; reproduz-se um modelo decadente de escrever e pensar: “todos os males de que sofre a vida literária e artística são novamente impressos nas novas gerações através do ginásio (...)”.<sup>87</sup>

O corolário da análise nietzschiana sobre a forma em que ensina a língua alemã, nos ginásios, através da redação e dos temas de seleção é sombrio, e não foge ao seu diagnóstico geral do andamento da cultura e da educação na modernidade: “A tendência a produzir de modo apressado e vão, a mania desprezível de escrevinhar livros, a total ausência de estilo, um modo de se expressar não refinado e sem caráter, ou tristemente grandiloquente, a perda de todo cânone estético, a voluptuosidade da anarquia e do caos, em suma, os traços literários do nosso jornalismo, assim como da nossa produção acadêmica”.<sup>88</sup>

Nietzsche vai assinalar que essa tendência uniformizadora, padronizadora, tomada pelo mau gosto, pelas convenções estéticas, não só domina o ensino no ginásio,

---

<sup>87</sup> Idem, p. 73.

<sup>88</sup> Idem.

mas também pode aplicar-se a todas as áreas da educação. O autor vai contestar o estilo e o método das aulas que era comum nas universidades alemãs. Como no ginásio, os docentes colocavam como exigência a autonomia e independência dos discentes. Falava-se muito em liberdade acadêmica, em fomento da originalidade e a capacidade de exprimir as próprias opiniões. Contudo, o método mais freqüente, desenvolvido em essas instituições superiores era o acroamático, isto é, a tão conhecida aula magistral. Nesse ponto, vemos a grande repercussão das idéias de Nietzsche. Mesmo estando no século XXI, na atualidade, ainda em muitas universidades, tornou-se uma prática comum, mesmo com outras modalidades aparentemente mais avançadas, continua-se a desenvolver um método unilateral, vertical em que os professores falam sem parar e os alunos, simplesmente, ouvem. Vejamos, agora focando as ponderações sobre a universidade alemã do século XIX, como Nietzsche descreve esse método. Com fina ironia o autor define a pretensa liberdade acadêmica como uma dupla anatomia:

Quando um estrangeiro vem conhecer o sistema das nossas Universidades, ele pergunta primeiro com insistência: ‘De que modo o estudante está ligado à Universidade?’ Nós respondemos: ‘Pelo ouvido, como ouvinte’. O estrangeiro se espanta: ‘Somente através dos ouvidos’, pergunta ele novamente. – ‘Somente através dos ouvidos’, respondemos novamente. O estudante escuta. Quando fala, quando vê, quando anda, quando está acompanhado, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer, independente do estabelecimento de ensino. (...) o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à Universidade. (...) Eis o método do ensino ‘oral’. (...) Amíúde, o professor lê enquanto fala. Em geral, ele quer ter o maior número de ouvintes. (...) Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem (...) o possuidor desta boca está separado e é independente dos detentores daqueles muitos ouvidos: e esta dupla anatomia é louvada é louvada entusiasticamente com o nome de ‘liberdade acadêmica’”.<sup>89</sup>

Além das tediosas redações alemãs, impingidas nos ginásios aos alunos, como uma forma de incentivar sua criatividade – o que no fundo os cerceia -, nas Universidades também, através de outros métodos também uniformizadores, os alunos são tolhidos, limitados, restringidos. Na bem-humorada descrição feita por Nietzsche, a pretensa liberdade acadêmica é a dupla anatomia que exige professores sempre falantes e alunos

---

<sup>89</sup> Idem, p. 125-6.

sempre escutando, passivamente efetuando anotações. Eis um método autoritário, vertical, antipedagógico. Gasta-se muito dinheiro com este modelo de escola e os resultados que produz são ineficazes para as necessidades atuais, uma vez que não capacitam nossos alunos para o pensamento com criatividade. A seguir, veremos as alternativas que Nietzsche apresenta para essas tendências da educação moderna.

### 3.3. O ensino de uma língua viva: adestramento lingüístico.

Nietzsche, após criticar a forma pela qual se ensina a língua nos estabelecimentos de ensino da modernidade, desde o ginásio até a universidade, ele vai propor diversas formas de estimular a criatividade na abordagem da língua alemã e da educação como um todo. Lembremos, mais uma vez, que Nietzsche foi filólogo de formação e teve uma atuação destaca, embora breve, na Universidade de Basileia. Nesse sentido, ele teve uma experiência concreta com o ensino da língua, com o trabalho com o alemão no dia-a-dia com os discentes.<sup>90</sup> Como vimos, os métodos de redação e temas de alemão estimulam a subserviência a modelos pré-estabelecidos, a formas já consolidadas, que barram toda pretensão de criatividade e autonomia. Então, coloca-se a questão: como será possível estimular a independência criativa do aluno? Nesse ponto, Nietzsche vai distinguir entre domesticação e adestramento. Domesticação, como já vimos, é um processo pelo qual o discente vai incorporando todos clichês, todos os chavões impostos pelo jornalismo estético, pela moda, pelo mercado, pelas leis dos eruditos, em suma, por todas as tendências anticriativas que guiavam os professores na modernidade. Domesticar significa padronizar, uniformizar, colocar todos os alunos num mesmo molde para reproduzir o sistema conhecido. Já o adestramento, para Nietzsche, tem outra conotação. Adestrar consiste em inserir os alunos no rigor da língua, em coloca-los em contato com a língua materna, com o “hábito de usar com seriedade e rigor artísticos a sua língua materna”<sup>91</sup>. Diferentemente da anarquia, da miscelânea de estilos que lhe eram apresentados ao jovem estudante dos

---

<sup>90</sup> Nesse sentido, é importante sugerir, mais uma vez, a leitura do livro de Rosa Maria Dias, *Nietzsche educador*. Nele, a autora traça um adequado e preciso perfil do Nietzsche na sua experiência como professor de filologia em Basileia. Ver, principalmente, o capítulo 1. *Nietzsche professor*, p. 19-51.

<sup>91</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 78.

ginásios, o autor sugere que eles tenham contato com uma dura disciplina lingüística, um treinamento que exige, não uma pseudo-liberdade, mas rigor e obediência no treinamento cotidiano com o idioma alemão. Então, em que difere a domesticação do adestramento lingüístico? A domesticação leva a impessoalidade, a adoção de chavões e fórmulas vazias, já o adestramento exige um duro contato, um treinamento prolongado e contínuo, com a língua materna. Então, adestrar lingüisticamente, é hábito e disciplina, respeito pela língua própria, por palavras que trazem valores, idéias, sentimentos de um povo. Nesse sentido, Dias – retomando outro trecho que serviu de epígrafe a esta dissertação, sintetiza o significado do adestramento lingüístico:

“A educação começa com hábito e obediência, isto é, com adestramento. ‘Adestrar lingüisticamente’ o jovem não significa domesticá-lo com um acúmulo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim fazê-lo construir determinados princípios, a partir dos quais possa crescer por si mesmo, interior e exteriormente. Significa tornar-se senhor de seu idioma e continuar a construir uma língua artística, a partir do trabalho dos que o precederam (...) O ‘adestramento lingüístico – em outras palavras, o estudo da língua levado a sério – é o primeiro requisito para uma verdadeira cultura’”.<sup>92</sup>

No adestramento lingüístico, diferentemente das propostas dos filólogos oficiais que trabalham as línguas clássicas, e o próprio alemão, como línguas mortas, é preciso recuperar o sentido artístico de uma língua; sua capacidade criativa capaz de suscitar novas realizações, novos significados. Neste ponto, o autor introduz uma importante distinção entre a chamada “ciência lingüística” e a “formação lingüística”.<sup>93</sup> Os eruditos, cultores da dita ciência lingüística, ocupam-se nas filigranas, nas regras fixas de uma língua, mas sem articula-la com os significados, com os sentidos que tinham para os povos clássicos. A formação lingüística deve trazer a tona a língua viva, enquanto viva. A vitalidade língua não exclui, porém, o rigor, a seriedade, a exigência de dominar calmamente aquilo que se investiga. Novamente a metáfora da marcha, que já apresentamos anteriormente, ilumina a dura lida com a língua materna. O autor fala de que, o aprendizado de uma língua, assim como aprender a marchar, a caminhar, é um “tempo penoso” em que se teme que “as fibras

---

<sup>92</sup> DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. P. 23.

<sup>93</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 76.

se rompam”, em que os movimentos parecem forçados; em que “Vê-se com terror como se é grosseiro e inepto para colocar um pé diante do outro e se teme ter desaprendido qualquer tipo de marcha e jamais poder aprender a boa maneira de fazê-lo”. Contudo, após um longo treinamento – que exige calma, paciência, lentidão – parece adquirir-se o hábito de andar, como “uma segunda natureza e que a segurança e a força que tinha outrora o passo retornam agora reforçadas e mesmo acompanhadas de um certo garbo: sabe-se então como é difícil marchar (...)”<sup>94</sup> O adestramento lingüístico – como a marcha – se consegue a duras penas, com um longo exercício, com uma longa prática. Os escritores do momento, os professores do momento, como já se disse, não sabem marchar, não tem essa aptidão, essa capacidade morosa de respeitar o estilo artístico da língua: “Nossos escritores que se dizem ‘elegantes’, como o seu estilo o prova, jamais aprenderam a marchar: e nos nossos ginásios não se aprende, como nossos escritores o demonstram, a marchar”.<sup>95</sup>

A disciplina lingüística – o hábito e a obediência ao domínio da língua materna – não se esgota nas fórmulas da moda ou nas filigranas dos cientistas da língua. A língua é um corpo vivo, em movimento, dinâmico, contudo exige um rigoroso conhecimento de regras, um hábito – um adestramento – para seu domínio, assim como precisamos de um longo hábito para o bom caminhar. Por isso, Nietzsche, diante do método maçante da redação e dos “temas alemães” sugere um respeito reverencial pelo contato com a língua artística matricial. Tal é o remédio para as diversas distorções na aquisição de um estilo artístico, de uma apropriação original da língua:

“O remédio mais seguro que está oculto na atual instituição do ginásio é (...) a seriedade com a qual as línguas latina e grega são tratadas durante uma longa seqüência de anos (...) se aprende a respeitar uma língua fixada pelas regras, pela gramática, pelo léxico (...) ai não se é torturado a cada momento pela reivindicação de que os caprichos e os maus-hábitos gramaticais e ortográficos, tal como ocorrem no estilo do alemão de hoje, são também justificados”.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Idem, p. 77.

<sup>95</sup> Idem.

<sup>96</sup> Idem, p. 80.

Nietzsche propõe o trabalho contínuo com a língua clássica – com o latim e o grego -, mas de uma forma totalmente diversa da adotada pelo filólogo profissional. Esse, preocupado com a erudição, com o formalismo da língua, não articula a fala dos clássicos com a língua materna, isto é, com o alemão: “é o professor de latim ou de grego que dá pouco valor a esta língua materna, tratando-a desde o início como um domínio no qual se pode descansar aliviadamente do uso corrente e estrito do latim e do grego, onde é novamente permitida a confortável negligência com a qual os Alemães têm o costume de tratar tudo o que diz respeito a eles”.<sup>97</sup>

Então, como articular as línguas clássicas com a língua materna? Como tornar vivas as línguas clássicas e a própria língua? O autor sugere que os exercícios de tradução da própria língua para outras línguas e viceversa acentua a sensibilidade e o conhecimento, o domínio do sentido artístico da língua. O rigor desses exercícios de tradução leva a pensar nas nuances, nos significados, nos matizes que existem em cada vocábulo, em cada palavra, em cada parágrafo. Justamente esse trabalho rigoroso e minucioso, longe de atentar contra uma percepção estética da língua, ao conduzir os discentes a aprofundar nos meandros de cada substantivo, de cada verbo, de cada prefixo etc., favorece a compreensão do aspecto artístico desse idioma: “Estes magníficos exercícios de tradução de uma língua para outra, que podem fecundar da maneira mais salutar o sentido artístico da sua própria língua, não são jamais por parte dos Alemães, tratados com o rigor e a dignidade categóricos que conviriam, e que são aqui sobretudo indispensáveis (...)”.<sup>98</sup>

Para Nietzsche é indispensável que o aluno realize permanentemente traduções, que compare, uma e outra vez, a sua língua materna com as línguas clássicas. Mas, ele mesmo adverte que, nos ginásios alemães dessa época, as traduções “também foram desaparecendo cada vez mais”. Além dessa prática que permitira um adestramento lingüístico adequado, um domínio da língua materna cada vez mais aprimorado, o autor

---

<sup>97</sup> Idem, p. 80-1.

<sup>98</sup> Idem, p. 81.

sugere outras formas de adquirir um contato vital com o idioma alemão. Nesse sentido, Dias oferece uma síntese adequada dos exercícios – além da tradução – que o autor propõe para o domínio do alemão:

(...) escrever mais de 100 ensaios de uma ou duas páginas, em que toda palavra supérflua; exercitar-se diariamente na redação de novelas, até encontrar a forma mais densa, mais eficaz; recolher e descrever infatigavelmente tipos, caracteres; contar; contar e ouvir contar, observando o efeito produzido; viajar como um paisagista, um pintor de costumes; tornar-se um fino psicólogo, de tanto perscrutar os motivos das ações humanas e colecionar dia e noite observações...Consagrem-se dez anos a este exercício variado, e então o que foi criado na oficina poderá se apresentar à luz da rua.<sup>99</sup>

A comentarista sintetiza as propostas nietzschianas para o domínio adequado da língua materna. Não basta apenas o conhecimento gramatical, o domínio das estruturas formais da linguagem. Longe disso, vemos que Nietzsche – conforme aponta Dias –, sugere uma série de exercícios que são imprescindíveis para o adestramento lingüístico, muito que dizer respeito ao contato direto com a língua, mas outros que apontam para experiências vitais do narrador, do discente, do futuro escritor. Vemos que é sugerido um trabalho minucioso de redação, ao ponto tal de sugerir escrever “mais de 100 ensaios de uma ou duas páginas”, assim como a redação de novelas, procurando sempre as palavras mais certas, mais belas. Além disso, a atividade de escrever passa por um registro vital, vivencial. É fundamental que o discente tenha um longo preparo em experiências vividas; experiências que posteriormente poderiam ser traduzidas na língua materna. Por isso, o autor sugere estar sempre atento aos diversos tipos humanos que vemos na rua; propõe viajar para poder “pintar os costumes” de cada povo; tornar-se um psicólogo fino para desvendar as ações humanas.

#### 3.4. A imitação criadora.

Sem dúvida, a proposta nietzschiana está longe de sugerir um domínio burocrático, técnico da língua escrita. Para escrever bem, não só devemos treinar o domínio

---

<sup>99</sup> DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*, p. 98.

lingüístico, mas também devemos viver, para poder decodificar, transformar tudo aquilo que vemos, sentimos, padecemos, em criação, criação lingüística, criação artística. Neste sentido, após percorrer as propostas nietzschianas sobre o ensino das línguas, chegamos a um dos conceitos fundamentais de sua concepção pedagógica geral. Como deve situar-se o discente? Qual o seu papel no processo educativo? Como ele deve agir no contato com a língua e com outras disciplinas? A resposta à questão nos coloca em contato com o âmago da filosofia pedagógica nietzschiana. O fundamental é que o aluno seja capaz de imitar. Ora, não de imitar burocraticamente, filologicamente, mercadologicamente, como era corrente na educação da modernidade. Como era prática corriqueira nos estabelecimentos de ensino da Alemanha. Inspiração criadora consiste em seguir – não só nos aspectos lingüísticos, mas num plano mais geral da formação de cada indivíduo – o modelo de um educador que seja capaz de despertar nossas potencialidades para criação – tanto na língua como em outros aspectos, em outras disciplinas. É fundamental que o aluno possa espelhar-se em professores que, longe de imporem as suas convicções, tornem-se modelos de ação e de conhecer. Esse professor, em sala de aula e até fora dela, mostrar-se-á como alguém que procura a verdade, que almeja a beleza e a dignidade. Lembremos que no retrato que Nietzsche faz da modernidade dominam três egoísmos: dos comerciantes, da ciência e do estado. A grande maioria dos professores depende das exigências mercadológicas da época. Onde poderia o aluno Nietzsche achar modelos para sua formação? Na Alemanha dessa época era muito difícil encontra-los. Por isso, o filósofo dirigiu inicialmente o seu olhar para o passado, para os gregos. Eles, sim, sabiam viver. Eles tornavam tudo aquilo que pensavam em vida, em experiência. Eram mestres dignos de serem ouvidos, “acompanhados”. Por outra parte, ele encontrou modelos mais próximos para serem imitados. Schopenhauer e Wagner foram mestres de estimação para o jovem filólogo. Wagner por seu contato inicial. Ele o frequentou durante muito tempo, ao ponto tal de considerar que o músico seria o renovador da cultura ocidental, que através de sua arte seria um “novo Esquilo”. O jovem filólogo, em 1872, dedicou a Wagner seu livro inaugural: *O nascimento da tragédia*. Contudo, o filósofo, aos poucos, foi se afastando do músico, principalmente ao perceber que, após a inauguração do seu teatro de

Bayreuth, tornou-se cada vez mais em um suporte do “sistema alemão” da época; cada vez aproximou-se mais da religião oficial, a ponto de se intitular “conselheiro eclesiástico”. O jovem filósofo não demorou em romper a admiração e a amizade pelo artista.

Diferente foi a relação com Schopenhauer, filósofo que Nietzsche conheceu pela leitura de *O mundo como vontade e representação*. Aos poucos, esse jovem pensador foi admirando mais e mais o filósofo pessimista, ermitão, que afastou-se da academia, dos círculos intelectuais, de todas as instituições da época, para desenvolver corajosamente um pensamento autônomo, crítico, extemporâneo, voltado até “contra o próprio tempo”. A relevância de Schopenhauer na obra de Nietzsche em geral, na concepção educativa em especial, fica registrada pela edição de sua *III Consideração Intepestiva, Schopenhauer como educador*. Essa obra que tem subsidiado este trabalho coloca Schopenhauer como um modelo a ser seguido, como um paradigma de alguém que ousa pensar por si mesmo, escrever por si mesmo. Nesse sentido, voltamos à noção de imitação criadora. O exemplo de Schopenhauer é um paradigma de uma imitação criadora. Nietzsche não seguiu passivamente as idéias do mestre, mas adotou o páthos de independência, a ousadia de desvencilhar-se de todas as convenções da época. A partir do exemplo, do modelo, é permitiu-se criar. Como aponta Dias, a imitação criadora é “ativa, deliberada, construtiva e permite a reconstrução do modelo (...) Nietzsche propõe a imitação criadora. Não se trata de repetir passivamente o modelo, mas de encontrar o que tornou possível a criação”.<sup>100</sup>

Para resumir o percurso nietzschiano sobre o ensino em geral e sobre o ensino da língua em particular, a idéia de imitação criadora é relevante. O aprendizado, longo, árdua, como a marcha, não deve dar-se pela retomada mecânica de modelos pré-estabelecidos, por idéias forjadas na época, por chavões lingüísticos, por valores impostos. Na língua – essencial no processo de formação – não devem realizar diversos exercícios, destacando-se a tradução dentre outros – mas visando apropriar-se do idioma, tornar-se senhor do escrito e do falado. Essa apropriação

---

<sup>100</sup> Idem, p. 75-6,

passa sem dúvida pela imitação, pela repetição dos modelos. Mas é uma repetição *sui generis*, que partindo do dado, do conhecido, do falado, traz novos sentidos, novos significados. Para esclarecer as diferenças entre um ensino imitativo convencional e a imitação criadora, empregarei as imagens fornecidas pelo aludido desenho animado, “A galinha mal pintada”. Nele encontramos uma professora convencional, que anseia pela repetição de uma galinha colocada como modelo a ser imitado, e um aluno que teima em realizar uma imitação criadora. Lembro essa história, de forma integral, já que ilumina as diferenças entre imitação e imitação criadora:

A ação do filme se desenrola numa escola, durante uma aula de desenho. A professora indica como tarefa copiar uma galinha de um modelo afixado no quadro. Dois alunos se destacam, chamando a atenção: um pelo empenho e esforço em copiar ‘tal qual ele vê’, e outro por ver e não ver o modelo e desenhar distraído, olhando pela janela. Finalizado o exercício, o bom aluno fez uma galinha que é reprodução fiel da observada e recebe todos os elogios da professora; já o aluno distraído fez um bicho esquisito que apresenta características insólitas. Esse desenho é duramente criticado e é jogado finalmente na lata do lixo. Mas quando todos se retiraram, o estranho animal que está no papel, todo amassado jogado no lixo, começa a cobrar vida. No meio da noite, o insólito bicho passa diante do laboratório de um zoólogo especialista na classificação de aves. Casualmente, o investigador vê passar o bicho e, perplexo pela singularidade das suas formas, o captura. Observa-o e estuda-o com o propósito de classificá-lo em alguma espécie já conhecida. Como não pode defini-lo, o apresenta em um Congresso de Ornitologia onde é exibido como uma grande descoberta. Depois de premiar o investigador, o bicho é reconduzido a um zoológico. Mas um dia estão realizando uma visita ao zoológico, justamente a professora do início e seus alunos. Quando chegam à jaula dessa estranha ave, eles ficam observando-a e a professora comenta com as crianças o grande achado científico. Todos escutam com atenção, principalmente a criança ‘aplicada’, que realiza anotações. Mas o autor original do bicho novamente está distraído e muito ocupado, desenhando agora outro estranho animal na areia. A professora descobre o aluno distraído e o repreende. Subitamente, o desenho cobra vida e sai voando por cima da educadora, deixando cair um pequeno castigo sobre sua cabeça.<sup>101</sup>

É possível caracterizar a imitação, propiciada pelos filólogos e demais pedagogos da modernidade, como imitação mecânica, burocrática. Os alunos devem seguir determinados modelos pré-estabelecidos de escrita e não podem fugir deles.

---

<sup>101</sup> Cf. BARRENECHEA, Miguel Angel. *O questionamento radical da pedagogia moderna*, p. 130-1.

A formação proposta por aqueles educadores é semelhante à da professora da historinha que desejava que os seus alunos copiassem minuciosamente o modelo, que o reproduzissem tal qual “ele é”. Diferente é a atitude do aluno que, a partir do modelo prévio, gera algo singular, próprio, único. Lembremos que Nietzsche fala em adestramento, em um longo trabalho que nos leva a criação. No que diz respeito à linguagem não é o *laissez faire* que caracteriza a sua proposta, mas um longo trabalho, um longo treino que – após esse duro percurso, essa dura marcha – nos permitirá a imitação criadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação abordei a perspectiva nietzschiana sobre a importância do ensino da língua escrita nos estabelecimentos de ensino da Alemanha de sua época. Lembro que o autor, ao aludir a estabelecimentos de ensino, realiza um diagnóstico de todas as instituições educacionais da modernidade, desde as séries iniciais até a Universidade, passando também pelo ensino técnico. Nesse sentido, ele vai articular as características desse ensino com as tendências culturais gerais da Alemanha do Século XIX. O autor detecta um domínio despótico dos interesses econômicos, em detrimento da cultura. O mercado tornou-se o árbitro de tudo aquilo que deveria e que não deveria ser ensinada. Os comerciantes dão as cartas, impõem critérios; os valores do mercado são os valores que dominam toda uma cultura. Tudo é comprado e vendido, tudo deve ser avaliado com os critérios econômicos. Os estabelecimentos de ensino devem treinar produtores em série, indivíduos anônimos, homens correntes forjados como moedas correntes. A quantidade, a lucratividade, é o totem da tribo. Todo o sistema educacional está ao serviço da produção: torna-se imprescindível uma formação rápida, não muito demorada, para que a maior quantidade de sujeitos econômicos produzam, consumam e reciclem o círculo da compra-venda de matérias-primas. Então, o cálculo de custo-benefício domina todas as tendências pedagógicas. Não só isso, o Estado também é um guardião desse *statu quo*, ele também deve zelar pela reprodução econômica. Não é o seu interesse estimular a cultura, as convicções de um povo, os valores, as memórias de uma nação. Por outro lado, os cientistas, totalmente inseridos nesse sistema econômico, também estão preocupados com a conservação e reprodução mercantil dos seus saberes. Eles tornam-se eruditos, filisteus da cultura, especialistas que preservam uma parcela do mercado universitário para seu usufruto. Assim, os especialistas, os cientistas especializados, separam o conhecimento da vida, das experiências concretas. Eles forjam um linguajar especializado, erudito, um argot sutil e de difícil acesso para as pessoas. Eles garantem seu domínio, sua especialidade.

Nietzsche assinala que a cultura e a educação, dominada pela ganância econômica, pelo estado e pelos cientistas, acaba sustentando um modelo não só economicista, mercadologicamente pragmática, mas renova cada vez mais a pobreza de pensamento, a anemia de idéias, estatuída pelo jornalismo estético. Longe de um domínio acurado da língua materna, da fala peculiar de um povo, cultuam-se modismos, chavões, dizeres prêt-à-porter, rapidamente assimiláveis e também rapidamente esquecidos. A moda exige a permanente renovação, impede o cultivo de uma língua que possa ser cultivada, reverenciada.

O autor, além de um diagnóstico profundo da modernidade em suas instituições educacionais e culturais, traz inspirações para poder pensar nossa própria época, nossa própria educação, nossa própria cultura. Diante de um ensino padronizador, pseudo-criativo, pseudo-liberal, detectam-se formas anacrônicas do ensino em geral, do ensino da língua em particular. O filósofo, filólogo de sólida formação, vai questionar as modalidades do ensino da língua baseada na redação e nos temas de redação. Tais exercícios, longe de propulsarem a criatividade, a independência, colocam os discentes ao serviço das modas lingüísticas, do impessoal, do arbítrio de professores que se julgam juizes dos pensamentos e dos sentimentos. Em contrapartida o autor propõe exercícios de tradução da língua materna para as línguas clássicas, o que favoreceria um adestramento lingüístico, que levaria a apropriação da própria língua – das suas nuances e matizes – por comparação com os idiomas traduzidos.

Nietzsche, na sua proposta pedagógica fundamental, sugere que cada indivíduo encontre o seu próprio caminho, o seu objetivo central, sem afastar-se desse rumo essencial. Nesse aspecto, o professor, o mestre pode tornar-se um companheiro, um interlocutor privilegiado que instigue cada aluno a atingir o seu ponto central, as suas forças primordiais. O filósofo dirá que o genuíno mestre nos ajudará na nossa jornada, no percurso vital. Como? Atiçando a imitação criadora – no domínio da língua, assim como em outras questões relevantes da existência -; ele, longe de impor noções

de forma vertical, pode tornar-se um modelo, um modelo de vida digna de ser vivida. Esse modelo não impõe idéias, mas mostra uma atitude de filosofar, de pensar, de viver. A imitação criativa – no domínio da língua e em outros aspectos vitais – nos instiga não a repetir o modelo, as idéias, os atos do modelo, mas retomar o próprio pathos criativo que inspirou esse pensador, esse mestre. Essa imitação criativa nos libertará das imposições da época, nos aproximará dos nossos próprios pensamentos preestabelecidos, nos aproximará de nossa voz, do nosso tom próprio e estilo.

## Referências bibliográficas.

### Obras de Nietzsche

- NIETZSCHE, F. Além do Bem e do Mal. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. Assim falou Zaratustra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. Crepúsculo dos ídolos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- \_\_\_\_\_. Aurora. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. Genealogia da Moral. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ecce Homo. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. O Nascimento da Tragédia. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. Humano, Demasiado Humano. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. Escritos sobre Educação. Trad. Noeli Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003.
- (Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. In: Oeuvres Philosophiques Completes. Paris: Gallimard, 1975, Tome I e III Considération Inactuelle. Schopenhauer éducateur. Paris: Gallimard, 1988, Tome II).
- \_\_\_\_\_. A Visão dionisíaca do mundo. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Escritos sobre História. Trad. Noeli Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.
- \_\_\_\_\_. A Origem da Tragédia – Provenientes do espírito da Música. São Paulo: Madras, 2005.
- \_\_\_\_\_. Primera Consideración Intempestiva. David Strauss, el confesional y el escritor. Madrid: Aguilar, 1932.
- \_\_\_\_\_. I Considération Inactuelle. Paris: Gallimard, 1988, Tome II.
- \_\_\_\_\_. Segunda Consideração Intempestiva: Da Utilidade e Desvantagem da história para a vida. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- \_\_\_\_\_. II Consideration Inactuelle. Paris: Gallimard, 1988, Tome II.
- ### Comentaristas de Nietzsche

AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). Nietzsche. Filosofia e Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche e a Liberdade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. "Nietzsche para uma nova era trágica". In: Charles Feitosa, Rosa Dias, Miguel Angel de Barrenechea e Marco Antônio Casanova (Orgs.). Assim falou Nietzsche III. Para uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. "O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental". In: Guaracira Gouveia, Cristiane Bittencourt, Giovana Marafon e Helena Rego Monteiro (Orgs.). Pesquisas em Educação. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. "O aristocrata nietzschiano: para além da dicotomia bárbaros/civilizados". In: LINS, Daniel e PELBART, Peter Pal (Orgs.). Nietzsche e Deleuze. Bárbaros, Civilizados. São Paulo: Annablume, 2004.

CASANOVA, Marco Antônio. O Instante Extraordinário. Vida, história na Obra de Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

CUNHA, Maria Helena Lisboa. Nietzsche. O Espírito Artístico. Londrina: Ed. CEFIL, 2003.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche educador. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e a música. São Paulo/Ijuí: Discurso Editorial/Editora Ijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. "Nietzsche e Schopenhauer: uma primeira ruptura". In Charles Feitosa, Miguel Angel de Barrenechea e Paulo Pinheiro (Orgs.). A Fidelidade à Terra: Assim falou Nietzsche IV. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. "Nietzsche e a questão do gênio". In Miguel Angel de Barrenechea e Olímpio José Pimenta Neto (Orgs.). Assim falou Nietzsche, Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. "Música e Tragédia no pensamento de Platão", in: Rodrigo Duarte e Virgínia Figueiredo (Orgs.). Mímésis e Expressão. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FERRAZ, Cristina Franco. Fingimento, ficção, máscara: da desqualificação platônica à afirmação nietzschiana. In: Arte e Filosofia. Ouro Preto, nº 02, p.71\_77. Jan. 2007.

- FINK, Eugen. A Filosofia de Nietzsche. Trad. de Joaquim L. D. Peixoto. Lisboa: Editorial Presença, 1983.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.
- FORNAZARI, Sandro Kobol. Sobre o suposto autor da autobiografia de Nietzsche Reflexões sobre o Ecce Homo. São Paulo: UNIJUÍ, 2004.
- GOUVÊA, Guaracira et al. (Orgs.). Pesquisas sobre educação. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- HAAR, Michel. A obra de arte. Ensaio sobre a ontologia das obras. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HAVELOCK, Eric. Prefácio a Platão. Trad. Enid Abreu Dobránnzsky. Campinas: São Paulo, 1996.
- HOMERO. Ilíada (em Versos). Trad. Dos versos de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- JAERGER, Werner. Paidéia. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KOHAN, Walter. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica 2003.
- KOSSOVITCH, Leon. Signos e Poderes em Nietzsche. São Paulo: Azougue Editorial, 2004.
- LAROSSA, Jorge. Nietzsche e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MACEDO, Iracema. Nietzsche, Wagner e a época trágica dos gregos. São Paulo: Annablume, 2006.
- MACHADO, Roberto. Nietzsche e a verdade. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_.O Nascimento do Trágico. De Schiller a Nietzsche. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- \_\_\_\_\_.Zaratustra. Tragédia nietzschiana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAN, Paul de. Alegorias da leitura. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- MARIETTI, Angéle. Nota. In: Le livre du philosophe. Paris: Aubier-Flammarion, 1969.
- MARTON, Scarlett. Nietzsche. Das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MELO, Eduardo Rezende. Nietzsche e a Justiça. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MELO SOBRINHO, Noéli Coréia de. A pedagogia de Nietzsche. Apresentação de Escritos sobre Educação. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

MOSÉ, Viviane. Nietzsche e a grande política da linguagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PAPPAS, Nickolas. A República De Platão. Trad. Abílio Queiroz. Lisboa: Eições 70: 1995.

PEARSON, Keith Ansell. Nietzsche como pensador político. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SILVA, Marinete Araújo da. Considerações sobre o Pensamento Político de Nietzsche, In: A Fidelidade à Terra. Miguel Barrenechea, Charles Feitosa e Paulo Pinheiro (Orgs.). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e a educação: da crítica à educação moderna a uma educação para a criação. In: Pesquisas em Educação. Guaracira Gouveia, Cristiane Bittencourt, Giovana Marafon e Helena Rego Monteiro (Orgs.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

SUAREZ, Rosana. “Platão professor aos olhos do professor Nietzsche”. In: Miguel Angel de Barrenechea e Olímpio José Pimenta Neto (Orgs.). Assim falou Nietzsche. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. “Notas sobre representação em “O Nascimento da Tragédia”. In: Charles Feitosa e Miguel Angel de Barrenechea (Orgs.). Assim falou Nietzsche II. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

Outros autores:

ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Sousa. Rio de Janeiro: Casa da Moeda, 2005.

BARBOSA, Raquel Lazzari. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática do português. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: Obras Completas de Jorge Luis Borges, volume 1. São Paulo: Globo, 2000

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo*. Petrópolis: Editora Vozes: 2001.
- LIBÂNEO e et alli. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- MAC LUCHAM, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Livia De Tommasi, Miriam Jorge Warde e Sérgio Haddad (org.). 4ª ed. PUC-SP: Editora Cortez, 2003.
- POUND, Ezra. *Abc da literatura*. São Paulo: editora Pensamento Cultrix, 1997.
- SHINIMITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Artmed: Porto Alegre, 1996.
- VORRABER, Marisa. (org). *A Escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

