

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT07.020)

UMA REFLEXÃO DIDÁTICA: POR QUE LEVAR A POÉTICA ERÓTICA DE GILKA MACHADO À SALA DE AULA?

Élida Alves Ferreira

Mestranda em Teoria da Literatura, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco; e-mail: ealvesferreira8@gmail.com.

RESUMO

Situada num momento de conflitos culturais, estéticos e culturais, Gilka Machado teve sua obra influenciada pela modernidade trazida pelo século XX. No início do século, o que se esperava era construir uma identidade nacional através de reformas e movimentos políticos, sociais e literários, apesar das contradições entre a dependência da cultura europeia e o olhar para a cultura nacional. Objetivamos, portanto, construir uma reflexão didático-pedagógica para discutir a poesia erótica no ensino básico. Para tratar do erotismo, utilizamos Paz (2018), Bataille (2013); para o letramento poético e a formação do leitor literário para o eros, temos como aporte: Elliot (1991), Sorrenti (2009), Silva (2009), Faros (1998), Pinheiro (2018) e Brasil (2017). Os procedimentos metodológicos abordados foram: (1) pesquisa bibliográfica; (2) leitura do corpus, (3) análises-reflexivas sobre a poesia erótica de Gilka Machado no ensino médio. Uma poética como a gilquina é fundamental à formação do leitor literário, pois ajuda-o a desenvolver habilidades de leitura na presença de um texto com profundidade, entretanto, é necessária uma reformulação do pensamento.

Palavras-chave: Poesia, Erotismo, Leitor Literário, Língua Portuguesa, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Gilka da Costa de Melo Machado nasceu em 12 de março de 1893, no Rio de Janeiro. Aos 14 anos, Gilka participou de um concurso literário realizado pelo jornal A Imprensa, ganhando os três prêmios principais com poemas sob seu nome e pseudônimos. Os críticos ficaram escandalizados por seus poemas, chamando-a de “matrona imoral”. Seu primeiro livro de poemas, *Cristais partidos*, foi publicado em 1915, prefaciado por Olavo Bilac. Nos anos seguintes, ela publicou os livros: *A revelação dos perfumes* (1916), *Estado de alma* (1917), *Poesias (1915-1917) - (1918)* e *Mulher Nua*, em 1922. Em 1933 ganhou um concurso da revista O Malho como maior poeta brasileira do século XX.

Esta pesquisa tem por objetivo propor uma reflexão didático-pedagógica que repense o ensino de poesia erótica no ensino básico, a partir da literatura de escrita feminina. T. S. Elliot, em seu ensaio “A função social da poesia”, em defesa do gênero textual, já apontava para os motivos deste contato. Para o autor, a poesia deve, antes de tudo, assegurar prazer ao seu leitor, isto é, muito mais que objeto de análise, seja linguística ou histórica, social ou política, a poesia deve estar encarregada da fruição. Octavio Paz, em consonância com o ensaísta norte-americano, afirma que “a poesia revela este mundo; cria outro” (2012, p. 11); logo a poesia provocaria uma conscientização humana e individual, que só é possível através da sua experiência, uma vez que esta extrapola a vivência e comove pela forma como a linguagem é construída no discurso poético: “[...] las palabras no dicen las mismas cosas que en la prosa; el poema no aspira ya a decir sino a ser.” (PAZ, 2018, p. 12). Afinal, a poesia é um discurso que mostra o trabalho da linguagem sobre si mesma.

Nessa discussão, insere-se a poesia erótica. O erotismo, diferentemente do que se acredita no senso comum, não implica em obscenidade ou pornografia. Para Paz (2018, p. 10), “la poesía erotiza el lenguaje y al mundo porque ella misma, en su modo de operación, es ya erotismo”. Compreende-se, portanto, que não haveria como separar erotismo e poesia, já que estariam sujeitos a um mesmo modo de operação sobre a linguagem. Explorar a poesia a partir de seu caráter erótico permite movimentar processos cognitivos, a

exemplo da inferência – a partir da qual é possível entender o texto enquanto processo, portanto, se encontra em permanente elaboração e reelaboração, considerando sua história e suas possíveis recepções pelos diversos leitores, cada um com suas idiossincrasias (cf: Marcuschi, 1996). Dessa forma, o texto é uma proposta de sentidos, aberto a possibilidades de compreensão. Procedimentos como a inferência são importantes não somente à interpretação do poema, mas também, e por consequência, à apreensão do mundo – este que se conhece e outro, com potencialidades de vir a ser.

Além disso, uma proposta que tenha como objeto de estudo a poesia de Gilka Machado não apenas dá visibilidade à literatura de escrita feminina, como também vem a ser uma forma de contribuir para a desmistificação do tabu que a literatura erótica tem socialmente. Essa proibição acontece porque ela é vista como incitação à prática sexual. Tal reflexão, além de permitir a exploração dos símbolos presentes na poética giliana, ao serem analisados, pode ainda contribuir para o desenvolvimento da leitura ativa dos estudantes.

METODOLOGIA

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa bibliográfica, pois será desenvolvida através de textos pré-concebidos. Para chegar às análises do corpus, alguns procedimentos metodológicos foram seguidos: a) Iniciou-se a pesquisa bibliográfica na fortuna crítica sobre a poeta carioca, em seguida foi realizado o levantamento bibliográfico sobre a temática do erotismo e do letramento poético; b) em seguida, foi realizada a leitura e análise da Base Comum Curricular Nacional, a fim de encontrar, ainda que indiretamente, mecanismos para o trabalho com a poesia erótica em sala de aula; c) por fim, foi feita uma reflexão didática dos motivos que trazem relevância ao trabalho com a poesia da carioca na sala de aula do ensino médio, a explorar o erotismo como reivindicação e, a sua vez, resgatar na bagagem cultural dos alunos o símbolo lunar e, através desse duplo viés, instigar ao letramento poético e literário e desenvolver os níveis de leitura dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

DO EROTISMO

Ao ouvir-se a palavra erótico, popularmente, refere-se à pornografização do mercado que vende conteúdo adulto e objetifica as mulheres, banalizando o sexo. Entretanto, o erotismo é um aspecto importante e inerente à vida humana. É um dos aspectos que nos diferencia dos demais animais, a capacidade de erotizar tira do sexo o fim retido à procriação ou continuidade da espécie.

Paz (2018) afirma que há uma duplicidade na chama da vida: a chama azul, calma, tranquila, é o amor; já a chama interna, vermelha, vivaz que queima é o erotismo. O poeta e teórico mexicano nos delinea de forma poética a importância do erotismo à vida humana: é ele quem nos faz, entre tantas outras cousas, indivíduos. Pois, “o erotismo é um dos aspectos da vida interior do homem. Se nós não damos conta disso, é porque o erotismo busca incessantemente fora dele um objeto de desejo. Esse objeto, contudo, corresponde à interioridade do desejo.” (BATAILLE, 2013, p. 25)

De acordo Bataille (2013), o ser humano é descontínuo, esse sentimento faz-nos buscar no outro, mais especificamente no ser amado, uma sensação de continuidade, que nenhum dos dois experimentaria sozinho. Os objetos desejo são escolhidos a partir da individualidade de cada pessoa, porém há no objeto de desejo uma particularidade inalcançável, algo que atinge o íntimo fazendo ser desejado por nós. Logo, “el erotismo es ante todo y sobre todo *sed de otredad*” (PAZ, 2018, p.20. Grifo do autor.)

Partindo daí entendemos porque a atividade sexual humana é também erótica: o ser humano posto a si mesmo em questão experimenta ao mesmo tempo a vida, através da sensação de continuidade, e a morte. Sobre esta ambiguidade, acentua Octavio Paz que “el erotismo defende a la sociedad de los asaltos de la sexualidad, pero, asimismo, niega a la función reproductiva. Es el caprichoso servidor de la vida y de la muerte.” (PAZ, 2018, p. 17). Falar, então, de erotismo é também falar do sexo, pela forma diferencial que ela significa para os seres humanos, indo além dos fins reprodutivos. “Ante todo, el erotismo es exclusivamente humano: es sexualidad socializada y transfigurada por la imaginación y la

voluntad de los hombres.” (PAZ, 2018, p. 14). Portanto, o erotismo é a força que transfigura, modifica e, principalmente, metaforiza a atividade sexual, atribuindo-lhes significados a depender do sujeito e do lugar social do qual se fala.

DO LETRAMENTO POÉTICO

“Poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.” (PAZ, 2012, p. 11) Partindo das declarações de Octavio Paz (2012) sobre o que a poesia pode nos proporcionar como humanos e indivíduos socialmente localizados, podemos concluir que ela, assim como toda e qualquer literatura, é de fundamental importância para a nossa formação cidadã e é um direito incorruptível a todos, como afirma Antonio Candido. E a sala de aula, como espaço de interação e parte da escola – uma das instituições sociais presentes na construção da personalidade, da cidadania e da Cultura –, deve ser o lugar onde a criança e o adolescente devem ter contato com a poesia e a literatura, sendo dever do professor de língua portuguesa levá-las aos seus discentes, não apenas para o deleite, mas para uma conscientização humana e individual que essa leitura pode provocar através da experiência, que extrapola a vivência e comove pela forma como construída. Afinal, “a poesia é um discurso que mostra o trabalho da linguagem sobre si mesma” (SORRENTI, 2009, p. 21).

Posto isso, essa pesquisa tem em vista o pressuposto de que a poesia e os demais textos literários não têm a devida atenção na aula de português e, quando têm, são objetos para análise linguística ou não se desvinculam da sua caracterização em determinados momentos literários – não menosprezando a importância da historiografia literária, mas entendendo-a como umas das questões e não a única a ser tratada à respeito da literatura no ensino básico.

Quando o assunto é poesia, nos habituamos a entendê-la apenas como um artefato artístico para gozo e/ou reflexão. Neste sentido, ela é tida como o expressionismo do poeta em relação aos seus sentimentos: sobre as coisas e as pessoas do seu redor, e sobre ele mesmo; revelando seus medos, angústias, amores, paixões e

dúvidas. É a partir disso que se começa a discutir a respeito de sua função, pois ela “tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção; e esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral” (ELLIOT, 1991, p. 30). A poesia, portanto, não expressa somente os sentimentos do poeta, mas também do leitor que, ao ler, se identifica e se conscientiza dos seus próprios sentimentos, pois ela é construída de modo a comover seu espectador. Atingindo, assim, o que Elliot (1991) afirma ser a principal função desta forma de arte. Ainda segundo o autor, deve-se buscar tais funções pelo que há de mais óbvio, logo, é permissível dizer que uma poesia cumpre sua função se pudermos “nos assegurar de que essa poesia nos dê prazer” (ELLIOT, 1991, p. 26).

A literatura sofre o processo de escolarização para estar na sala de aula. Entretanto, para Silva (2009), o trabalho com a poesia tem se precarizado para se submeter e contribuir com esse processo. Destina-se à escola a função de criar no aluno o gosto pela poesia, entretanto, a instituição pode ser, muitas vezes, “responsável pelo desgosto pela poesia” (Sorrenti, 2009, p. 17). Esse detrato está relacionado à “inutilidade” não só da literatura e da poesia, como de qualquer forma de arte, pois não são lucrativas e se inserem nas atividades lúdicas e prazerosas. Essa atitude da escola, reflexo da postura de uma sociedade que busca primordialmente a lucratividade, segundo Sorrenti (2009), sufoca a imaginação criadora dos alunos, desprezando o estado de poesia em que está a criança ao colocá-la frente à sistematização da linguagem.

Entretanto, quando esse gênero chega à sala de aula, são escolhidos por temática, e quanto mais próxima ao universo juvenil, mais pertinente para o trabalho em sala de aula. Muitos dos livros de poemas escritos para adolescentes têm discutido tais questões superficialmente, sem descer às profundidades dos conteúdos. O olhar dos autores desses livros explicita que se entende a adolescência como um fenômeno universal, ou seja, acontece da mesma forma com todas as pessoas. Porém, lembra Sorrenti (2009, p. 62), que “a adolescência pode assumir formas variadas e não se caracterizar apenas como uma fase rica em percepções”; Esses poemas se preocupam apenas com o como dizer. Embelezando os temas excessivamente recorrentes para atrair o leitor adolescente, a ênfase é dada somente a mensagem do texto, “de maneira que o

assunto não é discutido a partir da transfiguração da realidade: a linguagem não é utilizada de maneira a desafiar o leitor” (Sorrenti, 2009, p. 74). A falácia dessa tentativa é: um adulto cria um ambiente adolescente para o público juvenil, evidenciado o tom “moralizador” da voz dos adultos por traz desses textos.

Pinheiro (2018, p. 117), reforçando as concepções de Silva (2009), afirma que não há poesia propriamente para jovens como há para crianças, e os livros que se propõem a sê-lo acabam por não se sustentar num ponto de vista estético, pois “tendem ao lugar-comum, à facilitação de linguagem e sobretudo, à padronização de certos modelos e atitudes disseminados como típicos do jovem”. Para evitar tal problema, o autor propõe que o professor precisa, antes de tudo, ser leitor de grandes poesias para que suas escolhas “respondam ao horizonte de expectativa do leitor jovem” (SILVA, 2009, p. 111). “Trata-se de um leitor que descobriu um potencial particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano, de fruição estética.” (PERNAMBUCO/SE p.94).

Evidencia-se, com isso, o papel fundamental do professor entre a poesia e o aluno, uma vez que é sua função possibilitar “um encontro mais íntimo [do aluno] com a poesia” (PINHEIRO, 2009, p. 114), para que seja “colocada abaixo” a ideia de que o trabalho com a poesia se restringe a fazer teorismo, como saber diferenciar função literária da não literária, ou reconhecer a função da linguagem presente no texto. Com tamanha responsabilidade, o professor precisa ter prazer em ler poesia, seus gostos não devem ser desprezados e fazem o diferencial na abordagem com o gênero em sala de aula, conforme nos lembra Pinheiro (2018). A função de mediador do professor de língua portuguesa não se limita à poesia, ele deve sê-lo “no processo de aquisição de habilidades de [toda e qualquer leitura] leitura” (PERNAMBUCO/SE p. 96). É tomando esse posicionamento que a poesia poderá superar o processo de escolarização que sofre atualmente nas salas de aula.

ANÁLISES

Conforme nos aponta Filoteo Faros, em *A natureza do Eros* (1998), o eros é considerado de modo equivocado, na construção

popular, como “ato sexual” por causa de uma educação que sai de geração a geração limitando as pessoas a modelos culturais baseados em moralismos e bons costumes. O autor discute a respeito da educação sexual, que é negada na escola, por ser confundida como a descrição do que se fazer no ato sexual, segundo os mais conservadores.

Diante dessa cultura, “meninos” e “meninas” terão papéis sociais – eróticos – diferentes: enquanto ela deve manter-se casta; ele deve reafirmar sua virilidade, através da sua vida sexual. Isso, entretanto, segundo Faros, não é saudável aos jovens. As pressões sexuais lançadas aos indivíduos, ainda em processo de formação psíquica e mental, formam pessoas que não desenvolvem seu eros. No último século, a mulher alçou voos no que diz respeito a sua liberdade sexual e moral, entretanto, uma onda conservadorista tem se levantado no Brasil, atualmente, e em outros países, como os EUA.

Após os discursos de decolonidades realizados na atualidade, esperava-se uma melhor aceitação de determinados assuntos por parte do público. Entretanto, o conservadorismo tem mostrado que as pessoas ainda têm a visão ultrapassada, por exemplo, a respeito da educação criticada por Filoteo Faros em 1998. Há poucos anos houve uma absurda rejeição e repulsa a um suposto kit sobre educação sexual que circularia nas escolas de ensino básico, “desvirtuando” as crianças e confundindo suas mentes infantis. Essa estrutura cultural toma o sexo como um tabu, sendo sua discussão permitida apenas entre marido e mulher, mas restringindo à reprodução, muitas vezes, sem a erotização.

Faros (1998) aponta o clássico de *A Bela e a Fera* como uma alegoria do que acontece socialmente: a imagem masculina é criada como o macho alpha, bruto, desprovido de sensibilidades; enquanto a mulher, seria seu oposto, com a adição à característica da submissão. Essa visão dualista da pessoa humana simplifica as relações e inibe o indivíduo de se expressar, tolhendo seu eros. Assim, netas, aprendem com filhas, que aprendem com mães. No sexo oposto também acontece o mesmo. Além, é claro, do caráter pecaminoso do ato sexual com vaidades, visto, que segundo preceitos religiosos, Deus fez o homem e a mulher para se multiplicarem. O ato sexual – erótico – que não tem esta finalidade é pecado, e distancia o casal,

que não se toca, não tem comunicação corporal, essa necessidade é traduzida como luxúria.

Na maioria das vezes, esses são os pais modelos responsáveis pela educação erótica de outras pessoas. Algumas vezes, este ciclo é rompido; mas quando isso não acontece, vemos o retorno de uma sociedade que não busca mais informações verdadeiras e diz que a educação sexual é ensinar o que se fazer no ato sexual, há a demonização do sexo e a crença de que falar a respeito da temática é desvirtuar a criança ou o adolescente.

Essa breve reflexão nos encaminha a pensar nos motivos pelos quais a poesia erótica não vai à sala de aula: o eros é mais que o ato sexual, é uma forma de agir e de estar sobre o mundo, de forma criativa e criadora, que muitas pessoas desconhecem ou negam, porque expressar o eros é expressar liberdade. E, ao expressar-se, um indivíduo não se deixa render por exigências ou repressões sociais, pois expressa-se a si mesmo. Entretanto,

[...] temos de levá-los [os alunos] a terem contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas fantasias, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, toda a sua experiência de vida, enfim. Mas também proporciona-lhes leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes. (PINHEIRO, 2018, p. 113)

É partindo então da afirmação de Pinheiro (2018), que devemos levar aos estudantes leituras desafiadoras que partimos a questionar por quê a poesia erótica não faz parte da sala de aula do ensino básico e seguimos em defesa desta, uma vez que ela revela o humano como qualquer outro texto com qualidade literária.

Eros age como um impulso que se prolonga por todas as fases da vida em busca da união, da totalidade, da plenitude perfeita. Essa busca está representada de formas diferentes nas variadas manifestações artísticas, no caso do poema, como é demonstrado através das análises dos poemas de Gilka Machado, nos quais a temática erótica expressa o desejo, que impera o coração e a mente de todos os seres, impulsionando-os para a vida. Eros como força arrebatadora movimentam a criatividade e a imaginação. Esse

impulso tem sede de prolongamento e se realiza na relação com tudo aquilo que nos faz bem.

As poesias levadas à sala de aula passam pelo moralismo de algumas pessoas e tiram do leitor em formação o contato com textos realmente profundos. Conforme apontam algumas estratégias básicas para o letramento literário na aula de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temos as seguintes necessidades:

- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. (BRASIL, 2017, P. 514)

Gilka Machado é um dos muitos autores/autoras que não se encontra na leitura proposta em sala de aula de ensino básico. Abordá-la, portanto, traria ao estudante desafios a enfrentar uma leitura complexa de sua poética, posto que o exercício de leitura é um desvendar do texto lido. A seguir vemos uma tabela com as habilidades da BNCC, as quais podem vir a ser desenvolvidas se as análises realizadas neste trabalho servissem de material para as aulas de língua portuguesa no ensino básico:

Imagem 1 – Tabela de Habilidades da BNCC do campo de artístico-literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

Nas imagens que se apresentam as respectivas competências específicas que são exploradas através das habilidades mostradas acima:

Imagem 2 – Competências de 1 a 4



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

Imagem 3 – Competências de 5 a 7

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

Apesar de não ser citada como foco das habilidades apresentadas, a competência específica 2 é uma das mais importantes na discussão da poética giliana. Se feitas em conjunto de sala de aula, as análises revelariam aos alunos que o eu lírico feminino se pôs na cena erótica em par de igualdade com seu amado, colocando-o antes como objeto de desejo dela. Essa tomada de posicionamento de uma mulher, ainda em meados do século XX, é, como a própria autora escreveu, fugir ao jugo da sociedade. É possível entender que a mulher está se identificando enquanto sujeito, está se percebendo enquanto alguém que também deseja, para além de ser desejada.

Isso leva à reflexão e a comparação entre as épocas do lugar social da mulher, das lutas que as levaram a reivindicar sua subjetividade e sexualidade. Numa análise diacrônica, há ainda a comparação entre costumes e épocas, as relações de poder que dão a Gilka motivos para criar um eu lírico feminino “rebelde”. É uma forma de tirar o aluno de sua zona de conforto, para que perceba as desigualdades sociais, como de gênero e/ou sexo na sociedade.

Da análise diacrônica enquanto localização da Gilka na Historiografia literária, faz-se pertinente atentar para os elementos que tornam a autora uma poeta moderna, para além da época em

que ela produz seus textos. O levantamento pelos alunos destes elementos modernos leva-os a diferenciar a carioca de outros autores de sua época, tais como Oswald de Andrade e Mário de Andrade, declaradamente modernistas, e associá-la a Cecília Meireles. Isso faz-se a partir da exploração da estrutura e composição do poema, ressaltando seus versos livres, a presença do *enjambement*, as pausas semânticas como partes constitutivas e significativas do poema.

As discussões com o poema podem suscitar os debates transversais caros à sala de aula, como a educação sexual. O poema “Há lá por fora”, por exemplo, presente em *Meu glorioso pecado* (1928), descreve as sensações da mulher na cena erótica, o que pode trazer à tona uma conversa madura sobre o ato sexual e o que ele representa para a humanidade, a problematização da banalização do sexo nas músicas explícitas e a sua exclusividade à reprodução entre casais. A necessidade sexual, tal como comer e beber, é parte da natureza humana, discutir um sentimento universal como a experiência do gozo, traz um reconhecimento da individualidade naquilo que, de antemão, não era de caráter individual.

É aqui que se liga novamente a poesia erótica, o eros em sala de aula, como essa força avassaladora que, antes de tudo, expressá-la é autoconhecimento, visto que, ao eleger um objeto de desejo para sanar o sentimento de descontinuidade, não elegemos apenas pessoas, não restringimos ao ato sexual – aí ele se materializa de forma mais contundente. O prazer cotidiano na leitura de um texto, na vivência de uma amizade ou na degustação de uma comida saborosa estamos também vivendo experiências com o eros. Nesse sentido, a poesia erótica revela uma fonte de conhecimento de si, do outro e do mundo, numa atitude relacional, de profundidade e crescimento mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza da obra giliana deve estar presente na sala de aula, principalmente para desconstruir a proposta tão criticada pelos teóricos de que a poesia, para ir à sala de aula ou para chegar ao público jovem, é redirecionada e escrita a esse público. Tornando-se assim, uma poesia feita por um público que supõe o que deve ser lido pelos jovens, nesse movimento a poesia perde-se e os textos

passam pelo moralismo desses escritores, tirando o direito dos leitores em formação de terem acesso a textos que tratem de temáticas profundas.

É necessário, para isso, lidar com o tabu que a literatura erótica enfrenta a lidar para entrar na sala de aula, tendo em vista a confusão popularmente construída entre erotismo e pornografia. Contudo, como vimos, o eros é uma forma de agir e de estar no mundo, portanto, uma educação pelo eros é aquela que movimenta a criatividade e a imaginação dos estudantes.

É possível conhecer o mundo e reconhecer-se através da leitura do poema. Há ainda a possibilidade de discutir-se, de forma madura, com os alunos sobre o ato sexual, de modo a compartilharem experiências, dúvidas e a informá-los sobre a educação sexual como um conteúdo transversal. O eros é (poder) vital, autoconhecimento e revelação do outro.

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Acessado em novembro de 2021.

ELIOT, T.S. **Da poesia e de poetas**. Trad.: I, Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAROS, Filoteo. **A natureza de Eros**. São Paulo: Paulus, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Apostila de aula. 1996 http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/leitura%20e%20compreens%C3%A3o/direita.htm. Acessado em fevereiro de 2021.

PAZ, Octavio. **La llama doble**. Ciudad de México: Editorial Planeta Mexicana, 2018.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERNAMBUCO/SE, Secretária de Educação de Pernambuco. **Currículo de português para o ensino médio**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/750/curriculo_portugues_em.pdf. Acessado em novembro de 2021.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SILVA, Vaneide Lima. **Poesia para adolescentes**: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_pdf_Vaneide2.pdf. Acessado em novembro de 2021.