



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA

BRUNO JOÃO CÁ

**ENTRE MARES E MUROS: A PALAVRA LITERÁRIA E A PERSPECTIVA DE
FORMAÇÃO HUMANIZADORA NA GUINÉ-BISSAU**

Florianópolis/SC

2020

BRUNO JOÃO CÁ

**ENTRE MARES E MUROS: A PALAVRA LITERÁRIA E A PERSPECTIVA DE
FORMAÇÃO HUMANIZADORA NA GUINÉ-BISSAU**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Nelita Bortolotto

Linha de pesquisa: Sujeitos, processos Educativos e Docência (SUPED)

Florianópolis/SC

2020

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Nelita Bortolotto (orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professor Dr. Lourenço Ocuni Cá (examinador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Professor Dr. Juares da Silva Thiesen (examinador)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professora Dra. Izabel Cristina dos Santos Teixeira (examinadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Professora Dra. Lilane Maria de Moura Chagas (suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

BRUNO JOÃO, CÁ
ENTRE MARES E MUROS: : A PALAVRA LITERÁRIA E A
PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANIZADORA NA GUINÉ-BISSAU / CÁ
BRUNO JOÃO ; orientador, Nelita Bortolotto, 2020.
118 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação . 3. Literatura. 4. Palavra
Estética. 5. Educação Humanizadora. I. Bortolotto, Nelita .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Bruno João Cá

Entre mares e muros: a palavra literária e a perspectiva de formação humanizadora na Guiné-Bissau

O presente trabalho foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Professora Dra. Nelita Bortolotto
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professor Dr. Lourenço Ocuni Cá
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Professor Dr. Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professora Dra. Izabel Cristina dos Santos Teixeira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

Professora Dra. Lilane Maria de Moura Chagas
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Nelita Bortolotto
Orientadora

Florianópolis, 2020

Dedico este trabalho à minha família. Ao meu pai (*in memoriam*) que, mesmo não habitando os mundos dos vivos, sinto a sua presença me guiando e motivando para seguir forte, nessa caminhada, pois, de uma forma ou outra, ele sempre esteve ao meu lado, mesmo após a sua morte-física. À minha mãe pelo incansável auxílio prestado, em suprir todas as minhas necessidades (emocionais e financeiras), neste percurso. Aos meus irmãos, às minhas irmãs e aos meus amigos-irmãos, com os quais partilhei momentos de profunda angústia, mas me serviram de âncora para não me render ao fracasso.

Agradecimentos

Um guineense nas terras brasileiras cursando mestrado. Essa é a minha condição, no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC.

Sou estudante proveniente de uma cooperação global “Sul-Sul” e cheguei ao Brasil através do projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Brasileira – UNILAB, gosto de me apresentar assim, porque sou fruto de uma cooperação intencional, diga-se, bem-intencionada. Por isso, meus agradecimentos se endereçam ao Governo Brasileiro (Governos Lula) que teve essa postura e garra em apoiar e firmar uma política de cooperação que se volta aos Mundos do Sul.

Em seguida, endereço meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que me acolheu; de um jeito singular, agradeço, na pessoa de uma das técnicas da secretaria (Karine Albresch Kerr), a quem eu recorri, em diversos momentos, para emissão dos documentos que, ‘como estrangeiro’, precisei entregar, ao longo do curso, para manter-me legalmente no país-outro.

Estendo aos meus profundos agradecimentos aos professores do PPGE, da linha de pesquisa “Sujeitos, Processo Educativo e Docência (SUPED)”, em particular, na pessoa da minha querida orientadora, professora Dra. Nelita Bortolotto, a quem dirijo a palavra que, segundo nosso teórico Bakhtin, é um signo, e como signo não podemos esgotar os seus sentidos. Assim sendo, resumo minhas palavras nos seguintes termos: Muito Obrigado, por me suportar e fazer com que essa etapa seja possível ‘tenho uma dívida interna contigo’ e à minha nação também, por aceitar mergulhar comigo nesse novo mar (mar-outro).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de Mestrado, na modalidade Demanda Social, e às agremiações que autorizaram a realização deste estudo, sem as quais não teria como permanecer no mestrado.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – (Nepalp), por me possibilitar momentos de partilha e aprofundamento de estudos. Em mesmo nível, aos meus colegas de mestrado, sem citar os nomes, a minha turma de ingresso SUPED, à comunidade guineense em Santa Catarina e aos movimentos estudantis onde posso vivenciar a Universidade de outro lado, ‘além das salas e dos muros’.

Por fim, e não menos importante, agradeço às pessoas singulares que foram fundamentais para a realização dessa dissertação, dentre as quais, cito: Anelise Rodriguês Caetano e Gracielle Boing Lyra, pelos pedidos de ajuda, atendidos com rapidez, pois em decorrência da pandemia (Covid-19), não pude voltar para o Brasil. Foram elas que me facultaram materiais bibliográficos, sem os quais não teria como continuar a escrita da dissertação.

RESUMO

No presente trabalho, discutimos o lugar da palavra literária – de modo particular, a literatura guineense – no cenário educativo, buscando entender, através de um estudo histórico, social e cultural, como a literatura, em suas diversas modalidades e formas de manifestação, nesta cultura, pode alçar relevância no espaço e tempo da educação e formação humanizadora do homem, formação do sujeito guineense. No primeiro momento, com objetivo de entender a realidade guineense, realizamos um levantamento, focalizando o espaço social, histórico e político do país. Em seguida, prosseguimos, efetuando levantamento da fortuna e fontes literárias, desse país, passando por diversas fases de construção desta literatura, com o objetivo de entender como se dá a relação entre a estética (arte literária), vida (ordinária) e cultura, neste arsenal literário e contexto cultural. À vista disso, elegemos Abdulai Silá, escritor contemporâneo e primeiro romancista guineense, com a meta de escrutinar profundezas de sentidos do seu projeto literário, através de dois dos seus romances, *A última tragédia* (1995) e *Mistida* (1997), por meio dos quais analisamos possíveis vínculos da literatura, no âmbito da (re)afirmação ou (re)configuração da formação da humanidade do homem, da formação humanizadora do sujeito guineense. Assim sendo, nosso movimento de investigação parte da contribuição do pensamento de Bakhtin e seu Círculo às Ciências Humanas, com respeito à linguagem – neste caso, a escritura literária –, ao sujeito e à formação humana. Neste domínio, trilhando pelo *grande tempo*, exploramos o cruzamento entre ficção e realidade, entre identidade e alteridade, em linha interpretativa que perseguiu, do ponto de partida de dado texto, movimentos retrospectivos (passado) e prospectivos (antecipação do futuro). Com efeito, seguimos aporte metodológico da abordagem dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin, elegendo os conceitos de cronotopia e exotopia como categorias que orientaram a nossa análise desdobrada no percurso do grande tempo da produção literária guineense. Em suma, objetivamos com esta pesquisa pôr à vista a formação humanizadora do guineense incursa pelas camadas de sentido, constituídas na relação implicada entre o tecido histórico-social e político, a educação estética – nela a palavra literária e literatura de Abdulai Silá – cidadão guineense – que singrou outros mares, ressignificando muros. Trata-se, portanto, de uma investigação de base teórica alinhada a teses de autores, como o filósofo da linguagem Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e seu Círculo, como também de outros autores contemporâneos que se voltam a estudos sobre literatura guineense, como Moema Parente Augel, Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló. Partimos de um olhar mais universalista, qual seja, o campo da educação, passando pela literatura guineense e, por último, à análise de possível legado do romancista guineense, Abdulai Silá, à arte, à cultura e à vida. Destarte, a investida para a compreensão de possível potencial de formação humanizadora, pela palavra literária, configurou ser factível, mediante os sentidos que instaura no acontecimento da interação entre autor, herói e leitor. Como integrante da cultura, como lugar de refração da realidade (ideologia), de convergência de diferentes ideologias, a palavra literária permite o embate de valores formados ou em formação.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Palavra literária. Formação humana. Literatura.

ABSTRACT

In the present work, we discuss the place of the literary word - in particular Guinean literature - in the educational scenario, seeking to understand through a historical, social and cultural study, how literature in its various modalities and forms of manifestation in this culture can obtain relevance in the space and time of education and humanizing formation of man, referring to Guinean subject formation. At first, in order to understand Guinean reality, we conducted a survey focusing on the social, historical and political space of the country. Then, we proceeded on surveying the fortune and literary sources of that country, going through several phases of construction of this literature, in order to understand how the relationship between aesthetics (literary art), life (ordinary) and culture takes place in this literary arsenal and cultural context. Thus, we elected Abdulai Silá, a contemporary writer and first Guinean novelist, with the goal of scrutinizing the depths of meaning of his literary project through two of his novels, *A Última Tragédia* (1995) and *Mistida* (1997), through which we analyzed possible links of literature in the context of the (re) affirmation or (re) configuration of the formation of humanity of man, especially the humanizing formation of the Guinean subject. Therefore, our research movement starts from the contribution of Bakhtin's thought and his Circle to the Human Sciences, with respect to language - in this literary writing -, to the subject and to human formation. In this context, going through *the great time*, we explored the intersection between fiction and reality, between identity and otherness in an interpretative line that it pursued from the starting point of a given text, retrospective (past) and prospective (anticipation of the future) movements. Effectively, we followed the methodological contribution of the Bakhtin Circle's dialogical approach of discourse, choosing the concepts of chronotopy and exotopy as categories that guided our analysis unfolded in the course of the great time of Guinean literary production. In short, with this research we aim to show the humanizing formation of Guinean people by the layers of meaning constituted in the implicated relationship between the historical-social and political field, aesthetic education - considering the literary word and literature of Abdulai Silá - Guinean citizen - that sailed other seas while resignifying walls. It is, therefore, a theoretical-based investigation aligned with the theses of authors such as the language philosopher Mikhail Mikhailovitch Bakhtin and his Circle, as well as other contemporary authors who turn to studies on Guinean literature, such as Moema Parente Augel, Hildo Honório do Couto and Filomena Embaló. We started from a more universalist perspective, that is, the field of education, passing through Guinean literature and, finally, the analysis of possible legacy of the Guinean novelist, Abdulai Silá, to art, culture and life. Accordingly, the drive to understand the potential of humanizing training through the literary word was configured to be feasible through the meanings it establishes in the event of the interaction considering author, hero and reader. As an integral part of culture, as a place of refraction of reality (ideology), of convergence of different ideologies, the literary word allows the clash of values formed or in formation.

Key words: Guinea Bissau. Literary word. Human formation. Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.GUINÉ-BISSAU: ASPECTOS GERAIS (LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, POPULAÇÃO, DEMOGRAFIA & CULTURA), SITUAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA.....	14
2. SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE: ESTRUTURA (ENSINO FORMAL E NÃO FORMAL), PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO NAS DIFERENTES ÉPOCAS/OU ETAPAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU.....	21
2.1. EDUCAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL (SOCIEDADE TRADICIONAL)	22
2.2. EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL.....	23
2.3. EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS (PAIGC).....	24
2.4. EDUCAÇÃO NO PÓS-INDEPENDÊNCIA.....	26
3. SENDAS HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS DE RUMOS DA LITERATURA GUINEENSE.....	33
3.1. LITERATURA PRÉ-COLONIAL.....	36
3.2. LITERATURA COLONIAL.....	37
3.3. LITERATURA NO PERÍODO DE LUTA PELA INDEPENDÊNCIA OU LITERATURA DE COMBATE.....	38
3.4. LITERATURA NO PÓS-INDEPENDÊNCIA.....	39
3.5. BALANÇO DA LITERATURA GUINEENSE: PERCURSOS E CAMINHOS TRILHADOS.....	42
4. METODOLOGIA.....	45
4.1. CONCEITOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	46
4.2. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	49
5. A PALAVRA LITERÁRIA – APONTAMENTOS CONCEITUAIS EM DIÁLOGO.....	50
5.1. AUTORIA (AUTOR-PESSOA, AUTOR-CRIADOR E PERSONAGEM (HERÓI)): TESSITURAS DA OBRA LITERÁRIA.....	60
5.2. O ESPAÇO DA CONSCIÊNCIA DO AUTOR NA PALAVRA LITERÁRIA: O ROMANCE COMO ARENA DE VOZES SOCIAIS.....	63
6. ABDULAI SILÁ E SUAS NARRATIVAS EM ROMANCE: UM TOM DE ESPERANÇA EM MEIO À TRAGÉDIA COLONIALISTA GUINEENSE?	67

6.1. A ÚLTIMA TRAGÉDIA E MISTIDA, DOIS ROMANCES: A GUINÉ-BISSAU ENTRE A ÉPOCA PRÉ-COLONIAL E O PÓS-INDEPENDÊNCIA.....	68
6.1.1. A Última Tragédia.....	68
6.1.2. Mistida.....	71
6.2. ROMANCE: O GÊNERO LITERÁRIO EM INQUIRIÇÃO.....	75
6.3. DOIS ROMANCES DE ABDULAI SILÁ – ESCAVANDO PROFUNDIDADES NAS OBRAS “A ÚLTIMA TRAGÉDIA” E “MISTIDA”	77
6.3.1. A última tragédia (a mistura de mundos com narrativas sobrepondo-se uma à outra)	77
6.3.2. Uma leitura possível do romance mistida: sentidos em embate.....	94
7. ARREIMATE FINAL: TECENDO PONTAS CONCEITUAIS EM REDES DE DIÁLOGO.....	106
7.1 TINHA DE SER PELA LITERATURA	107
7.2. TECENDO UM ACABAMENTO POSSÍVEL	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, investigamos o lugar da palavra literária – de modo particular a literatura guineense – no cenário educativo, buscando entender, através de um estudo histórico, social e cultural, como a literatura, em suas diversas modalidades e formas de manifestação nesta cultura, pode contribuir com a educação e formação humanizadora do sujeito guineense, tendo como metodologia a teoria dialógica do discurso de Mikhail Mikháilovitch Bakhtin e teóricos do seu Círculo¹.

O trabalho é composto por quatro capítulos e suas respectivas seções, organizadas da seguinte forma: o primeiro capítulo contém três seções; o segundo capítulo contém a seção de metodologia e a seção de discussões conceituais, que concede suporte a nossa teoria base – teoria bakhtiniana e do seu Círculo; capítulo terceiro no qual analisamos as duas obras de Abdulai Silá, selecionadas para o nosso trabalho e o quarto e último capítulo, intitulado “Arremate final”, composto dois desdobramentos.

Inicialmente, construímos a primeira e a segunda seção do primeiro capítulo, fazendo um apanhado de selecionado acervo de obras acadêmicas de diferentes gêneros (livros/revistas/periódicos/teses e dissertações) e documentos oficiais contemporâneos do campo da educação, sobretudo, o acervo pertencente ao Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação da Educação da Guiné-Bissau – INDE/GNB, com o intuito de compreender a realidade guineense, focalizando o espaço sócio-histórico, político e educativo do país. Na última seção deste capítulo, selecionamos três obras de cunho histórico literário ou de teor da historiografia literária, quais sejam, obra de Couto e Embaló (2010), Augel (2007) e Embaló (2004), que se debruçam sobre a literatura guineense para tecer entendimento sobre os temas que vêm ocupando espaço na arte da escrita.

No capítulo subsequente, discutimos teoricamente, da teoria de Bakhtin e seu Círculo, os conceitos de diálogo, sujeito e sobretudo cronotopo e exotopia, eleitos como categorias que guiarão a nossa análise, que se desdobra no percurso do grande tempo da produção literária guineense. Seguindo a mesma teoria, elegemos filósofos estudiosos de Bakhtin e do seu

¹Círculo de Bakhtin (1920-1930), assim conhecido por agregar pensadores russos de diferentes áreas (linguistas, estudiosos da literatura, músicos, filósofos etc.) que comungavam conceitos, ideias. Deste grupo Bakhtin, Volóchinov e Medviédev eram muito próximos intelectualmente, convergindo em formulações teóricas sobre o fenômeno “língua/linguagem”. Particularmente, as nossas reflexões no presente trabalho, circularão em termos de teses teóricas defendidas por este trio de intelectuais da linguagem, por trazerem uma filosofia da linguagem, por versarem sobre a palavra, o discurso, por abrirem a possibilidade de vínculos teóricos a outros campos do conhecimento humano, como o da educação em seu sentido amplo. (VOLÓCHINOV, 2019)

Círculo, como por exemplo, Augusto Ponzio (2013; 2017) e estudiosos de outras áreas do conhecimento, como Beth Brait (2005; 2006; 2018), Carlos Alberto Faraco (1999; 2005; 2017), dentre outros. Para a tessitura desse diálogo teórico, recorreremos tanto a estudiosos brasileiros como a estrangeiros, que se ocupam em buscas incessantes de compreensão das teorias bakhtinianas e destas em relação aos desafios do homem, na nossa atualidade, para nos ajudar a chegar à profundidade dos sentidos da discussão teórica, dos conceitos de palavra literária, ideologia, identidade, alteridade, autor (autoria), personagens e herói.

No capítulo das análises, focalizamos o nosso olhar investigativo no processo de escavação, no que diz respeito à análise da obra *Trilogia* de Abdulai Silá (2002), focando-nos em dois dos seus romances, *A última tragédia* (1995) e *Mistida* (1997). Como entrecruzamento, observamos, pelas vozes instauradas nos romances, ora das personagens, ora assumido pelo autor-criador, de uma ponte (mistida) que alinha os dois romances analisados nesta dissertação. A necessidade que move as duas obras do Silá, aliás, é o que move também o autor-criador (autor-pessoa), na crença em um amanhã melhor possível para a sua nação, a nossa Guiné-Bissau. Para defender essa necessidade, Silá, constrói a personagem de Régulo Bsum Nanki, no romance *A última tragédia*, como a voz que apela para o ato de *pensar* em problemas que assolam a Guiné-Bissau, na época colonial e procurar saídas para tal situação. No romance *Mistida*, Silá se vale da personagem Mama Sabel, uma mulher destemida que, mesmo já idosa, acreditava em um futuro melhor para a sua terra, por isso, conclama a todos da sua nação a reviver os valores sacralizados na tradição guineense (a unidade; a solidariedade; a perseverança), empreendendo uma luta ferrenha com a personagem Lixo (a sujeira social ‘ao nível pessoal e institucional’), disputando o território para estabelecerem as suas utopias, crenças e modo de viver, na Guiné-Bissau pós-independência. Por fim, no último capítulo, “Arremate final”, tecemos diálogos possíveis dos conceitos que perpassaram a nossa escrita da dissertação, junto a isso, apresentamos considerações a respeito do estudo feito nesta dissertação.

Neste nosso movimento de inflexão, partimos de um olhar mais universalista, qual seja, o campo da educação estética, passando pela literatura guineense e, por último, à análise de possível legado do romancista guineense, Abdulai Silá. A formação humanizada pela palavra literária nos parece possível, mediante estudo aprofundado do que se constitui a base bibliográfica compendiada para este fim. Em suma, objetivamos com esta pesquisa pôr à vista a formação humanizadora do guineense, incursa pelas camadas de sentido, constituídas na relação implicada entre o tecido histórico-social e político, a educação estética – nela a palavra

literária e literatura de Abdulai Silá – cidadão guineense – que singrou outros mares, ressignificando muros.

Utilizamos com sentido metafórico, os termos “mares” e “muros”, que também configuram parte do título do nosso trabalho, com o objetivo de ressignificar esses termos, no percurso que configura a compreensão da nossa análise. Na nossa abordagem, entendemos os muros, não como barreiras que nos impedem de ir para além daquilo que conhecemos ou fora dos nossos lugares de acomodação, mas, sim, como raízes bem fixadas que constroem a nossa base identitária que, mesmo com o projeto colonial de assimilação da colonização, essas raízes fixas ajudaram-nos a não perder nossos valores – solidariedade; fraternidade e irmandade – que são fundamentos da nossa cultura. A metáfora de mares, espaço que outrora serviu de porta de entrada para colonização no nosso continente, África, é percebido, aqui, no nosso trabalho, como portas que se abrem, para lançarmos ao mundo, a nossa riqueza criativa, a nossa forma de fazer ciência e de teorizar, de pensar o mundo, de pensar a nossa literatura, e nesse em particular, a literatura guineense e de Abdulai Silá, cidadão guineense.

1. GUINÉ-BISSAU: ASPECTOS GERAIS (LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, POPULAÇÃO, DEMOGRAFIA & CULTURA), SITUAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA

Sempre que estabelecemos, como desafio, investigar algo atrelado ao nosso país, a Guiné-Bissau, fazendo estudo de um *locus* exterior, propomos, a nós mesmos, indicar o espaço do qual estamos falando, com o intuito de situar o leitor que possivelmente irá ter contato com o nosso texto. Este pressuposto de situar o leitor não se faz por livre e espontânea vontade, nem se faz com enorme agrado, dado que, em caso de países centrais (países considerados desenvolvidos de ponto de vista econômico, norte global, sobretudo), geralmente há a dispensa desse preâmbulo. Para pessoas de países não centrais (países em desenvolvimento ou do sul global como um todo), como é o nosso, faz-se mais do que necessário, ou seja, tal procedimento é obrigatório. Contar outras narrativas em posição exotópica com relação a seu próprio país, se faz necessário, de modo a contribuir para erradicação da imagem, pejorativa e simplória, que,

costumeiramente, se constrói a respeito do nosso continente, África, de modo geral, e ao nosso país, Guiné-Bissau², particularmente.

Por estas razões focalizadas de antemão, discorreremos sobre o nosso país com base em perspectiva social, histórica, cultural e política. Isto posto, será atribuído relevo a alguns acontecimentos que marcaram a história desse país e como estes acontecimentos têm vindo a adiar o sonho prioritário dessa jovem nação, que se fez independente do jugo colonial, no ano de 1973. Por certo, o povo guineense contava com a forte ambição de formar uma população emancipada, todavia, desde o ano da sua independência até o presente momento, ainda está enfrentando o desafio de ver refletido em muitos dos campos (social, político, cultural, entre outros) a pouca autonomia do enclausuramento de princípios norteadores do que era ou é apropriado para outra nação, como foi (e ainda o é em muitas situações) a portuguesa. O campo da educação, de nosso interesse, aqui, não restou impune.

De início, julgamos ser pertinente trazer a formação da Guiné-Bissau, antes da colonização que, não só marcou esse país, mas quase toda a África.

Segundo Lourenço Ocuni Cá³ (2000), antes da colonização, as sociedades tradicionais/pré-colonial⁴, como o autor mesmo o denominou, viviam nas zonas rurais, tendo a

² A Guiné-Bissau é um pequeno país africano com 36.125 km² situado na costa ocidental do continente africano, entre o território do Senegal, que lhe serve de fronteira ao norte, a república da Guiné-Conakri delimitando leste e sul, e com o Oceano Atlântico a oeste. Sua independência é bastante recente. O país ainda sofre as consequências da dominação colonial. Foram exatamente cinco séculos de dominação. Tornou-se independente de Portugal, antiga potência colonizadora, a 24 de setembro de 1973 depois de onze anos de uma dura luta armada pela sua libertação, que terminaria com o reconhecimento da sua soberania pela antiga metrópole portuguesa após a queda do regime fascista salazarista, em 25 de abril de 1974. Geograficamente, o país é formado por uma planície com fracas altitudes, exceto as colinas de Boé que constituem extensão das grandes colinas do Futa Djalón. Possui zona costeira de 200km de comprimento e zona econômica exclusiva de 70.000Km², o duplo da superfície ocidental. Numerosos rios, dos quais o Cacheu, o Mansoa e Geba são os mais importantes, percorrem o território e são as melhores vias de acesso ao interior. A rede fluvial, portanto, é muito densa e na zona costeira registra-se um grande desembocar de rios, nas margens dos quais predominam um ecossistema de mangues, propício à orizicultura. Além do território continental, pertencem ao país cerca de 40 ilhas, que formam os arquipélagos dos Bijagos. Em virtude da sua situação geográfica, a vegetação da Guiné-Bissau é do tipo savana e floresta tropical e o clima é tropical úmido. Há duas estações climáticas durante o ano: a seca, que se estende de novembro a abril, e a chuva, que vai de maio a outubro. Hoje sua população está estimada em pouco mais de 1,5 milhões de habitantes. O país está dividido em nove regiões 41 administrativas, incluindo o setor autônomo de Bissau, a capital, e 36 setores. (DJALÓ, 2009, p.51-52)

³ Lourenço Ocuni Cá, professor universitário na Universidade da Integração Interacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que tem pesquisado sobre as políticas educacionais na Guiné-Bissau sobretudo na sua dissertação e tese que foram posteriormente publicados em livros.

⁴ Na sociedade pré-colonial, ou tradicional, o modo de vida era fundado basicamente na agricultura, mas também no pastoril, na pesca e na caça. O sistema agrícola era baseado na “rotação dos solos”. Os instrumentos de trabalho eram de custo baixo e podiam ser facilmente reproduzidos nas novas aldeias. A produção agrícola era multicultural, propiciando uma alimentação diversificada evitando, assim, a desnutrição. [...] O desbaste da floresta, fruto da introdução de técnica moderna, dada a exigência colonial para que cultivassem produtos para a exportação e o recrutamento para as minas conduziram ao desequilíbrio dessa sociedade. [...] Já quase no final do século XIX,

terra como patrimônio de uso do grupo, partilhado pelo coletivo. As famílias, nesse modelo de sociedade, eram amplas (abrangia parentes dos mais diversos níveis), se comparadas com os modelos de famílias restritas como entendemos hoje. O povo dessa sociedade tinha o controle sobre a natureza e a usava para suas mais variadas necessidades, de modo geral, para sua subsistência. Assim sendo, esses homens e mulheres, viviam da base daquilo que a natureza oferecia, também praticavam a caça, a pesca e cultivo da agricultura, como suas atividades fundamentais, se valendo de várias tecnologias para exploração desses recursos.

Vejamos bem: o sistema social, cultural e político da sociedade tradicional africana, de modo geral e, no caso em particular guineense, seguia seu percurso normalmente, melhorando e reajustando suas necessidades, de acordo com outras que iam aparecendo, contudo, teve esse percurso interrompido com o processo de colonização.

O nosso ponto de partida argumentativo se alinha àquilo que muitos estudiosos africanos defendem, mas, aqui, elegemos, para suportar a nosso argumento, o pensamento do estudioso do campo da educação guineense, Lourenço Ocuni Cá (2000), já mencionado neste trabalho.

Ora, acreditamos e concordamos com Cá (2000) quando este afirma que o decurso normal das sociedades tradicionais foi fatalmente interrompido com o processo de colonização, assim afetando o modo de organização e produção social, cultural e o modelo político desta sociedade. Conforme as palavras do autor, “essa história foi interrompida com a ocupação europeia e a implantação, em todo o território da Guiné-Bissau e, por todo o Continente Africano” (CÁ, 2000, p.3).

Após esse contato, surge a necessidade de pensar esse país, a partir daquilo que já é seu constituinte histórico, a colonização, e uma nova forma de se adaptar entre o que era sua história, herdeira do período pré-colonial, e o que é hoje a sua história e cultura, após este processo cruel de colonização.

Com a independência proclamada unilateralmente, no dia 24 de setembro de 1973, em Madina de Boê, o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), partido que liderou a luta de libertação do país, constituiu o primeiro governo para administrar este país recém-independente do domínio colonial.

Antes de qualquer julgamento presunçoso com relação àquilo que, de agora em diante vamos relatar, com relação ao decurso dessa jovem nação, vamos deixar patenteados o seguinte:

em muitas regiões, esse sistema tradicional estava chegando ao seu término devido à degradação e à ocupação das florestas, que não podiam mais abrigar com as mesmas condições o crescimento populacional. Assim sendo, a necessidade de nova tecnologia para aumentar a produção fez com que a sociedade tradicional entrasse em crise, provocando um controle mais rigoroso das terras e inúmeras lutas étnicas na busca de um novo arranjo técnico, político e social. (CÁ, 2000, p.2-3)

devemos ter a consciência de que o modelo do Estado⁵ adotado pelo PAIGC, atuante até hoje no país, constitui parte da herança da colonização, que era totalmente contrária a das sociedades tradicionais, antes da colonização, como já descrito aqui. Com isso, estamos salientando que há de se levar em conta os processos de ajustes, adaptação e apropriação, diante deste modelo no país, e lembrando que, para sua consolidação, o caminho a trilhar, em muitos momentos, pode não ser fácil ou às vezes não tão decifráveis.

Do período da Independência até o presente momento, a Guiné-Bissau já conta quatro décadas que se constituiu como um Estado livre da sujeição colonial. O povo guineense esperava uma estrutura administrativa, política, econômica e social que viesse acolher os interesses de uma nação, agora independente e, assim, trilhar um caminho genuíno, aspirando à consolidação da sua estabilidade, em diversos níveis. Mas, na realidade, o que constatamos é outro percurso, em grande medida, na contramão do almejado pela população.

Nas palavras de Heldomiro Henrique Correia (2013), podemos ver angústia, com relação àquilo que vem sendo a realidade na Guiné-Bissau. O país tem vivenciado uma cíclica e “crônica instabilidade política, desde a sua Independência” (CORREIA, 2013, p.35), com sucessivas quedas de governos (assassinatos, tentativas de golpe e golpes de estado⁶) e permanente estado de miséria social⁷, acompanhado de situação econômica frágil e

⁵ Regime semipresidencialista, composto por três poderes principais: o executivo (Governo), o judiciário e o legislativo (parlamento).

⁶ O primeiro Governo foi do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), sobreviveu até 1980 e, depois, foi derrubado por um golpe de Estado. A crise político-militar assolou por 11 meses, no dia 07 de junho de 1998, tendo o desfecho com o auxílio do então presidente da república João Bernardo Vieira. Em 2003, o presidente eleito, Kumba Yala, foi destituído por um novo golpe de estado militar. Ainda no mesmo ano, foram assassinados crucialmente o então Chefe de Estado-maior, o General das Forças Armadas, Veríssimo Correia Seabra. Em 2 de março de 2009, foram mortos o Presidente, em exercício, João Bernardo Vieira, e o chefe de Estado-maior das forças armadas, Tagmé na Waye. Em 4 e 5 de junho de 2009, também foram assassinados Hélder Proença e Baciro Dabó, ambos deputados e ex-ministros, acusados de tentativa de golpe de Estado, o que o Ministério Público concluiu que não houve golpe de Estado. Por fim, fechando esse ciclo de golpes de Estado, em 12 de abril de 2012, aconteceu um novo golpe de Estado: o Presidente da República interino, Raimundo Pereira, foi preso em sua residência por militares, tal como o primeiro-ministro Carlos Gomes Júnior. (COUTO e EMABALO, 2010); (CORREIA, 2013)

⁷ O quadro social guineense não é dos melhores, em razão do seu passado e do seu presente. A história de Guiné-Bissau, desde sua colonização, durante cinco séculos (1450 a 1974), até a sua independência, foi agitada, e a população sofria devido aos muitos conflitos. (CORREIA, p.57-58)

A ausência de oportunidades econômicas que proporcionam a criação de postos de trabalho, a destruição parcial da rede sanitária, a falta de investimento no sistema educacional e a degradação da rede de infraestruturas portuárias e fluviais do país, em geral, a paralisação da boa funcionalidade do aparelho do estado, as deteriorações da situação nutricional, entre outros, refletiram negativamente na qualidade de vida das populações. (CORREIA, H. H, 2013, p.60)

O acesso às condições básicas de saúde não lhe são garantidas, devido à falta de meios e condições para o exercício da medicina nos hospitais públicos. (COUTO e EMABALO, 2010, p.18)

extremamente dependente de recursos externos⁸. A corrupção tem sido frequente, na esfera política, retratando, em muito, a impunidade licenciada pelo poder judiciário, advento que instaura a falta de credibilidade nas instituições públicas e pouca eficácia de sua funcionalidade, fruto do caos instaurado com a instabilidade política no país, como consta ilustrado pelo PSE (2017), todavia é oportuno ressaltar que Guiné-Bissau não é apenas um baluarte de conflito ou de crise, como já dizia Lourenço Ocuni Cá (2000) com relação à África, de modo geral.

Dito isto, partiremos agora para abordar o que vem se instalando na contramão daquilo que, até aqui, apresentamos com relação a essa jovem noção africana. Para esse trabalho, recorreremos à mesma dinâmica exposta, até aqui, trazendo a evolução e as tentativas de saídas triviais, na esfera política, econômica, social e cultural que o país já implementou, ao de longo de quatro décadas da sua Independência.

Na esfera política, no ano de 1991, o país aderiu à abertura política, introduzindo o multipartidarismo, assim como a revalorização do poder local (*os regulados*), após longos anos de monopartidaríssimo (1973 até 1991). O país teve sua primeira eleição multipartidária, em 1994, vitória lograda pelo PAIGC, o partido que governou o país no regime monopartidário. No ano de 1997, ainda com a presidência de João Bernardo Vieira, o país integrou a União Econômica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), adotando a moeda franco CFA - *Communauté Financière Africaine*. Couto e Embalo (2010, p.16) afirmam que essa integração se constituía em uma “tentativa de conseguir uma maior integração regional, de sair do seu isolamento econômico-financeiro e de criar novas bases para o alavancamento de sua economia”.

No nível social e cultural, a Guiné-Bissau conta com uma diversidade étnica que faz do país um verdadeiro mosaico étnico-linguístico e cultural⁹. Cada etnia, com sua língua e cultura, contribuindo para recheiar com os mais variados sabores as manifestações culturais guineenses, nas suas mais variadas formas de manifestação.

⁸ O sistema financeiro da Guiné-Bissau é considerado débil. O ambiente macroeconômico matizado pela inflação apresenta um *déficit* público elevado, baixos salários e sucessivas desvalorizações e conflitos político-militares, que não contribuíram para a criação de uma poupança própria e de uma estimulação do investimento. (CORREIA, 2013, p.54)

A economia da Guiné-Bissau continuou extremamente dependente da ajuda externa. Os setores econômicos mais dependentes são o de agricultura e o de pesca, em razão da falta de meios de produção e de pesca, sobretudo por navios estrangeiros que atuam através da licença de pesca. (CORREIA, 2013, p.57)

⁹ A população guineense é constituída por cerca de 40 diferentes etnias, um verdadeiro mosaico de povos e culturas, a saber: Grupo litoral: Balantas (Balantas manés, Cunantes e Nagas), Djolas (Baiotes e Felupes), Banhuns, cassangas e Cobianas, Brames, Mancanha, Manjacos e Papéis, Bijagós, Biafadas, Nalus, Bagas e Landumãs; Grupo interior: Pajadincas (Bajarancas) e Fandas; Grupo Mandinga: Mandingas, Seraculés, Bambarãs, Jacancas, Sossos, Jaloncos; Grupo fula: Fulas forros (fulacundas), fulas pretos, futajoloncas (Boencas, futa-fulas e futa-fulas pretos), Torancas (Futancas ou Tocurores). Os grupos étnicos mais populosos são: Balantas (30% da população), Fulas (20%), Manjacos (14%), Mandingas (13%) e Papéis (7%). (CORREIA, 2013, p.40-41)

Concordamos, em parte, com Correia (2013) quando afirma que há muitos problemas que afetam Guiné-Bissau, contudo – como já nos manifestamos – o país, ora independente, tem a sua peculiaridade positiva e exitosa. Para o autor, são problemas

Os fracassos no desempenho econômico, a dependência total da ajuda externa, o sistema educacional precário, a péssima infraestrutura, a falta de energia no país e de água canalizada para a população, a elevada taxa de migração, o aumento de combustível e os atrasos do pagamento dos funcionários públicos, que é um problema crônico e provoca tensões sociais permanentes, bem como outros fatores negativos não mencionados são resultados dos golpes do estado que provocam instabilidade política. (CORREIA, 2013, p.57)

Não obstante, conforme já começamos por demonstrar, na nossa análise, alicerçado no estudo como o de Lourenço Oconi Cá (2000), o permanente estado de instabilidade política, e outrora política-militar na qual se encontra Guiné-Bissau, advém, em parte, da ruptura sócio-histórica e política, derivada do processo brutal, demorado e avassalador, que foi a colonização portuguesa na Guiné-Bissau. Isto, pois, não deixa a ninguém as responsabilidades aos guineenses de procurar caminhos e alternativas para a crise na qual se encontra, desde a sua independência e toda a precariedade que assola o seu aparelho estatal, tornando-o não funcional, fato que faz com que, em quase todos os níveis estruturantes do país, ainda haja muitos problemas a serem resolvidos e solucionados, como aponta Correia (2013).

O que nos impulsiona a pensar e faz-nos insistir, com esperança e vigor, que Guiné-Bissau ainda poderá superar o caos em que se encontra atualmente. Esperança e vigor advindos de uma nação formada por um povo que luta pela liberdade, que persiste nos seus ideais. Isto, senão, de modo geral, mas, certamente em parte, é consequência da vivência – a longo prazo – do desconsolo de um povo marcado pela sujeição indesejada diante do colonizador, como muito bem retrata Cá (2002) em seus escritos. É justamente esse o contexto que nos leva a acreditar nas possíveis saídas e melhorarias em relação aos problemas que hoje afetam o país. Afinal, nas palavras de Cá (2002), com quem alinhamos o nosso pensamento,

Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Este povo conseguiu ir melhorando, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho. Aprendeu a dotar-se de uma disciplina auto-controlada, de serviços sociais autoguarnecidos, com meios de sobreviver econômicos auto-regulados. De uma forma ou de outra, foi superando as suas

dificuldades de meios estruturais totalmente limitados, mas minimamente suficientes e que não paravam de crescer. (CÁ, 2002, p.12)

Narrativas como esta, baseada na história da independência conquistada por um povo capaz de deixar as diferenças de lado e trabalhar em conjunto como companheiros, perante uma justa causa, parece ser motivo para termos certo otimismo, sobretudo no campo da educação, um dos pilares de formação do sujeito desta nação ou de qualquer outra. O sentido de coletividade é algo inerente a esse povo, pessoas de etnias distintas, diante de objetivos comuns, dirimem suas diferenças étnicas. Estar juntos, lutar juntos é da formação cultural desse povo. Talvez este perfil dos guineenses possa vir a ser o desafio prioritário que unirá novamente esse povo para a causa em comum, qual seja, um projeto do Estado.

O que instiga essa nossa expectativa otimista, com relação a novo rearranjo do ponto de vista da instabilidade política, não é um mero desejo de cidadão que almeja ver o seu país em destaque, no cenário regional e/ou mundial, mas passa, necessariamente, pelo consenso de muitos dos estudiosos guineenses (ver Sané (2018); Té (2017); Correia (2013); Djalo (2009). E se faz presente com ênfase em documentos normativos para a educação na Guiné-Bissau. Trazemos excerto de escritos de Francisco Armando Bilima Té (2017), quando comenta o quadro da educação no cenário político da Guiné-Bissau. Té, alerta:

[...] importa frisar que a instabilidade crónica do país, associada ao elevado desvio do bem público e à insensibilidade dos governantes para com a educação, tem provocado um sentimento de desvalorização do sector em termos práticos, com reflexo a longo prazo. (TÉ, 2017, p.14)

Indo ao encontro do pensamento de Té (2017), sintetizado no excerto acima, apostando na afirmação da necessidade de formação de novo ideário guineense, que leve em conta a sua historicidade e busque valorizar o que lhe é de positivo no seu constituinte, para fazer face a esse novo desafio, posto no momento atual, que consiste em acabar com a crônica instabilidade política e procurar caminhos para o desenvolvimento do país, é o ideário que reinava e ainda reina como realidade para esse povo, meu povo! Estamos assinalando que para a materialização do desafio desenhado, faz-se necessário maior investimento em educação, ou seja, na formação humanizadora, com vistas ao bem comum e mediante o potencial que esse povo possui.

2. SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE: ESTRUTURA (ENSINO FORMAL E NÃO FORMAL), PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO NAS DIFERENTES ÉPOCAS/OU ETAPAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Como consta na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de Guiné-Bissau, esse sistema é entendido como todo “conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação” (LBSE, 2010, p.2). O referido documento acrescenta ainda que, “por direito à educação entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” (LBSE, 2010, p.2)

Nesta seção, em particular, situaremos, em breves notas analíticas, as perspectivas referentes ao sistema educativo no período pré-colonial – compreendido como aquele das sociedades tradicionais –; ao sistema educativo no período colonial; à educação nas zonas libertadas, desenvolvida pelo PAIGC e, como também, à educação pós-independência, sua desenvoltura, rumos e metas. Elegemos como base para discussão desse subtópico, a educação institucional guineense, dois documentos normativos: a Lei de Base da Educação – LBSE (2010) e o Plano Setorial para Educação¹⁰ – PSE (2017).

Fundamentalmente, a base do que ora apresentaremos, aqui, está calcada no estudo de Cá (2000), pelo qual o autor [...] Ao tomar esse estudo como referência, visamos dar fidedignidade ao que abordaremos quanto ao tema em foco. Cá (2000) é um autor com autoridade investigativa. Por essa razão, o autor aparece referenciado em outras tantas produções de estudiosos da educação guineenses.

2.1. EDUCAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL (SOCIEDADE TRADICIONAL)

A educação na época pré-colonial (sociedade tradicional) tinha um percurso próprio atrelado à dinâmica social, ou seja,

¹⁰ O Programa Sectorial da Educação, tem o papel de enunciar as políticas e estratégias a implementar para efeitos de prossecução das seguintes prioridades: (i) Prioridade n.º 1 : Prosseguir a escolarização universal de base de qualidade alargando o ensino básico em conformidade com a lei de bases e zelando pela redução das disparidades; (ii) Prioridade n.º 2 : Melhorar a qualidade e a pertinência do ensino/aprendizagem a todos os níveis; (iii) Prioridade n.º 3: Desenvolver formações adequadas às necessidades de um desenvolvimento económico inclusivo do país ao nível do ensino técnico, profissional e superior; (iv) Prioridade n.º 4 : Reforçar a governança do sector melhorando a monitorização, a coordenação, a descentralização e a gestão financeira. O Governo concederá uma atenção particular às preocupações transversais relativas ao financiamento do sector, à regulação dos fluxos, à promoção da equidade, à educação para a cidadania e a paz, e à gestão dos riscos, das catástrofes e dos conflitos. O Programa Sectorial da Educação (PSE) cobre todos os subsectores da educação. Está estruturado em torno de três componentes: (i) o aumento do acesso, da equidade e da conclusão; (ii) a melhoria da qualidade e da pertinência; (iii) o reforço da monitorização e da governança. (PSE, 2017, p.24)

“não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos, ao longo do tempo. Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social. (CÁ, L. O.; 2000, p.4)

Na organização social daquele período, não havia instituições escolares iguais às que existe hoje. Todavia, ressalva-se, a ausência destas instituições ao molde europeu de ensinar “não significava que na sociedade africana tradicional a inexistência de ensino aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia” (CÁ, L. O.; 2000, p.5). Como reporta Cá,

a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. Pela sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas as crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida. (CÁ, 2000, p.5)

Esse modelo de educação praticada na época pré-colonial alinha-se ao primeiro modelo da educação africana, que encontramos em (TÉ, F. A. B.; 2017, p.09 *apud* Banco Mundial, 1990),

“a educação era assegurada desde tenra idade até à morte por membros adultos da comunidade e/ou grupos etnolinguísticos e progressivamente, passando os conhecimentos de geração em geração, através da oralidade, da memória e da tradição. As raparigas e os rapazes não recebiam a mesma educação. Às meninas ensinava-se a governar a casa e a educar os filhos. Aos meninos ensinava-se a caçar, a preparar ou fabricar as armas (flechas, zagaiais, físgas, armadilhas) para que, assim, garantissem o mantimento da família.” (Banco Mundial, 1990 *apud* TÉ, F. A. B.; 2017, p.09)

E mais, nessa sociedade, após o momento da refeição do final do dia, ou seja, a última refeição, todos sentavam-se em volta a fogueira, partilhando os seus saberes e aprendizados, sobretudo escutando os anciões que contavam sobre os mitos africanos e “eram estes que guiavam, que conduziam, que regiam todo o pensamento cultural do folclore africano e faz desses sujeitos” (Banco Mundial, 1990 *apud* TÉ, F. A. B.; 2017, p.09) dignos de serem considerados pelas designações como os educados, os civilizados e os evoluídos

2.2. EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

Não haveria o modo mais perfeito de explicar em termos conceituais o que foi o projeto da educação na época colonial que seja mais singelo e esclarecedor do que o conceito que Lourenço Ocuni Cá foi buscar no texto de Ahmed Sékou Touré, *África: Ensino e Revolução*, no qual este afirma que a educação colonial “era laboratório de desafricanização e sujeição” (TOURÉ, 1977:27, *apud* CÁ, 2000, p.5). Complementando tal afirmação, Cá (2000) explica esse projeto de educação colonial para o contexto de colonização portuguesa, na Guiné-Bissau, nestas palavras, “dar educação, para os portugueses, era o mesmo que “desafricanizar”, pois isto conduzia à criação de pessoas divididas, desenraizadas, africanos que pensavam como brancos.

Para alcançar tal objetivo, desafricanizar os africanos, “as escolas que funcionavam na Guiné no período colonial, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social das populações indígenas” (CÁ, 2000, p.5). Separando a escola da vida e da atividade produtiva, essas escolas construídas na época colonial buscavam,

reforçar ainda mais o conceito de que o conhecimento e o saber só podiam ser transmitidos por aqueles que tiveram uma educação dentro de quatro paredes, muito avançada e especializada: os professores. Este saber adquirido exclusivamente na escola tornou-se necessariamente livresco e sem embasamento na realidade. [...] Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciões, que acabavam, eles próprios, por considerar-se ignorantes. (CÁ, 2000, p.10)

Este modelo de educação colonial alinhava-se a dois objetivos fundamentais, “arrancar os guineenses das suas comunidades e formar elementos submissos aos dominadores, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e as massas camponesas”.

(DJALÓ, 2017, p.73). Projeto este que trouxe graves consequências para Guiné-Bissau, como por exemplo, “ formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa” (CÁ. L. O.; 2000, p.2), ou seja, a educação colonial, na sua mais nefasta e brutal forma de desaffricanizar os africanos, e no contexto guineense, acabar com as raízes que ligam esse povo com a sua cultura e identidade, queriam torná-los assimilados ao que lhes era exterior.¹¹

2.3 EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS (PAIGC)

No meio de processo de luta de libertação frente à invasão colonial portuguesa, o PAIGC travou a batalha em dupla frente, na frente armada, lutando contra a violência portuguesa armada, e no campo ideológico¹², lutava formando os guineenses em meio às árduas batalhas com a educação escolar nas zonas libertas do domínio colonial português. O projeto da educação que o PAIGC implementou para formação dos guineenses nas zonas libertas, buscava sobretudo,

retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Também procurava-se, principalmente, aprender na e pela prática. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos pelos portugueses na sociedade tradicional. A educação não tinha mais como objetivo produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía

¹¹ Ser “assimilado”, quer dizer ser considerado como pertencente à população “civilizada”, restringindo-se originalmente esse critério aos brancos. Como a distinção entre “civilizado” e “não civilizado” era feita em termos raciais, era difícil não considerar esta atitude racista. [...] “o africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português . Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura. (FERREIRA, 1977:141 apud CÁ, 2000, p.6)

¹² A partir de 1964-1965 após o congresso de *Cassacá – primeiro congresso do partido –*, o PAIGC começou a organizar seu sistema de ensino com as escolas de *tabamcas*, os internatos, a escola piloto e o instituto amizade. Este sistema concebido pelo PAIGC tinha cinco principais funções: 1) Criar uma alternativa face à educação colonial; 2) Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à consequente alienação; 3) Promover a mobilização contra a opressão colonial; 4) Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais; 5) Criar as condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros e de um desenvolvimento alienador. Esta função do sistema educativo do PAIGC tinha duas características então entendidas como complementares, a primeira é que se tratava de uma escola popular, dedicada à democratização do acesso ao saber; e a segunda característica é que se tratava de uma escola revolucionária. [...] a educação passou a ser encarada como instrumento fundamental no processo de transformação de consciência. (DJALÓ, 2009, p.73-74)

as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico universal. (CÁ, 2000, p.13-14)

Esse modelo de educação também chamado de “educação militante” (CÁ, 2000, p.11), educação que fazia parte integrante da luta, pois o funcionamento dessa educação¹³ se dava no ambiente próprio constituinte da luta e como forma estratégica do partido de formar quadros guineenses que podiam vir a dar continuidade ao projeto de libertação total, não só passa pela proclamação da independência, mas, sobretudo, passa pela formação de uma nação que possa caminhar rumo ao desenvolvimento com as suas próprias pernas, o chamado programa menor¹⁴ e programa maior¹⁵ na terminologia do partido.

Há também uma vertente muito importante na sociedade guineense que o PAIGC fez questão de trabalhar na sua lógica de formação. A valorização e criticidade ao modo de viver das sociedades tradicionais na época pré-colonial. O PAIGC, assim como buscou preservar o que era de mais valioso e marcante em termos positivos, no percurso da “sociedade linhageira guineense” (CÁ, 2000, p.16) não se furtou em dobrar esforços para, “combatendo os seus [sociedade tradicional] aspectos negativos a situação de marginalização da mulher, o sentimento de impotência e/ou de paralisia face aos fatores da natureza, a submissão à autoridade frequentemente opressiva dos chefes étnicos”. Com esse intuito, o PAIGC não só tentou erradicar a dominação colonial no país, como também, lutou para erradicar “todos os

¹³ O funcionamento das aulas em cada escola variava com as condições locais, mas existiam características comuns. Assim, de um modo geral, havia aulas todos os dias úteis da semana, variando o período entre quatro e dez horas. A frequência dos alunos era organizada por grupos, de modo que se podia efetuar convenientemente o trabalho de lavoura e cultivo dos campos. As raparigas (meninas) ocupavam-se ainda do trabalho de caráter doméstico. Depois do resultado exitoso de criação de internatos, dois no leste e dois no sul do país, criam-se também semi-internatos, que abrigavam alunos da 2º e 3º classe que viviam nas *tabamcas* dispersas e que não podiam frequentar os internatos por falta de lugares. Para os alunos de semi-internatos e outros que terminavam a 4º ou 6º classes e não podiam continuar os seus estudos, foram criados Centros de Educação Popular Integrada, juntando-os com alguns alunos vindos das zonas rurais, com fins de integrá-los no trabalho comunitário (DJALÓ, 2006, p.40 – 196 *apud* JALÓ, 2017, p.75-76).

¹⁴ Libertar o país do jugo colonial portuguesa.

¹⁵ O programa maior do PAIGC, elaborado naquele período, acentuava a necessidade de reformar e reconstruir o sistema educativo. Entre os pontos mais importantes, encontravam-se os seguintes: - Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos; - Erradicação rápida do analfabetismo; - Instrução primária obrigatória e gratuita; - Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais. (SANÉ, S.; 2018, p.59-60)

preconceitos que pudessem recobrir ou favorecer a manutenção de relações de exploração e de dominação entre as pessoas”.

Não queremos aqui enaltecer a educação do PAIGC, nem afirmar a supremacia ao mudo de educação da época pré-colonial ou da sociedade tradicional guineense, até porque, em muitos aspectos, essas duas fases pelas quais passou a educação na Guiné-Bissau se combinam em termos de projeto de formação, ou melhor dizendo, a educação que PAIGC implementou nas zonas libertadas foi, ela própria, inspirada, em parte, nos valores da educação que se fazia na época pré-colonial.

Trouxemos esses registros finais com relação à luta pela valorização da liberdade dos sujeitos que o PAIGC fomentou, tanto em direção aos colonizadores, como também para com a estrutura tradicional guineense, como forma de mostrar que as sociedades, por mais distintas que sejam, ou, por mais diversas, em termos de valores que resguardem, carregam pontos que podem ser reavaliados. Partimos do princípio de que era esse o trabalho que o partido libertador se dispunha a fazer, diante do que era valorado naquela época para aquele povo.

2.4. EDUCAÇÃO NO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Após o término da luta pela libertação e consequente proclamação da Independência no dia 24 de setembro de 1973, o PAIGC assumiu o comando do país – ainda que unilateralmente – pondo, em prática, neste momento, a implementação do seu plano maior.

Nessa nossa exposição, achamos importante, ademais, situar o leitor como foi esse momento inicial da pós-Independência.

Guiné-Bissau, naquele período, contava com 50 quadros de profissional de nível superior; 47 profissionais de nível técnico médio; 241 profissionais de nível profissionalizante e de especialização e 174 profissionais com formação de quadros políticos e sindicais. Abaixo, nos valem de quadro que retrata a formação de pessoas (período Colonial) com as quais o novo sistema, do pós-Independência, podia contar de imediato. O referido quadro foi formulado por Pereira (1977), constante da obra de Cá (2002):

QUADRO 01: Comparativo da Formação no Período Colonial entre Zonas Não Libertadas e Libertadas, Segundo o Nível de Ensino

Período Colonial	NÍVEL			
	Superior	Médio Técnico	Profissionalizante e de Especialização	Formação de Quadros Políticos e Sindicais
Zonas Não Libertadas 1471-1961	14	11	–	–
Zonas Libertadas 1963/1973	36	46	241	174

Fonte: PEREIRA, 1977: 107 apud CÁ, 2002, p.18.

Guiné-Bissau, na altura, contava com pouco recurso humano capacitado para fazer frente ao objetivo proposto no plano maior (ver nota 13) e adequar-se ao reajuste, no momento em que o país estava recém-independente, e enfrentando problemas no seio do partido libertador, PAIGC. Tal situação acarretou o golpe de Estado, em 1980, sete anos após a independência, assim marcando o início de ciclos de golpes de Estados que depois se sucederam no país (ver nota de rodapé 5).

Lembrando que no ano de “1973, após a proclamação do Estado da Guiné-Bissau, em 24 de setembro, a Assembleia Nacional Popular, reunida pela primeira vez em Madina do Boé, região libertada, Luís Cabral assume a presidência do Conselho de Estado” (COUTO, H. H.; EMABALO, F.; 2010, p.24), considerado, na história política guineense, o primeiro presidente da República de Guiné-Bissau, que veio a ser derrubado no golpe de Estado, no ano de 1980, liderado por João Bernardo Vieira.

De 1980 até o ano de 1993, o país esteve sob o regime do partido único, liderado pelo PAIGC, com a presidência de João Bernardo Vieira. Nesse período,

a Guiné-Bissau continuou vivendo uma crise na educação. Os responsáveis por esse setor passaram muitos anos procurando estratégias adequadas para solucionar o problema de ensino, tanto quantitativo quanto qualitativo, já que os fatores que condicionam a

baixa qualidade do ensino são: o baixo nível de qualificação dos professores e a falta de equipamentos e de materiais didáticos. Desde então, o poder público e os intelectuais guineenses procuraram uma forma de criar uma universidade ou um centro acadêmico de pesquisa. Para isso, o único caminho encontrado foi a criação de uma cooperação com os outros países, a fim de mandar seus estudantes para se formarem em um destes lugares: Brasil, Portugal, Cuba, Rússia ou França, cujo sistema educacional é mais qualificado. (CORREIA, 2013, p.49)

O esqueleto do sistema educativo guineense, de acordo com a LBSE (2010, p.4), “integra a educação não formal e a educação formal”, cabendo ao Ministério da Educação Nacional (MEN) a “responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo” (LBSE, 2010, p.2)

A educação não formal está alicerçada na perspectiva de uma educação e formação premente, agregando todas as dimensões da ação educativa e tem por objetivo ou projeto de atuação, expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários. Esta educação se desenvolve nas seguintes áreas: a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; d) Educação cívica. Essa modalidade de educação se realiza em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, assim como em sistemas abertos, utilizando de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas. Compete ao Estado guineense responsabilizar-se pela promoção, realização e apoio na efetivação desta parte de educação, assim como as instituições da sociedade civil. (LBSE, 2010, p.3-4)

A educação formal íntegra, sequencialmente, abarca os segmentos: “o ensino pré-escolar¹⁶, básico¹⁷, secundário¹⁸, técnico-profissional¹⁹, superior²⁰ e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres”. (LBSE, 2010, p.4)

O ensino básico, dentre muitos objetivos, visa a: uma formação geral aos seus destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética e estética, numa dimensão em que o saber fazer se encontram amalgamados; Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense; Formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionando aos alunos experiências favoráveis à sua maturidade cívica e sócio-afectiva e a aquisição de atitudes autónomas. (LBSE, 2010, p.5,6,7)

No nível médio, o objetivo da formação visa a dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa. Para que se cumpra tal objetivo, é destinado aos alunos desse nível, um estudo com o intuito de aprofundar saberes alicerçados na técnica de

¹⁶ A educação pré-escolar é a vertente do sistema educativo que, autonomamente, antecede a educação escolar, funcionando a título facultativo e em complementaridade ou supletividade com o meio familiar. A educação pré-escolar destina-se a crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico. (LBSE, 2010, p.5)

¹⁷ O ensino básico é universal e obrigatório até 6º ano de escolaridade e é totalmente gratuito. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado. Desenvolvido ao longo de 9 anos de escolaridade e organizado em três ciclos: O primeiro ciclo compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade, subdividindo-se em duas fases, organizadas da seguinte forma: a) Primeira fase, que inclui o 1º e o 2º ano de escolaridade; b) Segunda fase, que abarca o 3º e o 4º ano de escolaridade. O segundo ciclo, que enforma a terceira fase do ensino básico, inclui o 5º e o 6º ano de escolaridade. 3 O terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, constitui a quarta e última fase do ensino básico. (LBSE, 2010, p.6-7)

¹⁸ O ensino secundário compreende o 10º, 11º e 12º ano. Desenvolve-se em dois sentidos: a) Via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos primacialmente para o prosseguimento dos estudos; b) Via técnico-profissional, integrando cursos dirigidos primacialmente para a inserção na vida activa. (LBSE, 2010, p.9)

¹⁹ A formação Técnico-Profissional prossegue os seguintes objectivos: a) Complementar a educação para a vida activa principiada com o ensino básico; b) Ministrando conhecimentos e habilidades profissionais adequados aos imperativos do desenvolvimento nacional e da evolução tecnológica. (LBSE, 2010, p.14)

²⁰ O ensino superior é o ensino universitário. São condições de acesso ao ensino superior: a) Estar habilitado com o diploma do ensino secundário ou equivalente; b) Obter um resultado positivo na respectiva prova de admissão. O ensino superior prossegue, nomeadamente, os seguintes objectivos: a) Ministrando formação adequada à inserção do diplomado no mundo laboral e à participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau; b) Estimular a pesquisa e a investigação científica; c) Incentivar a criação cultural e a afirmação do pensamento reflexivo e do espírito científico; d) Promover a difusão de conhecimentos técnico-científicos e culturais que façam parte do património comum da humanidade; d) Provocar uma fecunda insatisfação cultural e profissional, de forma a lograr o aperfeiçoamento permanente das pessoas. (LBSE, p.11-12)

observação, reflexão crítica e experimentação, dando, assim, a esse sujeitos, uma formação alinhada com as realidades, guineense e internacional, com vista a sensibilizar os alunos sobre os problemas, nacionais e internacionais, e ajudando-os, dessa forma, a pensar possíveis soluções destes problemas. (LBSE, 2010, p.9)

Do ponto de vista legal, a Guiné-Bissau parece estar integralmente organizada para alcançar voos, no seu sistema educativo, porém do ponto de vista prático, ou na realidade (concreta), o que se constatou, até então, é um permanente estado de estagnação, diante do fato de estar enfrentando os mesmos problemas há quatro décadas da sua Independência. Como podemos ver na citação de Soares (2012) referido por Té (2017),

não se compreende que, numa altura em que é preciso atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, a verba do Orçamento Geral de Estado destinada à Educação, tenha baixado de 15,4% nos meados dos anos 80 do século XX para 11,8% em 2011, sem que isso tenha consequência da redução significativa do analfabetismo e do aumento da qualidade do ensino. Também ocorrem significativas implicações quando se verifica o decréscimo de qualidade dos professores, com base na falta de incentivos remuneratórios, na ausência de programas de formação contínua, excessivos números de alunos por turma, falta de manuais e de bons programas curriculares e na ausência de ligação entre a escola e mundo de trabalho; e a tendência do elitismo das escolas, a nível complementar e superior, com especial favoritismo para população estudantil urbana. (SOARES, 2012, p.145-146 *apud* TÉ, 2017, p.19).

A cada eleição, a cada troca de governo, fazem-se planeamentos, criam-se projetos com o intuito de melhorar a educação e que nunca chegam se cumprir, por outras palavras, “as políticas públicas são editadas, em função dos governos nomeados, que nem sequer cumprem o mandato” (TÉ, 2017, p.8), devido a sucessivos golpes de Estado e situação contínua da instabilidade política no país, são adiados os projetos e de novo adiado o sonho de formação do povo guineense (uma formação cidadã alicerçada nos preceitos emancipatórios), acarretando assim uma desilusão e descrença da população guineense pelo país.

Ao longo das duas últimas décadas, o país tem desenvolvido estudos de diagnóstico e produção de textos normativos através de reformas,²¹ com o objetivo de entender quais os

²¹ **ESTUDOS DE DIAGNÓSTICO:** 1. Relatório diagnóstico das escolas de formação de professores do ensino básico (2008); 2. Elementos de diagnóstico do sistema educativo da Guiné-Bissau – RENASSE (2009); 3. Política docente na Guiné-Bissau (2009); 4. Avaliação da formação inicial de professores do ensino secundário da Guiné-Bissau (2010); 5. Avaliação das necessidades de formação contínua dos professores em exercício (2010).

PRODUÇÃO DE NORMATIVOS E INTRODUÇÃO DE REFORMAS: A- Plano nacional de acção Educação para todos (2003); B - Carta da política do sector educativo de 2009 a 2020 (me 2009); C - Programa trienal para

problemas têm vindo a afetar o sistema educativo guineense, e assim, tentar buscar mecanismos e melhores formas de solucionar tais problemas.

Dentre os problemas encontrada e caminhos trilhados para soluções desses problemas, o último documento produzido pelo Governo, Plano Setorial para Educação (2017), se constituiu para nós como o que trazia, na sua organização, ter clareza de tais problemas, classificando alguns pontos como tarefas a serem atacadas, de imediato, com vista a solucionar logo o sangramento do sistema educativo guineense. São esses os problemas elencados de acordo PSE (2017)²²: *instabilidade política e institucional; insegurança alimentar; greve dos professores e catástrofes naturais*.

Contudo, até o momento atual, com a última eleição do legislativo, realizada no dia 09 de março do ano de 2019, ainda sem nomeação do governo, devido ao impasse entre os partidos com mais número de deputados eleitos, PAIGC e Madem G-15 (Movimento para uma Alternativa Democrática), para compor a mesa da assembleia, a disputa para o cargo 2º vice-presidente da Assembleia, na pessoa de Baciro Djá, proposta de Madem G-15, que foi derrotado na votação, e o PAIGC assim recusou, até então, o país está parado sem a posse de atual

o desenvolvimento da educação-março 2010; D - Lei de Bases do Sistema Educativo (2010b); E - Estatuto da carreira docente (2010 c); F - Escola Superior de Educação – diploma de criação e estatutos (2010d); G - Definição do currículo das escolas de formação de professores (2010e); H - Implementação de um sistema de exames nacionais (2011); I - Definição do currículo do ensino básico. (BARRETO, M. A.; 2013)

²² Para cada um desses riscos, o plano sectorial previu medidas com vista, a sua redução ou até mesmo eliminar o impacto que possa ter. Trata-se de: **Instabilidade política e institucional:** a Guiné-Bissau conheceu um longo período de instabilidade política que fragilizou as instituições e em consequência impediu o seu bom funcionamento. Contudo, desde a organização das primeiras eleições democráticas consensuais, em abril de 2014, o país parece ter se divorciado da fragilidade política e entrado num período de estabilidade que se espera ser duradouro. No que diz respeito à instabilidade institucional, a estratégia sectorial, prevê um mecanismo de implementação, acompanhado do reforço das capacidades do Ministério da Educação Nacional em vários domínios, o que deveria permitir às administrações poderem funcionar de maneira satisfatória durante os períodos de instabilidade institucional. - **Insegurança alimentar:** as cantinas escolares que já existem, na maioria das escolas primárias do país, serão estendidas a todas as escolas públicas do ensino básico. Também será levado a cabo um estudo sobre o horário das cantinas escolares, com vista a determinar o momento mais adequado de servir as refeições dos alunos, a fim de maximizar o aproveitamento nas aprendizagens. Com efeito, vários objectivos são definidos na política das cantinas escolares: favorecer a escolarização (impacto na procura), providenciar uma alimentação equilibrada e melhorar a saúde dos alunos, com vista a permitir aumento do aproveitamento escolar (qualidade). **Greve dos professores:** várias causas directamente ligadas à gestão do processamento de salários (atraso no pagamento dos salários, aproximação do local de pagamento do salário ao local de colocação), à colocação e à gestão das carreiras, estão na origem das greves dos professores, que têm vindo a ser recorrentes nos últimos anos. Um ponto comum a estas greves, reside nas fracas capacidades das instituições envolvidas (MEN, Ministério da Economia e das Finanças e Ministério da Função Pública), em definir regras claras e em implementá-las efectivamente. As propostas feitas na secção 2.3 (sobre as estratégias para melhoria da governação e da pilotagem do sector), combinadas com o regresso à estabilidade política e à instauração de práticas regulares de concertação com os sindicatos, são susceptíveis de reduzir o recurso à greve, como modo privilegiado de contestação dos professores. - **Catástrofes naturais:** Cerca de 34% das infra-estruturas escolares é composta de materiais, o que as torna vulneráveis às catástrofes naturais (ventos fortes, chuvas, inundações). A estratégia prevê a construção de novas salas de aula em materiais mais sólidos. Além disso, será adoptado e implementado um plano de reabilitação das infra-estruturas escolares. (PSE, 2017, p.81)

legislativo eleito, nesta última eleição para formação do governo – referimos ao acontecido no mês de maio deste ano.

A Guiné-Bissau, passado o período em que convivia com os impasses político-militar, após o ano de 2012 até 2019, a começar no penúltimo legislativo e presidencial (2014 e 2015 – respectivamente), onde o PAIGC venceu ambas as eleições, entrou em uma crise política que veio a se delongar, até o fim deste mandato e ainda prossegue, até o momento presente em que escrevo este trabalho, sem soluções visíveis, do ponto de vista da vontade política, mas como vem sendo observado, com a arrogância e impunidade diante do observado, ao longo do período histórico que marca a jovem democracia desse país.

Esta situação tem afetado todos os setores do país e, como tal, o setor educativo não ficou isento de consequências. Portanto, o que o sistema educativo vive é fruto desse estado permanente de instabilidade política crônica do país, como já apontamos nas secções anteriores, advindas de inúmeros fatores que são históricos e também de constituintes da talvez falta de conhecimentos globais e profundos do país ou, quem sabe, de omissões, pouco responsáveis, por parte de quem foi eleito para atuar, em nome de um povo, para ir ao encontro dos interesses desses cidadãos que os elegeram; ou ainda, de atores políticos guineenses que se subjugam ao servilismo externo, amealhando o que é de posse de uma nação ou provindo de outros países (ajudas externas).

Como as políticas educativas são efetivadas pelo MEN, com esse impasse político retratado, o setor da educação também se estagnou, impossibilitando a implementação do PSE²³, carecendo inicialmente de uma fatia maior do bolo orçamentário, como já previa PSE. Para melhorar a gestão financeira e administrativa do setor educativo, “o governo compromete-se a aumentar o financiamento público do sector para chegar aos 16,5 % do orçamento do Estado em 2019 e aos 20%, até ao final da estratégia, e tomar iniciativas com o intuito de encontrar financiamentos complementares destinados a compensar a lacuna residual que a programação demonstra.” (PSE, 2017, p.50).

Como estudiosos da educação, ousamos apontar como, das propostas a serem estudadas, é a formação do sujeito, ou a sua educação, que não passa somente pela educação formal, e como tal, é o que consideramos timidamente presente no elenco das discussões das políticas

²³ A implementação do PSE intervém num contexto particular. Com efeito, a instabilidade institucional que o país vivenciou ao longo das duas décadas precedentes, fragilizou a administração. A grande maioria das estruturas administrativas não dispõe de quaisquer meios que lhes permita o seu funcionamento. O orçamento de Estado é praticamente suficiente só para pagar salário do pessoal. A totalidade dos investimentos e mesmo de despesas recorrentes, tais como a recolha de dados escolares, a aquisição de manuais ou a formação contínua são integralmente financiados com recursos externos. (PSE, 2017, p.53)

educacionais para a Guiné-Bissau: a educação estética, na particularidade da estética literária, e do que ela implica na formação humanizadora do guineense, do homem na arte que responde pela vida trivial. Sobre esse tema é que destinaremos os próximos capítulos desta dissertação.

Enfim, só nos resta questionar o seguinte: se a educação sempre foi alvo de interesse prioritário na Guiné-Bissau, pelo menos em termos dos discursos e planejamentos, a pergunta que se faz é: por que, até o momento, os problemas que atormentam o sistema educativo, desde a sua Independência, são os mesmos e, de lá para cá, não conseguimos pôr fim a estes problemas e ainda continuam a ser o grande inimigo ou empecilho para progresso do sistema educativo guineense? O que deve ser feito para erradicar os problemas, do ponto de vista prático? São perguntas para as quais que não vamos chegar a respostas e estas, quiçá, consensuais, mas, pelo menos, pensar a seu respeito e propor uma saída, ainda que seja com formulações de novas questões (entre inúmeras já formuladas), este é o desafio que temos de enfrentar.

3. SENDAS HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS DE RUMOS DA LITERATURA GUINEENSE

Nesta seção, nosso propósito é contextualizar, de modo geral, a literatura guineense, falando de suas especificidades, como manifestação estética do agir humano, em suas mais variadas manifestações. Para já, julgamos, portanto, ser de extrema importância explicitar, à guisa desses escritos, em razão do limite de tempo próprio para a elaboração de dissertação de mestrado (dois anos), não ser nosso projeto fazer um balanço, em termos da literatura, em geral, desse país, até porque, há outros seguimentos de estudo que se ocupam deste trabalho, como a história da literatura e a historiografia literária. É certo, porém, que aqui buscamos tratar do nosso objeto investigativo, em sua interface com a educação.

Elegemos nessa seção, para apoio, três trabalhos de autores que se debruçaram sobre o que podemos considerar ser “resenha” sobre a literatura guineense. Ao menos é como Filomena Embaló (2004), um dos autores, define o seu trabalho.

No âmbito da nossa escrita, foram três os trabalhos elencados por nós, que traçam uma linha histórica panorâmica sobre a literatura guineense, até o presente momento, pela proposta que esses trabalhos se dispuseram realizar, ou pelo menos, o que nos pode ser acessível, até aqui. Falamos dos textos dos autores Couto e Embaló (2010), Augel (2007) e Embaló (2004).

No caso de Filomena Embaló (2004), em sua publicação *Breve Resenha sobre a Literatura de Guiné-Bissau*, a autora dedicou-se a fazer uma resenha panorâmica sobre literatura guineense, até o ano de 2000. Nos outros dois trabalhos, a literatura guineense, aparece como norteadora do trabalho, como é o caso de *O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau* (Moema Parente Augel) ou como uma das partes que constituiu o todo do trabalho, como foi na obra *Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP*, de Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló (2010). Com isso, estamos reafirmando a não abrangência dessa nossa “resenha”, no sentido de cobrir a totalidade do que se tem enquanto acervo da literatura guineense, ou melhor, daquilo que vem sendo considerado a produção literária guineense ou literatura guineense.

Como chamam a atenção Couto e Embaló (2010) em sua publicação, há que se ter cuidado quando o assunto a ser abordado seja a literatura guineense, pois, em muitos casos, restringe-se a pensar só a literatura escrita em língua portuguesa. Por isso, os autores chamam a atenção de que, embora a maioria da produção literária escrita daquele país se encontre em língua portuguesa, ainda sim, “há algum tipo de literatura em pelo menos mais duas línguas. A primeira é a literatura em crioulo, que consta de narrativas orais tradicionais (*stórias*), provérbios, adivinhas e outras manifestações da oratura ou oralitura.” (COUTO; EMBALÓ, 2010, p.60). Posto isto, os autores aconselham que é mais conveniente falar em literaturas guineenses, no plural, dado que elas se constituem pela “literatura em português, literatura em crioulo, literatura em francês e as literaturas em línguas étnicas.” (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.61).

Assumindo, portanto, a compreensão de Couto e Embaló (2010) no diz respeito ao contexto literário de Guiné-Bissau, e detalhando o que se abraçaria ao pluralizar esse fenômeno cultural que denominamos de literatura guineense, esclarecemos que, quando se fala em literaturas guineenses, considera-se a vasta produção literária que engloba o manejo da palavra estética que vai, desde a literatura oral (oratura ou oralitura) à literatura escrita daquele país, assim, também, as literaturas escritas e/ou literaturas orais veiculadas nas línguas étnicas, em crioulo, em português e uma parcela de produção pequena, em língua francesa, por autores guineenses. De igual modo, estão contempladas, nesse cenário, músicas rítmicas entoadas, as quais detêm sensibilidade estética e poética, bem como outras produções peculiares a essa

cultura que, de alguma forma, utiliza-se da palavra estética, por exemplo, rumores²⁴, mandjuandades²⁵, *tchur*²⁶, gãs²⁷ e irãs²⁸.

Esse conceito expandido de literatura deve-se ao fato de estarmos considerando a literatura, tal como a definiu Antônio Cândido (1995), ou seja, uma expressão artística que engloba

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção e escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 1995, p.174)

Tal conceito é muito bem-vindo, ao voltarmos o olhar à palavra estética em Guiné-Bissau, pelo modo de como se deu a organização social do seu povo. Não podemos perder de vista que estamos tratando da literatura de um país africano que se constituiu, e ainda se constitui, em muito, sob a base oral, com as suas manifestações de cunho poético, para explicar o mundo e forma de viver, assim como passar ensinamentos para os mais novos. Este tipo de

²⁴ Trata-se de boatos que correm de boca em boca, sendo que ninguém se declara seu autor, mesmo que o tenha sido. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p. 219)

²⁵ Como disse o compositor Aliu Bari, manjuandade (*mandjuandadi*) é uma instituição eminentemente crioula, embora, é claro, tenha profundas raízes na tradição cultural africana. [...]. Mas, o que vem a ser manjuandade? A maioria dos dicionários e glossários definem “manjuandade” como associação de coetâneos, de pessoas da mesma faixa etária. Luigi Scantamburlo, no segundo volume de seu *Dicionário do guineense*, diz que se trata de “agrupamento de mulheres ou de homens do mesmo grupo de idade; pessoas que participaram do mesmo fanado” (circuncisão). O termo é derivado de *manjuá*, de origem manjaca, significando “indivíduo da mesma idade; colega; companheiro”. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p 2013 -214)

²⁶ *Toka tchur* são cerimônias tradicionais tempos depois da morte de um ou mais membros da família”. [...]. Nesse dia, levanta-se a esteira (*ialsa stera*), que é colocada num canto da casa. Algum tempo depois, pode-se estender a esteira de novo (*toka tchur*), havendo cotização (*abota*) para as cerimônias e comidas. Tanto as cerimônias da primeira semana quanto as que têm lugar posteriormente (que duram três dias) são anunciadas pelo bombolom ou tantã. (COUTO; EMBALÓ, 2010, p.218)

²⁷ Segundo o antropólogo Trajano Filho (1998), estudioso da cultura crioula guineense, o gã (*gan*) seria uma forma de organização social. Em suas palavras, “os gãs têm sido a unidade básica de organização social desde a fundação dos primeiros estabelecimentos fortificados pelos portugueses e os luso-africanos”. [...]. Os gãs seriam os próprios agrupamentos crioulos, em termos de famílias que tinham europeus como *pater familias*. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.216, grifos meus)

²⁸ Hoje, *iran* refere-se a um tipo de espírito. [...] os *iran* são igualmente padroeiros e encontram-se associados à gestão de áreas determinadas da vida dos prosélitos: podem presidir à circuncisão como antigamente o *Kamacole* entre os nalus, ou proteger a gravidez, como o *Kembé*. O *iran* que surge na narrativa oral em **criol** é um espírito que tem como função dominante punir os infratores das normas sociais. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.220)

tradição, a tradição oral, para Amadou Hampaté Bá (2010), é também “religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”. (BÁ, 2010, p.169)

Muitas foram as iniciativas para se estudar a literatura de Guiné-Bissau, alguns autores efetivaram seus estudos apoiando-se em temáticas mais presentes na cultura guineense ou em evidências de determinadas épocas, como é o caso do estudo da Embaló (2004) (uma primeira fase anterior a 1945, uma segunda entre 1945 e 1970, uma outra entre 1970 e o fim dos anos 1980 e finalmente a fase iniciada na década de 1990), outros tentam, ainda, atrelar seus estudos dividindo os períodos, de acordo com a história da luta política do país, isto é, mediante as fases de colonização, de luta de Independência e pós-Independência, como fizeram Couto e Embaló (2010).

Para este trabalho, optamos por alinhar essa nossa breve pincelada quanto ao percurso histórico da produção literária guineense, nos ancorando na mesma dinâmica que Cá (2000) utilizou para estudar os períodos pelos quais passou a educação guineense, ou seja, período pré-colonial; colonial; zonas libertadas. Sendo assim, nossa divisão, com desenho meramente didático, está configurada pela maior expressividade temática que autores de cada época destacaram com mais afincos nas suas obras. De nosso lado, agregaremos nessa nossa “resenha”, além dos períodos delineados por Cá (2000), o período do pós-Independência.

3.1. LITERATURA PRÉ-COLONIAL

Quando examinamos a literatura no âmbito da Guiné-Bissau, relativa ao período pré-colonial, e esta, em estreita relação com os trabalhos que utilizamos como base para trazer essa nossa síntese a seu respeito, atentamos, não ter havido, por parte de seus autores, menções a esse período ou justificativas para tal ausência, como também no tocante à literatura vigente no país, antes da época colonial, salvo menções, por alto, proferidas quando, alguns desses autores consultados, referendavam a literatura oral e todo conjunto da oratura guineense, como sendo uma herança africana que já havia em África, antes da época de ocupação colonial.

Estamos abrindo a necessária discussão dessa que é a fase anterior à ocupação colonial, alinhando, assim, a nossa compreensão de literatura – que emprestamos de Cândido (1995) –, ao que resguarda Augel (2007) com respeito a esse período. Augel (2007) atribui à oratura o sentido de continuidade por “tratar-se do acervo comum de uma comunidade, de uma amálgama de tradições, lembranças e mitos estreitamente ligados a um grupo.” (AUGEL, 2007, p.277-278), valorando o passado nesse contexto que é dos estudos literários, contexto extenso do universo da literatura (e Guiné-Bissau não é alheia a essa condição dos estudos literários). Fato

justificável, considerando a literatura como elemento constituinte da cultura de um povo, ou mais, se pensarmos a literatura como sendo uma parcela que constitui a síntese cultural de um povo, como diz de Bakhtin (2011a) “a literatura é parte inalienável da integridade da cultura” (BAKHTIN, 2011a, p.375). No entanto, o que estamos a chamar de literatura pré-colonial guineense corresponde todo o acervo de produção oral – de modo majoritário – e também de escritos. À produção oral cercam as de cunho poético-musicado, que acompanhavam as cerimônias, em seus rituais guineenses, antes da ocupação colonial, assim como as cantigas de ninar e as formas de educar que se fazia por meio de palavras e manifestações de formas estético-estilísticas de explicar, descrever e/ou teorizar o mundo. Faz parte deste acervo as histórias, adivinhas, mitos, cerimônias de tchur e irãs, cantigas de ninar e músicas populares guineenses etc.

3.2. LITERATURA COLONIAL

De modo geral, pode ser considerado a produção literária desse período de literatura, como produção de escritores estrangeiros (portugueses e cabo-verdianos) que viveram ou passaram pela Guiné-Bissau nessa época. As obras que fazem parte dessa época foram, inicial e predominantemente, textos históricos e ensaísticos e, como também, alguns romances e poesias que enfatizavam o “exotismo”, com relação ao espaço da Guiné-Bissau e o do próprio povo guineense.

A maior parte da produção literária dessa época – legitimada como produção literária – senão todas, de alguma forma ou outra, tinham “uma abordagem paternalista e/ou próxima do discurso colonial”. (EMBALÓ, 2004, p.2). O que nos leva à conclusão, alinhada aos autores Couto e Embaló (2010), de que, em se tratando dessa literatura como colonial na Guiné-Bissau, esta limita-se a se referir a obras produzidas

todas elas escritas por estrangeiros. Além do mais, quase todas trazem um sentimento eurocêntrico no autor. Mesmo quando ele tem bastante simpatia pela África, frequentemente deseja “salvar” os africanos da “selvageria” em que vivem, via personagens. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.78)

Nessa representação literária, salvo, é certo, a produção de Cónego Marcelino Marques de Barros, único guineense que escreveu, nesse período, a quem se deve “a recolha e a tradução de contos e canções guineenses, em diferentes publicações e numa obra editada em Lisboa, em

1900, intitulada “Contos, Canções e Parábolas”.” (EMBALÓ, 2004, p.2). Assim sendo, pode-se dizer, em tal caso, que a literatura colonial guineense não contava com produção endógena.

3.3. LITERATURA NO PERÍODO DE LUTA PELA INDEPENDÊNCIA OU LITERATURA DE COMBATE

Nesse período, tem-se um crescente de produções de poetas guineenses, a poesia, ou melhor, esse gênero, comporta o maior número das produções literárias escritas nesse período. O que podemos afirmar, sem nenhuma dúvida, é o fato de os temas cultivados por essas produções terem se alinhado, grandemente, à necessidade que movia a luta pela libertação da Guiné-Bissau. O tom majoritário era, à vista disso, um tom “militante”, de teor de combate.

As poesias detinham um traço universalista, apontando para o fim da dominação colonial na África, e mais especificamente, na Guiné-Bissau, assim como pautava um discurso que se alinhava, à necessidade de resgatar a certeza imaculada de que, todos os seres humanos, independentemente da sua cor de pele, são iguais, trazendo à tona o máximo de “que brancos e negros são iguais, tanto em termos biológicos quanto do ponto de vista social”. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.101). Assim, pondo em xeque o argumento que sustentava a lógica colonial, a de superioridade de uma raça em relação à outra (no caso a raça branca em relação à outra) e da necessidade de um povo incorporar a cultura de outro.

Era esse movimento “político-cultural” que os autores dessa época principiaram, a favor da liberdade de ser fidedigno à sua própria cultura, de pertença, como povo guineense, de ser sujeito guineense. Assim, eles travavam uma luta dupla, denunciando, por meio da poesia, o sistema colonial e conclamando a restauração do orgulho do ser africano, neste contexto particular, do “ser” guineense, algo que passa, de modo geral, pelo resgate de uma fraternidade e solidariedade, primeiramente pelos guineenses, entre si e, acima de tudo, pelo cultivo da resistência que convoca a esperança pela subversão à subserviência a outra cultura, o orgulho pela pátria mãe, a Guiné-Bissau, a afirmação de pertencimento ao Continente Africano, o ser comunidade africana.

Com efeito, tal como endossa Embaló (2004, p.2, grifos do autor), “faz também parte desta geração escritores nacionalistas. A literatura deste período caracteriza-se pelo surgimento da *poesia de combate* que denuncia a dominação, a miséria e o sofrimento, incitando à luta de libertação”.

A música guineense, dessa época, seguia a mesma empreitada, rumo à direção que caminhava a produção poética, com a prerrogativa, por certo, de ser ela veículo de mais fácil

acesso à grande massa da população guineense, por se lhe propalar vertiginosamente, isto é, estar na voz do povo, e ser voz do povo, de estar no dia a dia das pessoas. Esses seus assimiladores, cooptados pelos sentidos que as letras carregavam, embalavam o “ritmo da luta” contra a ocupação colonial, à semelhança dos que apreendiam as letras dos poetas. Podemos arriscar, dizer aqui, que eram todos “combatentes” que bravamente lutavam, a seu modo, contra a ocupação colonial (locutor/interlocutor).

Então, temos nessa fase, tanto a literatura escrita, encabeçada pela produção poética impressa, como a literatura oral, com a música, em frente do combate, denunciando o colonialismo e servindo de elemento de chamado para a luta, para a necessária união nacional, como também, ao resgate do orgulho do povo, que é, do povo que somos (aí me incluo), indo em contraofensiva à ideologia que subjuga o outro, como subserviente a si.

3.4 LITERATURA NO PÓS-INDEPENDÊNCIA

De início, gostaríamos de salientar que, no conjunto deste vasto período da leitura sobre literatura (s) guineense, aliás, ainda em decurso, não vamos dar conta de trazer todos a proeminências desse período pós-independência, até porque as obras que nos sustentam para esse debate, só nos oferecem diagnóstico até o ano de 2010. Muito embora esta “demarcação” de obras-referência para esta pesquisa e do tempo da última publicação constante desse material ser o ano de 2010, possa, à primeira vista, parecer um ato limitativo, advogamos que não o é, afinal, a nossa proposição é, de uma forma ou outra, dar mais um salto, do ponto de vista daquilo que está sendo mais abordado na literatura guineense, em termos de temas e discursos que movem as produções literárias guineenses contemporâneas. Este estudo que não se esgotará somente nessa secção do nosso trabalho, dado que, no capítulo III, voltaremos a abordar escritos de um dos mais renomados escritores guineenses, senão o mais renomado, Abdulai Silá, momento em que vamos nos deter, no conjunto das suas numerosas produções, às suas duas últimas obras que compõem o quadro de seus três primeiros romances publicados, na última década de século XX, abrindo as portas para esse tipo de produção/gênero, no período de pós-independência na Guiné-Bissau.

Cabe a nós, aqui, nesta secção, com base nas obras que nos subsidiaram para fazer essa síntese, pontuar reflexões, como fizeram Couto e Embaló (2010), trazendo para discussão, produções de literatura(s) guineense pós-Independência. Segundo esses autores, nesse período, dois momentos podem ser considerados marcantes, na produção literária no tempo pós-Independência. Notadamente, esses períodos podem ser assim traçados: um primeiro momento demarcado pelo advento efervescente da Independência recém conquistada e pela devoção à

nação que pulsava no coração de cada sujeito guineense. Este sentimento de nação circulava na veia da população, sendo traduzido na palavra estética e retratado na poesia. Em síntese, concerne a um tempo marcado pela produção literária que buscava “afirmação da Nacionalidade, da identidade, por ser a fase de ‘construção da nação’” (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.71).

O segundo momento, como apontam Couto e Embaló (2010), é chamado de “fase de desilusão”, que se subtende ser o momento da exaustão da população, diante de tantas esperanças, sonhos e utopias frustradas e que foram construídas, passo a passo, na luta pela libertação do colonizador mas, com o passar dos anos da Independência tão almejada, veem-se, como população, diante de um quadro que muito pouco se alterou.

O discurso de culpabilização dos colonizadores pelo atraso do desenvolvimento da jovem nação não era mais argumento convincente à massa populacional de Guiné-Bissau. A confiança que o povo tinha, nos antigos combatentes que lutaram para libertação do povo do jugo colonial, se traduziu em uma produção estética marcada pelo teor do “desencanto”, levando Couto e Embaló (2010) à qualificação de “Fase da Desilusão.” (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.73). Nas palavras desses autores,

Se o que foi produzido durante as guerras de libertação e após a independência revela um ardor e um justo rancor contra o ex-colonizador, causa de todos os males do país, além de um natural fervor cívico, após algumas décadas de poder nas mãos dos próprios guineenses veio a desilusão. Muitos dos ex-combatentes ardorosos se transformaram em uma máfia corrupta no poder, que só se preocupa com os próprios interesses, não com o sofrimento do povo humilde. Muito da poesia, e até da prosa pós-independência reflete esse sentimento. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.73-74)

Resta-nos, no entanto, colocarmos a nossa contribuição, face àquilo que até o último dos três estudos que usamos como base conseguiram trazer à tona. Isto se constituiu em desafio para nós, porque vamos caminhar em uma fronteira de nova descoberta. O que nos leva a não nos alinharmos à risca, em primeiro lugar, com a divisão dos momentos que os autores Couto e Embaló (2010) trouxeram para o período de pós-Independência, assim como não concordarmos com a limitação deste vasto período de tempo, que conta com um conjunto de produções extensa, a duas temáticas, a de evaporação de um fervor pela nacionalidade e pela identidade, como foi nos momentos finais da luta de libertação, assim como, nos momentos iniciais, após a Independência e a de desilusão.

De nossa parte, seguiremos nossa própria percepção avaliativa, própria análise, sobretudo quanto ao segundo momento descrito por Couto e Embaló (2010).

Esse segundo momento que os autores supracitados caracterizaram como “fase da desilusão”, os investigadores, pelo que nos parece, só se preocuparam com o pessimismo dos escritores, manifestado nas obras desse período, sem, assim reputamos, ter em conta o conjunto das mesmas obras para tecerem conclusão com nota indubitável. Ao ter em conta produções literárias dessa época (época que também é parte da nossa vivência de guineenses e guineenses-pesquisadores), argumento que os referidos pesquisadores, arriscamos, poderiam ter em conta essas desilusões, face às distopias do povo, perante o cenário de corrupção e desmando governamental – algo que veio ao conhecimento do povo; veio à vida do povo – buscando, isso sim, elementos que apontariam para outras interpretações (possíveis) que, para nós, sinalizaria nova temática no seio desse período da literatura pós-independência.

Indo mais adiante, agregando a nossa palavra com a ressalva de ser ela, contrapalavra, ao já dito por outros autores, aqui, citados, em debate, o trabalho de Moema Parente Augel (2007), que antecedeu ao trabalho de Couto e Embaló (2010), pelo que observamos, já traziam pistas de necessidade de apontar, ainda nesse segundo momento do período pós-Independência, não só como um momento marcado com uma produção que traduzia a desilusão a tudo aquilo que estava acontecendo, em nível governamental, sobretudo. Aliás, os autores por mais que se dedicassem a fazer denúncias, trazendo o caricato sofrimento em que se colocava a população com os desmandos, a corrupção e a impunidade governamental que chegava ao conhecimento do povo, estes sempre lançaram mão da esperança, se alinhando aos anseios da população mais simples, nutrindo-os de força para nova revolução, ora na figura de professor, ora na figura de mulheres etc. Nos dizeres de Augel (2007), quando se refere ao livro *Mistida* de Abdulai Silá,

mensagem de esperança, de teimosa esperança: existe uma perspectiva para seu sofrido país. Apesar dos montões de lixos, material ou humano, há as Mama Sabe, as Mbubi, as Mutundu, as Ndani e as Djiba Mané, com os quais o escritor prefere identificar-se. (AUGEL, 2007, p.323)

Podemos, ainda aqui, a título de provocação, registrar mais e mais temáticas com as quais se ocupa a literatura, nesse tempo da pós-Independência, na Guiné-Bissau, por exemplo: a necessidade de uma esperança em pessoas comuns e não apenas nos governantes; a necessidade de pautar a educação como foco principal para pensar o desenvolvimento do país,

em seus mais diversos setores; a perseverança e luta permanente para reversão da situação na qual se encontra o país e a denúncia dos atores dessa crise e do subdesenvolvimento em que se encontra a Guiné-Bissau.

Por essas motivações e outras decorrentes de futura análise é que registramos nosso intento de incursionar com mais profundidade estudos com vistas a destrinchar as mais diversas temáticas que pulsam e são realçados na fortuna literária do pós-independência guineenses.

3.5. BALANÇO DA LITERATURA GUINEENSE: PERCURSOS E CAMINHOS TRILHADOS

No que toca à produção literária escrita guineense, vale ressaltar certo retardo com relação à produção de uma literatura escrita, se formos compará-la a outros países africanos que, como Guiné-Bissau, fazem parte dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, Angola; Cabo Verde; Moçambique e São Tomé e Príncipe, todos ex-colônias de Portugal. Este “retramento”, em tese, justifica-se, como argumenta Embaló (2004), “sobretudo ao facto de a Guiné-Bissau ser uma colónia de exploração e não de povoamento, tendo estado por um longo período sob a tutela do governo geral da colónia de Cabo Verde” (EMBALÓ, 2004, p.1). Ainda, dando prosseguimento a argumentos de Embaló (2004), atrelado a esse fato, se associa à tardia e restrita política educativa colonial, na Guiné-Bissau, situação que posicionava os guineenses em desvantagem, frente a outros países africanos que têm o português como língua oficial (PALOP). Expõe, Embaló (2004):

O primeiro estabelecimento de ensino secundário só foi aberto em 1958, enquanto que, por exemplo, em Cabo Verde o primeiro liceu foi inaugurado na Praia em 1860. O acesso ao ensino era bastante restrito, estando dele excluída a maioria da população (99,7% em 1961) abrangida pelo Estatuto do Indigenato. A imprensa também chegou tardiamente à colónia, em 1879, enquanto que nas demais colónias ela foi instalada entre 1842 e 1857. Os Boletins Oficiais, que possuíam secções reservadas a colaborações literárias, só apareceram em 1880, na medida em que entre 1843 (data em que apareceram os boletins nas outras colónias) e 1879 havia um boletim comum à Guiné e Cabo Verde, editado na Praia. (EMBALÓ, 2004, p.2)

Foi somente no ano de 1987 que autoridades guineenses criaram a “primeira editora pública, a Editora Nimbo, [...] tendo tido uma duração efémera, fechando alguns anos depois” (EMBALÓ, 2004, p.2) – até hoje o país conta com pequeno número de editoras. Embaló (2004), para além desse fato, associa esse “atraso” de surgimento de uma literatura escrita em Guiné-

Bissau, assim como o seu pouco desenvolvimento até o preciso momento, ao “pouco (ou quase nenhum) apoio que as autoridades do país têm prestado à promoção da cultura nacional, em geral, e à literatura em particular, com destaque para a inexistência *ou existências de poucas bibliotecas, de poucas casas de edições e impressões de livros*”. (EMBALÓ, 2004, p.2, grifos da autora)

Não obstante, esse cenário pouco positivo, tem surgido em diferentes frentes iniciativas contrárias a tudo aquilo que foi narrado, até aqui, ascendendo assim o fogo de esperança a desacreditados. A título de exemplificação, foi fundada, por iniciativa de Abdulai Silá, Fernanda Montenegro e Fafali Koudawo, a KuSiMon Editora, no ano de 1994. Nesse ano, a editora KuSiMon publicou as obras de Abdulai Silá, correspondentes aos anos de 1994 a 2018. Abdulai Silá, nesse ano de 2018, publicou seu último livro, intitulado *Kangalutas*.

Por certo, ainda há muito a ser investigado, em torno da literatura guineense e, aqui, assinalamos nosso trabalho, mas algo nos tem inquietado sobremaneira e preferimos trazer em pergunta: qual a real motivação que tem levado estudiosos, chamados de africanistas, a silenciarem, diante da literatura produzida por guineenses, por longo tempo? Se ela é tímida, até concordamos, mas negar sua presença e sua importância, é não tratar da realidade literária guineense.

Alguns estudiosos, por seu turno, tornaram públicas as suas alegações à volta desse silenciamento: Manuel Ferreira (1975, apud AUGEL, 2007), qualificou repetidamente, em suas publicações, ser a literatura guineense “um espaço vazio” (FERREIRA, 1975, p. 319 apud AUGEL, 2007, p.106) no conjunto das literaturas africanas de expressão portuguesa. AUGEL (2007), de seu lado, tenta entender “esse espaço vazio” de modo mais contundente. Diz a autora que, por muito tempo, e com frequência, constatou-se que “estudiosos das literaturas africanas de expressão portuguesa nem ao menos se referem à Guiné-Bissau nos seus escritos” (AUGEL, 2007, p.107). Fundamentando ainda mais essa sua posição, Augel (2007) afirma que a lacuna só faz comprovar mais uma vez “a urgência de um maior intercâmbio entre os diferentes países de língua oficial portuguesa e a necessidade de um trabalho de divulgação que precisa começar, sobretudo dentro da própria Guiné-Bissau”. (AUGEL, 2007, p.107)

Embora a literatura guineense venha ganhando posições mais justas, no cenário global desse campo, bem como em nível local, observamos que há posições positivas mais vigorosas em Portugal, devido, por um lado, à edição de obras de autores guineenses no país, por outro, devido à circulação pessoal de escritores guineenses por lá.

No Brasil, ressalta-se, para além de estudos sobre a literatura guineense, participação de escritores guineenses, em algumas antologias publicadas por estudiosos que se ocupam de estudos das literaturas africanas de expressão portuguesa.

Augel (2007) retrata também um quadro positivo da literatura guineense, traduzida em países de outra língua, como Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Áustria e Espanha, onde a sua literatura tem sido objeto de estudo, nesses países citados. No contexto africano, em específico, Cabo Verde aparece como único palco mais visível, tendo já reeditado uma obra de escritor guineense, Abdulai Silá – *Mistida Trilogia* (2002) – na cidade de Mindelo.

O que pomos como questão é o seguinte: mesmo a Guiné-Bissau, pondo em perspectiva “alçar voos” no campo da literatura, agregando escritores de altíssima qualidade, ainda assim, aponta Augel (2007):

é frequente que sejam organizadas coletâneas de ensaios sobre a literatura africana de expressão portuguesa, e a Guiné-Bissau não seja referida. Outras vezes, o número de páginas dos ensaios é determinado proporcionalmente pela importância atribuída ao país. O ensaísta vê-se constringido a uma redução involuntária, mas que perpetua o círculo vicioso de desinformação e desconhecimento. É lamentável constatar que, mesmo publicações recentes, prolonga-se a mesma situação da época de Manuel Ferreira, como se a Guiné-Bissau ainda fosse “um espaço em branco em relação ao mundo das letras”. (AUGEL, 2007, p.123)

Diante de tudo isso, sentimos a necessidade de haver fortalecimento da literatura guineense, em seu próprio país, bem como a sua expansão, no cenário global; em sequência (ao mesmo tempo), a criação de medidas governamentais que tenham em conta o aprimoramento das estruturas que já existem para oportunizar a circulação e o acesso dessa produção literária e sua expressão em outros continentes, por fim, exige de nós, sujeitos guineenses, e de outros “povos”, o reconhecimento da literatura guineense, nessa disputa das literaturas de expressão portuguesa de modo equânime.

4. METODOLOGIA

Pelo desafio a que se presta o nosso trabalho de pesquisa, propomo-nos, como já anunciado em seções anteriores, a analisar no conjunto do artefato literário, duas obras, dos três primeiros romances escritos, na Guiné-Bissau, pelo escritor guineense, Abdulai Silá. Visamos

a compreender, no contexto da arte literária, aproximações, (des)encontros que conciliam, na grande temporalidade dessa prática de linguagem, memória e herança cultural.

Como teoria basilar para a pesquisa, valemo-nos da teoria dialógica de Mikäil Bakhtin (2011a); (2011b); e teóricos do seu Círculo (textos dos integrantes do Círculo e seus intérpretes), de modo particular, Voloschínov (2017a); (2017b) e Medviédev (1985). Desse aparato teórico, agregamos, por ora, um conjunto de conceitos, os quais foram eleitos como categorias de análise para o propósito investigativo em foco; falamos, aqui, dos conceitos de diálogo, sujeito, palavra literária, cronotopia, exotopia, ideologia, memória e identidade.

Esta metodologia, teoria dialógica, é uma forma de pesquisar, compreendida no campo das ciências humanas, introduzida por Bakhtin (2011) nos textos de *Apontamentos de 1970-1971 e Metodologias das Ciências Humanas* apontamento – (textos contidos no livro *Estética da Criação Verbal* com introdução e tradução do russo realizada por Paulo Bezerra), em que o autor propõe uma nova discussão no advento de fazer a ciência que vai distinguir os objetos de estudos das ciências humanas e das ciências exatas, tentando entender, como estas duas formas de fazer a ciência lidam com seus objetos de investigação. Bakhtin (2011b) explicita atributos peculiares entre uma e outra:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2011b, p.400)

Isto é o que faz da teoria dialógica do Bakhtin, no dizer Bortolotto (2007), uma possibilidade de abertura teórica que segue um rumo diferente “fundamentalmente dos caminhos metodológicos das ciências positivistas, uma vez que abre perspectivas para pesquisas em ciências humanas” (BORTOLOTTI, 2007, p.28). Adotando, “uma abordagem epistemológica histórico-social, permite outra forma de pesquisar o ser social e suas ações (processos e produtos) sobre o mundo real das atividades humanas” (BORTOLOTTI, 2007, p.28). Entendemos ser necessário lembrar, sobretudo, que, segundo Bakhtin (2011b), “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e

por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011b, p.395). O que nos leva a um desafio que não se esgota somente no enquadramento de nossa pesquisa à metodologia X ou Y, em razão das ciências humanas ocupar de estudar o ser – sujeito expressivo e falante – por isso, a necessidade de atingirmos as profundidades nos estudos e não sua exatidão, como aponta Bakhtin (2011b).

Este movimento de compreensão do sujeito – objeto de estudo das ciências humanas – se faz no horizonte de grande temporalidade que circunda o tempo-espaço das culturas, garantida pelo diálogo interrupto e permanente de produções de sentidos e significações por meio de diversas linguagens ou enunciados. O que confere a teoria dialógica do discurso um status privilegiado, enquanto metodologia de análise, ao ser usada como norteador da nossa análise, é visarmos a compreensão da arte literária que também se faz no diálogo permanente da grande temporalidade do espaço e tempo da cultura guineense.

Na subseção que se segue, vamos discutir os conceitos que elegemos como categorias teórico-metodológicas, a começar pela compreensão da teoria dialógica, passando pelo conceito de diálogo (e o que a este está implicado: sujeito; ideologia; memória; identidade/alteridade) que garante articulação, nessa teoria; em seguida, o conceito de cronotopo entendido como *continuum* de tempo-espaço, na esfera do grande tempo ou grande temporalidade das culturas e, por último, o conceito de exotopia – compreendido enquanto excedente de visão, tanto do pesquisador em relação ao seu objeto de investigação, assim como a percepção do autor dentro da sua obra. Este último retomaremos, ainda, com mais profundidade, no capítulo de análise.

4. 1. CONCEITOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nelita Bortolotto (2007), em sua tese de doutoramento, vai dizer que a teoria dialógica do discurso, ou melhor, que “o dialogismo orientou as investigações de Bakhtin e seu Círculo, cujas postulações firmavam o enunciado como unidade fundamental de investigação e análise” (BORTOLOTTI, 2007, p.87). Esclarecendo, a autora completa, dizendo que “tomar o enunciado como unidade real, concreta da comunicação verbal significa tomar os elementos dialógicos como fonte de compreensão ativa, dinâmica e *científica*.” (BORTOLOTTI, 2007, p.83, grifo da autora). Com esses resguardos, a autora sintetiza, em conclusão – ao mesmo tempo em que põe destaque – a inequívoca alegação de ser a dialogicidade (relações dialógicas) a metodologia de investigação de Bakhtin de fenômenos em ciências humanas, de ser ela a “linha de teorização para capturar o real concreto”, na permanente relação entre mundo da vida (cotidiano) e da cultura (BORTOLOTTI, 2007, p.92).

Este diálogo ininterrupto, na concepção bakhtiniana, dá-se na tessitura do grande tempo, que “é o espaço do diálogo e de criação do sentido, do inacabamento e de auto-renovação das relações que sustentam a vida” (MACHADO, 2010, p.223). Seguindo palavras de Amorim (2005), o grande tempo

integra o passado e o futuro mais longínquos, para ressignificá-los a cada vez. Tempo de transformações incessantes e inevitáveis, em que as gerações desempenham um papel fundamental de transmissão e de superação. Tempo que se define como *grande temporalidade*, pois projeta a humanidade e o mundo para um além do contexto conhecido e representado. [...]. Esse tempo é maior de que todos porque é utópico da abertura de novas possibilidades. Renovação dos sentidos do passado e criação de sentidos dos futuros. Aqui, o sentido não morre, já se inscreve em um espaço-tempo de permanente abertura e transformações. (AMORIM, 2005, p.103-104)

No contexto da compreensão da teoria dialógica de Bakhtin e Círculo, o conceito de grande tempo, eleito por nós, atrelado ao cronotopo, por este, no dizer Machado (2010), ter firmado “como categoria que define não apenas o *continuum* espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio dos signos discretos da cultura” (MACHADO, 2010, p.212). Assim sendo, esse entendimento de cronotopo faculta maior escopo de análise, por ser um conceito adotado como categoria de análise que também ajuda na construção epistêmica da metodologia, aumentando assim, por conseguinte, possibilidade da teoria dialógica do discurso se firmar, cada vez mais, enquanto metodologia no campo das ciências humanas. Como afirma Machado (2010), nesta citação abaixo,

Enquanto modelo de análise, o cronotopo reproduz uma preocupação teórica bastante presente no pensamento de Bakhtin: trata-se de sua necessidade de explorar metodologias para construção epistemológica. [...]. Por isso, ao afirmar que as concepções sobre o cronotopo podem ser estendidas a um contexto mais amplo de sistemas culturais, quando o objeto é compreender semiose, estamos endossando a análise metodológica como condição inalienável da construção epistemológica. (MACHADO, 2010, p. p.221-222)

Atrelado a essa concepção de cronotopo, como “uma designação metafórica *por referir-se* ao outro termo, tempo-espaço” (HOLQUIST, 2015, p.34 *grifo nosso*), conceito que, como já dizia Machado (2010), pode ser estendida à compreensão de mais diversos contextos de

culturas, através da busca pelo entendimento dos sentidos produzidos em cada tempo-espaço que marcou a dinâmica de cada cultura.

Isto, pois, nos remete ao nosso objeto de pesquisa, a literatura, que, em parte, reflete e refrata as realidades – seja por meio de histórias ou narrativas etc. – como parte inalienável de cultura. E mais, por nos ocuparmos em analisar um gênero literário específico (o romance), o cronotopo se constituiu como categoria fundamental para esse intento. Até porque, já dizia Amorim (2005), “o conceito de cronotopia trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros ²⁹e a sua trajetória” (AMORIM, 2005, p.105). Dado isso, conclui-se que, pela compreensão conceitual de cronotopo, no domínio da teoria de Bakhtin, há possibilidade de apreender múltiplas pluralidades de significação que circulam nas mais diversas esferas sociais e de dimensão da realização e criação de significados da vida (ideologias do cotidiano e ideologias oficiais).³⁰ Conforme aponta Machado (2010), fazendo referência a Bakhtin quanto à compreensão de pluralidade de sentidos compreendidos na esfera do grande tempo que só podem ser apreendidas:

no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer no espaço. Eis a síntese teórica que orientou a abordagem da narrativa como modelo artístico de temporalidades em que as vivências humanas como unidades intervalares nas interpelações sócio-históricas e psicológicas que as temporalidades tornam possíveis. Como todo intervalo, as vivências podem ser apreendidas em seu inacabamento quando extraposta ao contexto maior de um desdobramento narrativo. (MACHADO, 2010, p.215)

Posto isso, daremos salto para adentrarmos no outro conceito teórico-metodológico selecionado para a nossa análise, a exotopia, conceito vastamente utilizado por Medvedev, um dos integrantes do Círculo de Bakhtin, para estudos sobre literatura. Este mesmo conceito de exotopia, que aqui vamos utilizar como categoria de análise, ajuda-nos a delimitar tanto o lugar do investigador, em relação ao seu objeto de investigação, a posição o autor da obra

²⁹ Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, consequentemente, visões típicas do homem. (AMORIM, 2005, p.105)

³⁰ Conceitos discutidos na seção teórica em que nos ocupamos a estudar os conceitos de ideologia, identidade e alteridade.

literária e sua relação com a sua obra (se tratando de romance ou até pintura). Ou seja, o chamado “excedente da visão”. (HOLQUIST, 2015, p.48).

Este conceito, que aqui utilizamos como categoria de análise, nos é importante, na medida em que possibilita a compreensão de pluralidades de sentidos acessados pela interpretação de cunho cronotópica – desenvolvida no *continuum* do tempo-espço das culturas. Desta feita, o investigador, ao usar esse conceito / categoria de análise, precisa, antes de tudo, de um afastamento, de um colocar-se fora do objeto da sua investigação, para melhor entendê-lo, sem com isso perder seu espaço de pesquisador. Até porque, o conceito de exotopia, vai dizer Amorim (2005), “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora de experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. (AMORIM, 2005, p.101).

É em razão disso a nossa insistência em estudar sentidos refletidos e refratados sobre a formação humanizadora do sujeito guineense, tomando por base a literatura guineense e, nesse campo, obras de Abdulai Silá, baseando-nos na perspectiva da teoria dialógica do discurso, centrando-nos, fundamentalmente, nos conceitos de cronotopo e exotopia, como categorias de análise para nosso aporte metodológico para esta investigação. Mira-se, repisamos, a concepção de humanizadora de sujeito expressa no espaço-tempo da literatura de Guiné-Bissau e, nesta, de modo representativo, obras de Abdulai Silá. Com isso, intentamos perscrutar construções de sentido no diálogo dos tempos, do mundo da vida (cotidiana) e mundo da cultura (arte literária), entrelaçadas no diálogo dos tempos e dos sentidos inacabados.

4.2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa se inicia com levantamento de material que possa dar conta, ainda que minimamente, de incursão pela realidade sócio-histórica, política e cultural da Guiné-Bissau, visando a realizar um estudo retrospectivo e prospectivo sobre este país. Para alcançar tal meta, fizemos um levantamento bibliográfico e documental, como forma de colher o máximo de informações disponíveis para costurar nosso estudo.

A seleção e coleta dos acervos, acima referidos, abarcou bibliografia especializada sobre o tema, no campo da literatura, priorizando-se autores guineenses, e documentos (do nosso tempo contemporâneos) de referência, para o campo da educação, voltados para orientações quanto ao ensino da literatura, como também, respeitando-se alguns procedimentos que registramos a seguir.

Inicialmente, selecionamos um acervo de obras acadêmicas de diferentes gêneros (livros/revistas/periódicos/teses e dissertações) e documentos oficiais contemporâneos do campo da educação, sobretudo o acervo pertencente ao Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação da Educação da Guiné-Bissau – INDE/GNB. Como passo seguinte, selecionamos três obras de cunho histórico literário ou de teor da historiografia literária, quais sejam, obra de Couto e Embaló (2010), Augel (2007) e Embaló (2004), que se debruçam sobre a literatura guineense para tecer entendimento sobre os temas que vêm ocupando espaço na literatura guineense, ao longo da sua jovem história, como nação livre da dominação colonial portuguesa.

Na fase subsequente, discutimos teoricamente os conceitos da teoria bakhtiniana, elegemos filósofos estudiosos de Bakhtin e do seu Círculo, como por exemplo, Augusto Ponzio e estudiosos de outras áreas, como Beth Brait, Carlos Alberto Faraco, dentre outros, para a tessitura desse diálogo teórico, recorreremos tanto a estudiosos brasileiros como a estrangeiros, que se ocupam da busca incessantes de compreensão das teorias bakhtinianas e destas, em relação aos desafios do homem na nossa atualidade.

A fase seguinte, em processo de investigação, diz respeito à análise da Trilogia (2002) de Abdulai Silá focando-se – como já declarado aqui – em dois dos seus romances *A última tragédia* e *Mistida*. Como entrecruzamento, iremos acolher ditos do autor, relativos a duas entrevistas concedidas a duas pesquisadoras, uma brasileira, Érica Cristina Bispo (material digitalizado/revista acadêmica), e uma outra, a moçambicana, radicada em Portugal, Fernanda Cavacas (material impresso na Trilogia). Nosso intuito é perseguir, nesses materiais, se há ali reconhecido como seu (de Abdulai Silá, no caso) ponto de vista quanto ao projeto literário que o move para a palavra literária.

5. A PALAVRA LITERÁRIA – APONTAMENTOS CONCEITUAIS EM DIÁLOGO

Nesta subseção do nosso trabalho, sob o prisma da teoria bakhtiniana, abordaremos os conceitos de ideologia, identidade, alteridade, com o olhar cingido na interpenetração desses conceitos como partes integrantes da tessitura que constitui a palavra literária (oral/escrita), ou melhor, a criação estética e artística, particularmente, no diz respeito à literatura. Construimos esse círculo conceitual para guiar o nosso trabalho, ciente de que estamos nos apropriando de conceitos extremamente caros para o Bakhtin e demais autores do seu Círculo. São conceitos amplamente trabalhados por diversos estudiosos da teoria de Bakhtin, em específico, ou do seu

Círculo³¹. E, aqui, a nossa tarefa não é esgotar todos esses debates ou embates. Apropriamo-nos desses conceitos, com responsabilidade e densidade, acima de tudo, com profundidade, como mesmo conclama Bakhtin (2011b) no texto *Metodologias das ciências humanas*, no livro *Estética da Criação Verbal*. Nas Ciências humanas, diz Bakhtin (2011b), a investigação requer profundidade, em razão de investigarmos o homem, ser social.³²

Antes de tudo, constituiu uma tarefa inicial para nós, antes de debruçarmos sobre a palavra literária e demais conceitos que dispomos a discutir neste capítulo, situar conceitualmente a palavra, que VOLÓCHINOV (2017a) acredita ser – um signo verbal – dialógica, social e histórica pela sua natureza. Fato que confere à palavra, enquanto signo, a possibilidade de refletir e refratar a realidade, como sua parte constituinte. (VOLÓCHINOV, 2017a, p.93)

Partimos, então, de um entendimento de palavra literária, ou antes, da palavra, “como expressão total, como ideologia, como visão de mundo, como expressão da própria alteridade, que não se deixa definir e determinar de uma vez por todas, que permanece de fora de toda a determinação reificada”. (PONZIO, 2013, p.68). Isso porque VOLÓCHINOV (2017a) em *Marxismo e filosofia da linguagem*, no capítulo *A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem* (texto de 1929)³³ já dizia que a “palavra não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um signo neutro. (VOLÓCHINOV, 2017a, p. 99). E continua dizendo, com avanço na reflexão, que a palavra por ter “esse papel excepcional [...] como meio da consciência determina o fato de que a palavra acompanha toda criação ideológica como seu ingrediente indispensável”(VOLÓCHINOV, 2017a, p. 99-100), o que levou o autor considerar a palavra como “o objeto basilar da ciência das ideologias” (VOLÓCHINOV, 2017a, p.101).

Sendo a palavra atravessada, na sua constituição por essas tessituras dialógica, social, histórica, ideológica, este material signico – a palavra – que também ganha corpo na literatura, na sua forma estética, antes de tudo,

³¹ Círculo de Estudo composto por estudiosos de diversas áreas de ciências humanas – filosofia da linguagem; estudos literários etc., tendo como autores mais destacados: Mikháil Mikhailovitch Bakhtin, Valentin Nikolaevich Volochinov e Panvel Nikolaevich Medviédev.

³² No capítulo reservado para tratarmos da metodologia dessa pesquisa encaminhamos com mais profundidade a tese da Bakhtin sobre Metodologia nas Ciências Humanas, norte para o que nos propomos compreender como proposta da dissertação em pauta.

³³ A primeira edição publicada na Rússia é do ano de 1929. Em 1930 essa publicação foi reeditada com correções e pequenos acréscimos. (GRILLO, Sheila. Ensaio introdutório. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grill e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017).

se diferencia da escritura que se acha a serviço de fins informativos, científicos, publicitários, pedagógicos, políticos, etc. [...] justamente por não encontrar o próprio sentido em um determinado objetivo, isto é, por não se deixar reduzir a um determinado escopo, a um determinado significado-significatividade que não seja a própria literariedade, apresenta-se como prática expressiva caracterizada pela autonomia e pela alteridade do significante. (PONZIO; CALEFATO e PETRILLI, 2017a, p.221 - 223)

O que estamos tentando deixar nítido é o fato de não pretendermos, em momento algum, limitarmos a compreensão dos estudos da literatura, ou de qualquer criação artística que trabalha com a palavra estética, concebendo-a sem dimensionar a inerente complexidade desse signo, que é verbal, dialógico, social, histórico ou ideológico, ou ainda, sem pensarmos a palavra (estética ou ordinária), apartando-a da sua natureza. Desta forma, este caminho (em nada simples) nos instiga a voltarmos os nossos olhos para a filosofia da linguagem, a voltarmos nossos olhos a textos de Augusto Ponzio³⁴, filósofo da nossa contemporaneidade e que vem se dedicando a estudos de Bakhtin e Círculo (com ou sem parceiros de publicação)³⁵, quando este estreita seus estudos à palavra literária. Alertam Ponzio; Calefato e Petrilli, (2017a) que a “escritura literária se situa sempre, mais ou menos, fora do discurso funcional e produtivo (cf. Ponzio 1983a; Ponzio 1983b e Ponzio 1989)” (PONZIO; CALEFATO e PETRILLI, 2017a, p.225), algo que acossa nosso estudo como dissertação de mestrado e nos inquieta, como pesquisador do campo da linguagem, na esfera da educação, ou seja, o que aproxima ou distancia a palavra estética da ordinária (do cotidiano). É trazendo, pois, um concerto de vozes de estudiosos da linguagem (brasileiros ou não; filósofos ou não) que tentamos dar conta desse nosso desafio de entendimento, para, em páginas adiante, possamos circunscrever a análise do discurso literário de Abdulai Silá, autor já mencionado nesse trabalho, quanto projeto literário que move suas obras literárias.

Posto isto, sem nos contradizer diante da conceituação de literatura que vimos trazendo – até porque se alinham – é fundamental pontuar, pelas palavras de Faraco (2013) e Ponzio (2013) o que diz Medvedev sobre literatura, ao estabelecer relação com ideologia. O que Faraco (2013) bem nos lembra é a defesa de Medvedev de a literatura não ser compreendida de modo

³⁴ Ponzio (2017a); Ponzio (2017b); Ponzio; Calefato e Petrilli (2017a); Ponzio; Calefato e Petrilli (2017b); Ponzio (2013); Ponzio (2010)

³⁵ Acima encontramos já manifestada em excerto por nós trazido ao texto, publicação em que se observa a citada parceria de Ponzio com outros pesquisadores.

separado da ideologia. Reproduzindo as palavras de Faraco (2013) “os estudos literários são ramo da ciência das ideologias” (FARACO, 2013, p.178). De seu lado, Ponzio (2013), assumindo ditos de Medvedev, assim se expressa: “literatura [...] faz parte de realidade ideológica; essa reflete a realidade social com toda a sua atmosfera ideológica, ou seja, reflete as outras esferas ideológicas (ética, conhecimento, religião, política), além de fazer parte do ambiente ideológico. (PONZIO, 2013, p.62).

Abrindo o leque da complexidade que envolve a compreensão de literatura – mesmo porque não há espaço para instituição de vínculos de associações ou de pertencimento exclusivo algum – apresentamos o pensamento de Castro (2010) que, de certo modo, (re)contextualiza o entendimento da literatura na arena da ideologia. Castro (2010), assim como Faraco (2013) e Ponzio (2013) – mencionados acima – se vale de explicitações de Medvedev para reforçar essa complexidade que envolve a compreensão de literatura, mesmo estando uma dessas facetas em foco, no caso, a ideologia. Diz Castro (2010), em citação de fala de Medvedev:

A literatura é uma das partes independentes da realidade ideológica circundante, ocupa nela um lugar especial, sob a forma de trabalhos definidos e filosoficamente organizados que possuem sua estrutura específica própria. A estrutura literária, como toda estrutura ideológica refrata a realidade da produção econômica, e faz isso a sua própria maneira. Mas ao mesmo tempo, no seu “conteúdo”, a literatura reflete e refrata os reflexos e refrações de outras ideologias (ética, epistemologia, doutrinas políticas, religião, etc.) Isto é, neste “conteúdo” a literatura reflete o todo do horizonte ideológico do qual ela mesma é parte. (MEDVEDEV, 1985, p.18 *apud* CASTRO, 2010, p.185-186).

É consenso entre os estudiosos de Bakhtin, em relação à literatura, a afirmação de que a mesma detém um lugar singular entre as diferentes esferas ideológicas que constituem as superestruturas ideológicas que circulam nas diversas camadas da vida. Por esta razão, afirma Ponzio (2010, p.78) “a palavra literária pode (deve) contribuir para libertar a palavra da vida”. E continua informando-nos, apoiando-se nas palavras de Proust – escritor francês de vasta expressão mundial – que a “palavra literária, diz Proust (*Contre Sainte-Beuve*), nos remete à vida da palavra, despedaça com todas as suas forças a crosta de gelo do hábito e da razão moldada diretamente sobre a “realidade” e que nos impede de vê-la” (PONZIO, 2013, p.63). Isto pois, se deve, ao fato de a literatura enxergar “a realidade através do prisma ideológico” (PONZIO, 2013, p.62).

É necessário considerar que a mesma, de um lado, é parte constituinte das diferentes esferas ideológicas sob a qual se sustenta a dinâmica da vida e, por outro lado, a literatura ser destacada dentre essas esferas como a única que detém certa peculiaridade e/ou singularidade, como já resguardado anteriormente. Para nos ajudar a aprofundar o entendimento sobre essa peculiaridade da literatura, apoiamo-nos na explicação que encontramos em Castro (2010), citando Medvedev, ao afirmar que, para esse autor, de um lado,

é preciso reconhecer a arte literária na sua textura social e ideológica própria, que decorre da sua natureza artística realizada *com e sobre a palavra*, e com todas as formas e estruturas que decorrem de sua apreensão artística. De outro lado, também é necessário esclarecer que a garantia da singularidade artística da literatura não conflita com o fato de que a arte, sendo também uma das superestruturas ideológicas, inevitavelmente está sofrendo as determinações da dinâmica dos outros processos sócio-ideológicos que ocorrem ininterruptamente. (CASTRO, 2010, p.185).

Estas duas percepções sobre a literatura, são devidas, sobretudo, ao olhar exotópico, sob o qual se constrói e se constitui a escritura literária e a própria literatura, e garantida pela “participação distanciada, mas não indiferente, própria da palavra literária, que dá voz à “percepção dupla”: vejo objeto, sinto sabor, ouço um som e cada um deles me remete a um outro objeto, a um outro sabor, a um outro som, a uma outra situação, a uma outra experiência. (PONZIO, 2010, p.63).

Estamos seguindo a linha de raciocínio de autores que nos apresentam argumentos com os quais alinhamos o nosso próprio pensamento, portanto leva-nos a concordar com o enquadramento da literatura entre as superestruturas ideológicas ou ideologias oficiais. Mas, sem com isso, isentar o mérito que a literatura tem de circular entre as ideologias do cotidiano, captando as dinâmicas do dia a dia e suas sucessivas mudanças, garantidas pelo seu objeto indispensável de veiculação, a palavra (já abordamos é ela constitutivamente ideológica), até porque, como aponta (VOLÓSHINOV, 2017b, p.106) “a palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas que elas sejam”.

Esse posicionamento de estudar a literatura como parte da realidade ideológica, comporta estender o entendimento do conceito de ideologia como “todo o conjunto de reflexos e das interpretações de realidade social e natural *que acontecem no cérebro do homem* e são expressas por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas. (Volochninov, 1930a *apud* PONZIO, 2013, p.181). Ou ainda, ideologia como “expressão das relações materiais dos

homens, onde “expressão” não significa somente interpretação ou representação, mas também organização e regulamentação dessas relações.” (PONZIO, 2013, p.179). Podemos afirmar, concordando com Castro (2010), que pelo fato de ser a ideologia uma das bases pelas quais vivemos e nos relacionamos enquanto sujeitos, em muitos dos casos, as

superestruturas ideológicas, que se subdividem em instâncias da ciência, da arte, da religião, do direito, da política, da comunicação, etc., seriam as responsáveis pela geração e manutenção de conjunto de perspectivas valorativas presentes na nossa realidade cotidiana. [...] *Sendo assim*, esses grandes segmentos ideológicos seriam, pois, grandes eixos consolidados e institucionalizados de visão de mundo, com recortes particulares sobre a sociedade e também com determinadas influências sobre ela. (CASTRO, 2010, p.193 *grifo nosso*).

Com base no que está posto, até o momento, resta-nos explicitar a importância da literatura, na disputa dessas esferas ideológicas, enquanto um constituinte das mesmas. A literatura, pela sua peculiaridade de transitar entre a ideologia oficial e a ideologia cotidiana, lhe garante, em certa medida, possibilidade para travar luta contra-hegemônica, ao que está posto. Dado que, a

ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar de nascedouro de sistemas de referência, na proximidade social com condição de produção e reprodução da vida. (MIOTELLO, 2018, p.168-169).

Nestas circunstâncias, como em períodos de luta de libertação na Guiné-Bissau, a literatura, como parte da realidade ideológica, e pela sua “linguagem reflete e, ao mesmo tempo, refrata a realidade” (SOBRAL, 2013, p.216), servia, de um lado, para os colonizadores, como elemento de propaganda dos seus ideários colonialistas (religião; assimilação, etc.), assim como, por outro lado, servia de objeto de uso para o lado oposto, os combatentes guineenses, como ferramenta de luta sob a qual muitos desses combatentes da pátria, que também eram poetas, difundindo a ideologia dos combatentes contra a ocupação portuguesa, no território guineense, denunciando a barbárie e a política de assimilação empreendida pelo colonizador português. Isto se deve, pois, ao fato de a

literatura mais do que refletir a “ideologia oficial”, ou seja, os sistemas ideológicos já formados, utiliza, como material de forma literária, as ideologias em formação. A literatura penetra no laboratório social onde as ideologias se formam. De fato, as ideologias consolidadas se revelariam imediatamente corpos alógenos em relação ao valor literário e dariam ao texto literário o caráter de obra educativa, de panfleto, de propaganda religiosa etc. A literatura sempre esteve em relação direta com as ideologias dúcteis, incertas, esquivas, híbridas, cujo sujeito é ele próprio indiretamente, dividido, múltiplo, sem uma face precisa. (PONZIO, 2013, p. 185-186).

Sendo assim, a literatura se estudada de um ponto de vista do grande tempo, estaria comprometida com a possibilidade de, nesse evento, ser atingida a profundidade interpretativa. E, por isso, Castro (2010) afirma que só “se poderia caracterizar a ideologia, de perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regularização das relações histórico-materiais dos homens” (CASTRO, 2010, p.171), explicitando, só pela compreensão relacional entre ideologia oficial e cotidiana no grande tempo. Até porque, “o ambiente ideológico é a única atmosfera na qual a vida, como objeto de representação literária pode desenvolver”. (PONZIO, 2013, p.63)

Desta forma, a literatura carrega, também, como parte da realidade ideológica (da vida concreta), certo flanco que se constrói ao “fazer-literatura”. Ao circular tanto para esfera ideológica oficial e para esfera ideológica do cotidiana, acaba em certos momentos e, de modo particular na literatura guineense, servindo de “voz” que reflete e refrata o contra-discurso da esfera oficial, como afirma Moema Parente Augel, na sua obra *Desafio de escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*, na secção *Literatura e Identidade Cultural*. Explana a autora:

[...] diante da emergência de vozes que ecoam em dissonância com a retórica de discurso oficial que não cansa de repetir o mesmo diapasão de exaltação dos feitos passados. Os escritores do fim do século, arauto e espelhos do tempo, enfrentam a realidade pela tangente da fantasia. Vão desencavar novos significados pelas fendas dessas ruínas, sacudindo as pedras derrubadas, construindo um novo conteúdo, uma nova significância. (AUGEL, 2007, p.292).

Ora, assim se firmou a posição de Augel, no tempo da sua escrita (2007) e assim continua, até os tempos atuais do ano de 2019. Ao fazer ecoar a dissonância contra a retórica

oficial, que só canta os feitos gloriosos da vitória contra o colonialismo, e uma crítica à acomodação e um permanente estado de estagnação no qual se encontra o país, nesse tempo de Independência, as obras literárias, ao menos em sua maioria, trazem no seu bojo, a inquietação sobre a identidade³⁶ desses sujeitos que governaram/governam Guiné-Bissau, ou que deles são partidários em ideais (conscientes ou não). Outrora, os partícipes desse primeiro grupo, lutaram em defesa da pátria e hoje se colocam, em muitos momentos, como causa de instabilidade para pátria. Esse tema se faz na literatura contemporânea guineense³⁷. Os ditos chamam para novo debate quando trazem a renovação da consciência identitária desses sujeitos, que nas suas formações, passaram pela matriz pré-colonial (herança africana e guineense da época antes da colonização – valores da fraternidade a solidariedade); quando rememoram a matriz da vida (real) da época colonial (a barbárie que foi a colonização e seu projeto opressor de aniquilação das identidades africanas); quando rememoram a matriz que se constituiu, no período de combate nas zonas libertadas (uma luta contra a lógica do europeu de aculturação e assimilação e as violências simbólicas e físico-corpóreas) e o que ebule hoje, com a Independência que teve seu marco oficial em 1973.

Esta inserção temática na esfera literária guineense nos provoca a comentarmos sobre a relação “eu/outro” (relação de alteridade) presente no que se vem a compreender como identidade. No início dessa seção, comentamos que nos valeríamos de dois conceitos que circulariam, em nosso trabalho, o de identidade e de alteridade, por compreendermos a implicação dos mesmos nas reflexões que deste trabalho decorrem. Nesse caminho, ambos os conceitos que atravessam a esfera da literatura, da escritura literária ou das outras formas de manifestação de cunho estético-artístico, de modo particular seara da literatura guineense, serão trazidos, aqui, também tendo, como fundo, a teoria dialógica de Bakhtin e Círculo. Mensuramos ser prudente, antes de tecer posições quanto à conceituação de identidade e alteridade ou sobre a relação entre ambos os conceitos, ou ainda em como isso pode impactar na produção literária, atentar às perguntas respondidas por Sobral e Pires (2013), em publicação pela qual sintetizam a conceituação desses dois fenômenos, com base na teoria bakhtiniana. Os autores mencionados visaram ao entendimento de como se constituem as identidades, já anunciando as pistas, isto é, que as identidades se constituem nas relações de alteridade. Sobral e Pires (2013) dirigem a

³⁶ Dedicaremos mais adiante nesta seção para tratar do tema “identidade”.

³⁷ Ver a título de exemplo, publicação de Moema Parente Augel (2007).

pergunta “Para a teoria bakhtiniana, onde os sujeitos constituem as suas identidades?” e eles mesmos respondem:

No mundo. Os sujeitos são eventos *no* mundo, inscrições de ser e de sentido no mundo. Mas que mundo é esse? É um mundo concreto-transfigurado. Mundo concreto, porque é um mundo que existe (fenomenologicamente) antes de nós e ao nosso redor. Mas é também mundo transfigurado, mundo interpretado, representado simbolicamente (no sentido de Cassirer), um mundo avaliado, valorado. É um mundo cuja representação refratada é já uma avaliação, jamais reflexo de alguma realidade, porque esse mundo nunca é visto sem ser transformado pelos processos sociopessoais de *objetivação* e *apropriação* (no âmbito do materialismo dialético). (SOBRAL e PIRES, 2013, p.208-209, grifos dos autores).

Dito isso, firmamos concordância com Sobral e Pires (2013) de que a identidade é “algo que criamos, para nós mesmos, a partir dos fragmentos nossos fornecidos por outros, pelo espelho do outro”. (SOBRAL, 2013, p.210). Mas, sem perder a nossa individualidade, nossa singularidade; nossa autonomia, como indivíduos. Até porque, segundo Sobral e Pires (2013), para Bakhtin, cada sujeito é “povoado” por múltiplos outros; é, em certo sentido, fragmentado internamente e externamente, mas, mesmo assim, é um ser único e insubstituível, devido ao "inacabamento" e à "situacionalidade". (SOBRAL e PIRES, 2013, p.214). Ou seja, a dinâmica da identidade, passa essencialmente, pela relação de alteridade (relação eu/outro). O outro me constitui e eu constituo o outro, afirma Bakhtin. Nossa visão própria, de totalidade, é tributo do outro. O outro é que tem visão de mim como todo (e eu tenho do outro). O olhar do outro em relação a mim é exotópico e, por isso, é ele quem me completa.

O que vem ao encontro do comentário de Ponzio (2017a.), quando este comenta que nossa identidade é feita de signos e é sempre uma concessão do outro. Nas palavras dos autores:

[...] é sempre para outros, inclusive aquele outro é o próprio eu atual em confronto com o precedente. Demonstrar a própria identidade: só assim existe a volta, o ser ainda, de novo, o poder ser encontrado, ser reconhecido pelos outros, por si mesmo, como o mesmo. (PONZIO; CALEFATO e PEREILLI, 2017b, p.186).

Nesta trama da apreensão do que seja “identidade”, o que não se deve perder de vista é a equação necessária da relação eu-outro, da alteridade. Tomada em seu sentido positivo, a

busca do entendimento de “identidade” dá, necessariamente, como aponta Sobral e Giacomelli (2018), pela necessidade de “ir até o outro (ser eu-para-o-outro) – mas fazê-lo só é positivo se se volta (se se pode voltar) para o sujeito (ser eu-para si) depois de mostrar ao outro o que ele não pode ver sozinho e depois de ter visto o outro mostrando-nos o que não podemos ver sozinhos” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2018, p.28). O que leva os autores a concluir que a identidade é “uma eterna fronteira, uma ilha que trazemos em nosso ser e que não acabamos de cruzar, uma insularidade constitutiva, que depende do outro/do Outro, e que nos mostra a alteridade que somos no intervalo mesmidade-ipseidade” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2018, p.35).

Esses apontamentos conceituais, seja da identidade, alteridade ou ideologia, assim como a forma como estes conceitos são contidos na tessitura da palavra literária, faz-nos ter um amparo para caminhar ao encontro do capítulo subsequente, com a análise das obras de Adulai Silá, que sabemos não representa toda a vasta literatura guineense, como já demonstramos na seção em que trouxemos breves pinceladas sobre o *corpus* da literatura guineense, mas almejamos, pelo menos, apontar que sim, a literatura guineense, pode sim, caso aprofundadas as investigações, estudada e tornada mais acessível para a população guineense, ajudar na formação humanizadora dos sujeitos guineenses. Podemos tomar, a título de exemplo, para embasar a nossa suposição, um excerto extraído de estudo de Augel (2007).

A maior parte das obras literárias publicadas na Guiné-Bissau está clara ou subliminarmente impregnada dessa procura de identidade individual ou coletiva, numa representação afetiva que implica na tentativa de interpretação e compreensão das raízes e do porquê das experiências humanas no território nacional. E, no momento, é a partir do discurso literário guineense que se está aos poucos processando o campo de pensamento identitário e a configuração do caráter nacional. (AUGEL, 2007, p.234).

No mais, vislumbramos nesta seção, em momento posterior à qualificação, concentrar nossos esforços para adensar os conceitos apresentados até aqui. E, quanto ao capítulo da análise, e no projeto de escrita, nos debruçarmos sobre as produções literárias de Adulai Silá (suas obras *Mistida* e *A última tragédia*) e poder trazer, em forma de resgate, esses conceitos, postos aqui em discussão para edificar a nossa análise que tem, como base, a compreensão do fazer literário desse autor, como um fazer que se faz indispensável pelo manejo da palavra, aqui, em particular, a palavra estética ou literária, que aferimos ter sido debatida nesta seção.

Analisando essa palavra literária, enquanto objeto ideológico que se materializa através desta esfera das ideologias oficiais, da arte ou a da literatura, como uma superestrutura, mas que capta as movimentações permanente das ideologias do cotidiano, estas que estão na base formativa da sua tessitura, como agregadora de partes de realidade da identidade-alteridade e da própria ideologia.

5.1. AUTORIA (AUTOR-PESSOA, AUTOR-CRIADOR E PERSONAGEM (HERÓI)): TESSITURAS DA OBRA LITERÁRIA

A obra literária é constituída por vozes inscritas, no corpo do texto, e uma dessas vozes, a que guia o espectador, no acontecimento da obra, é a voz do autor. Contudo, essa compreensão, a do autor criador, é possível tão somente, ao cabo da contemplação artística, ou seja, quando o autor deixa de guiar a visão do espectador para dele ser objeto de visão (autor objetivado), como nota Bakhtin (2003).

Nossa tarefa, nesta seção, é de construir entendimento, à volta do conceito de autor, trazer a sua relação com a personagem (herói), a forma e o conteúdo, enquanto partes constituintes da obra. Para tanto, traremos teses do Círculo de Bakhtin, pela voz de autores intérpretes, como Tezza (1999) e Faraco (2005), renomados estudiosos do Círculo no Brasil.

Carlos Alberto Faraco (2005), no seu texto *Autor e autoria: conceitos e formas de inserção na obra artística (a literária)*, faz distinção conceitual valiosa para suportar o nosso embate conceitual, quando, de um lado, tece a conceituação de autor-criador, “isto é, a função estético-formal engendrada da obra”, por outro lado, o autor-pessoa, “isto é, o escritor, o artista” (FARACO, 2005, p.7).

Por que supor que a distinção que Bakhtin (2003) faz entre autor-criador e autor-pessoa, que trazemos aqui pela fala de Faraco (2005), nos concede suporte conceitual aos nossos propósitos nesse trabalho? A resposta é simples, mesmo assim, acreditamos, por bem, trazer o porquê.

Em certas análises de obras literárias, sobretudo quando o leitor (o crítico literário; o intérprete) não assume a posição de espectador meticoloso, observamos a desvinculação da imagem do autor-criador da imagem do autor-pessoa (o escritor). Faraco (2005), em modo lapidado, tece posições teóricas de Bakhtin, alertando o equívoco que seria a leitores-intérpretes a vinculação da imagem do autor-criador à imagem do autor-pessoa (o escritor), ao dizer que “o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada

de uma voz social qualquer, de modo a poder ordenar um ato estético [...]” (FARACO, 2005, p.40), sob a qual “o autor de uma obra literária (romance) cria uma obra (enunciado) de discurso única e integral” (BAKHTIN, 2011, p.321). De modo geral, o autor-criador “é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo [...]” (FARACO, 2005, p.38), sendo assim, o citado autor vai dizer que o autor-criador tem “uma função imanente ao objeto estético e por definir-se como uma posição axiológica, o autor-criador (a voz segunda) é para Bakhtin, *pura relação*.” (FARACO, 2005, p.42, grifos do autor).

Se, para Bakhtin, a imagem do autor-criador é pura relação, e seu discurso é a refração de uma voz social, Faraco (2005) afirma ser o autor-criador “uma posição refratada e refratante. Refratada, porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é, a partir dela, que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2005, p.39). Isso nos dá suporte para voltar à discussão, iniciada na seção *A palavra literária – apontamentos conceituais em diálogo*, quando abordamos a palavra literária e sua possibilidade de, não só refletir, como também refratar a realidade; no caso, aqui, é atribuído ao autor-criador essa voz que organiza a obra literária. Este que Faraco (2005) afirma ser “[...] quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenográfico desses eventos), mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2005, p.39). Ou ainda, como pormenoriza e alerta Bakhtin (2003):

O autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética. Nós sempre podemos definir a posição do autor em relação ao mundo representado pela maneira como ele representa a imagem externa, como ele produz ou não uma imagem transgrediente integral dessa exterioridade, pelo grau de vivacidade, essencialidade e firmeza das fronteiras, pelo entrelaçamento da personagem com o mundo circundante, pelo nível de completude, sinceridade e intensidade emocional da solução e do acabamento, pelo grau de tranquilidade e plasticidade da ação, de vivacidade das almas das personagens (ou estas são apenas tentativas vãs do espírito de transformar-se por suas próprias forças em alma). Só quando se observam todas essas condições o mundo estético é sólido e se basta a si mesmo, coincide consigo mesmo na visão estética ativa que temos dele. (BAKHTIN, 2003, p.177)

Embora o autor-criador e autor-pessoa ocupem posições específicas, no plano da atividade estética, suas imagens se inter cruzam por se constituírem na inter-relação (por meio da refração), algo semelhante, se assim podemos comparar, à relação entre o autor e o herói.

Faraco (2005) enfatiza a tese de Bakhtin de que “os planos do herói e do autor-criador se interseccionam, ou seja, relações dialógicas entre eles são possíveis”. (FARACO, 2005, p.48). Isto, pois, nos leva a outra afirmação, desta vez, recorreremos ao autor fonte, Bakhtin (2011), quando este afere que

Não se pode separar o autor das imagens e personagens, uma vez que ele integra a composição dessas imagens como parte inalienável (as imagens são biunívocas e às vezes bivocais). Entretanto, a *imagem* de autor pode ser separada das imagens das personagens; mas essa própria imagem foi criada pelo autor e é igualmente biunívoca. Frequentemente, em vez das personagens, tem-se em vista pessoas aparentemente vivas. (BAKHTIN, 2011, p.321)

Pelo fato de as imagens, tanto do autor, como do personagem – outrora aqui chamado de herói – serem biunívocas, pode aparentar, ali, ecoar uma só voz, todavia, a associação direta da imagem do autor com a imagem das personagens não procede, mesmo que por vias de inter-relação ou interpenetração, o que presenciamos na obra são as posições tanto de autor como das personagens se interligarem por vias da refração. Até porque, Bakhtin no texto *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, no capítulo *O discurso no romance*, alega que “por trás do relato do narrador nós lemos um segundo, o relato do autor sobre o que narra o narrador, e, além disso, sobre o próprio narrador”. (BAKHTIN, 2002, p.118)

Para não gerar a sensação de interpretação, de nossa parte, incalculada, em entorno destas relações entre autor-pessoa/ autor-criador, autor-criador/herói (personagem), queremos deixar patente que, mediante os limites das linhas de uma subseção sobre o objeto estético, a obra literária, o intento era, acima de tudo, salientar a complexidade que recobre o ato da criação literária, em relação a conceitos e lugares que ocupam o autor-pessoa e autor-criador, assim como, em relação às imagens de autor e de herói no acontecimento artístico. Mas, não só, ressaltar também que a não compreensão profunda desses elementos conceituais, no ato da criação literária ou ato da leitura (interpretação) pode levar a equívocos que condenariam quaisquer dos ativismos criativos, em quaisquer dos papéis envolvidos nesta arte.

O próprio Bakhtin, no livro *Estética Criação Verbal* (2003), no capítulo em que discute o tema *O autor e a personagem na atividade estética*, faz um esclarecimento, afirmando: “São particularmente absurdas comparações factuais da visão de mundo da personagem e o do autor

e as explicações de uma pela outra: compara-se o aspecto abstrato do conteúdo de pensamento isolado do autor com o pensamento correspondente da personagem”. (BAKHTIN, 2003 p.8)

A relação autor e personagens dá-se pelo fato de o autor ser a voz que governa a narração e, assim, acaba por interferir nos planos e/ou no mundo das personagens, mas a voz do autor é a sua refração da voz social. Sendo assim, “o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um ato estético.” (FARACO, 2005, p.40).

Vale ressaltar o seguinte: que a refração não é um processo de representação do real, uma vez que “o ponto de vista do autor deve ser capaz de extralocalização” (BAKHTIN, 2019, p.85), aqui entendida como “lugar que a consciência do autor ocupa no espaço dialógico [...]” (MACHADO, 2010, p.229), chamado também de “exotopia, extraposição, outsideness, distância e externalização” (MACHADO, 2010, p.230), por outras palavras, o autor-criador é “um excedente de visão e conhecimento frente ao herói e seu mundo” (FARACO, 2005, p.50).

5.2. O ESPAÇO DA CONSCIÊNCIA DO AUTOR NA PALAVRA LITERÁRIA: O ROMANCE COMO ARENA DE VOZES SOCIAIS

Pelo que estamos tecendo com relação ao autor e sua imagem na obra literária, sobretudo no tocante a sua posição exotópica e propriedade de refração da voz social que o envolve, enquanto parte desse social, interessa-nos, também, dentro desse universo macro, entender a consciência do autor e como a mesma subsidia a construção da obra literária. Tezza (1999), que entre suas atividades, é romancista e estudioso da produção de Mikhail Bakhtin e Círculo, em sua publicação *Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura* chama a atenção para a tese de Bakhtin, revigorando-a ao mencionar o fato de o “enunciado literário *ser a* representação de uma consciência, *a consciência da consciência* e a consciência do autor *ser* uma consciência que engloba e acaba a consciência do herói e do seu mundo”. (TEZZA, 1999, p.282, grifos nossos). As palavras de Bakhtin (2011a), a seguir, afirmam a concepção de autor assumida neste nosso itinerário teórico: “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. (BAKHTIN, 2011a, p.316).

Engrossando esse caldo teórico, Bakhtin (2011a), no livro *Estética da Criação Verbal*, particularmente no texto *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* – um de seus últimos escritos e que vieram a público por volta dos anos 1959-1960 – habilmente traz novamente, em evidência, o papel do autor e sua presença na obra literária ou

na arte em geral, afirmando que “encontramos o autor (percebemos, compreendemos, sentimos, temos sensação dele) em qualquer obra de arte. [...]. Nós o sentimos em tudo como um princípio representador puro (o sujeito representador) mas não como imagem representada (visível) [...]” (BAKHTIN, 2011a, p.314). Diante deste pressuposto e para melhor explicar como rastrear a imagem do autor e entender a sua inserção na obra de arte, Bakhtin (2011) complementa seu pensamento anterior, patenteadando o seguinte: “a chamada imagem do autor é, na verdade, uma imagem do tipo especial, diferente de outras imagens da obra, mas é uma *imagem* e esta tem o seu autor, que a criou [...]” (BAKHTIN, 2011a, p.314, grifo do autor). Ainda, na obra *Estética da criação verbal* (2011), mas em outro texto, *Metodologia das ciências humanas*, redigido em 1974, Bakhtin avança na explicação da chamada imagem do autor, na medida em que vai dando mais detalhes sobre como se constitui essa imagem; afirma, em conclusão: “a chamada imagem do autor não pode tornar-se imagem, pois é o criador de toda a imagem, de todo o sistema de imagens da obra” (BAKHTIN, 2011b, p.399).

Todo o esquadramento sobre quanto à concepção de autor (conceitos, sua imagem), leva-nos a concluir que só alcançaremos o entendimento global se o observamos dentro da obra, ou seja, dentro do objeto literário (objeto estético), este que é “[...] para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz [do prosador], essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz, fora da qual são imperceptíveis, “não ressoam” os seus matizes da prosa artística” (BAKHTIN, 2002, p.88).

O nosso interesse incide em analisar o gênero do discurso romance, precisamente pelo fato de o romance ser “apresentado como o gênero em que se orquestram esteticamente diferentes línguas sociais”. (FARACO, 2005, p.49), embora, Faraco (2005) arremate não ser, o romance, “mero registro dessas línguas, o que significa dizer que não são as línguas sociais que aparecem direto no romance, mas *imagens* dessas línguas. Ou seja, “o romance não apenas reflete as línguas sociais, mas também as refrata” (FARACO, 2005, p.49).

Completando esse ciclo conceitual, e afunilando melhor as especificidades do gênero romance, trazemos, para mais, ainda reflexões de Faraco (2005), quando este lança mão do exemplo do romance de Dostoiévski (amplamente discutido por Bakhtin) afirmando ser “o romance não [...] um estenograma de um diálogo acabado (ou, menos ainda, uma sequência de diálogos composicionais) mas o diálogo tenso e denso de heróis inconclusos, diálogo de que participa o próprio autor-criador.” (FARACO, 2005, p.48). O que nos leva a organizar o nosso foco de trabalho, em especial, na parte de análise nos romances de Silá (já mencionado), com

vista a compreender essas vozes sociais embutidas (que se ocultam) na obra literária desse autor guineense, vozes possíveis de serem revificadas, em seus sentidos, no grande tempo (memória do passado/ memória de futuro), no grande tempo da literatura, o que Bakhtin (2019) chama de grande experiência. Em suas próprias palavras:

Na grande experiência o mundo não coincide com ele mesmo (não é o que de fato é), não é fechado, nem acabado. Nele, há uma memória que não tem fronteiras, uma memória que desce e penetra nas profundezas pré-humanas da matéria e da vida inorgânica, a experiência da vida dos mundos e dos átomos. Para essa memória, a história do homem singular começa bem antes do despertar da sua consciência (do seu consciente). Em quais formas e esferas da cultura está encarnada essa grande experiência, essa memória grande, não limitada pela prática, uma memória desinteressada. (BAKHTIN, 2019, p. 64)

Estamos escavando um determinado caminho, aliás, já começamos essa escavação quando discutimos o conceito de cronotopia (tempo e espaço), defendemos ser a literatura uma fonte que consegue capturar essa memória (em resposta à pergunta do excerto), visto que “o tempo da arte verbal e da arte em geral é um “tempo grande [...]” (BAKHTIN, 2019, p.91), por isso, nossa busca pela palavra literária, de índices de uma formação humanizadora do sujeito guineense, parece-nos ser um trabalho frutífero. Para realizar tal empreitada, elegemos, na arquitetura do gênero romance, o espaço ocupado pelo autor-pessoa/autor-criador, na obra do escritor Silá, como voz fundamental, na busca pela compreensão da inserção de vozes do universo das relações humanas (valoradas/refratadas), particularmente, em dois dos romances do autor (*A Última Tragédia* e *Mistida*). Até porque, como salienta Faraco (2005):

No ato artístico, especificamente, a realidade vivida (já em si atravessada por diferentes valorações sociais porque a vida se dá num complexo caldo axiológico) é transportada por outro plano axiológico (o plano da obra): o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores. (FARACO, 2005, p.38)

O romance, sendo um gênero literário, logo artístico, apresenta-se para nós, nesta pesquisa, como arena (plano da obra) na qual se configura a refração das diferentes vozes sociais representadas, no enredo do romance, o que nos leva a concordar com afirmação de Faraco (2005) para quem o “ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transformações refratadas da vida para arte” (FARACO, 2005, p.39).

Eleger o gênero romance para o nosso incurso investigativo foi uma escolha intencional, por duas razões mais salientes: pelo desafio de enfrentarmos uma pesquisa visando à compreensão do nosso objeto investigativo, pela interface Literatura e Educação, e pelo desafio de penetrarmos pelas fissuras incitadas pela arte literária, aguçando-nos, ou melhor, impelindo-nos na direção da compreensão da formação do sujeito guineense.

Como já havíamos mencionado na seção anterior, quando discutimos os conceitos norteadores da pesquisa, de modo particular, o de identidade, no nosso caso, em análise por se tratar de um sujeito localizado, o guineense, e o romance, como um gênero agregar, na sua essência, múltiplas vozes sociais, este “admite introduzir na sua composição diferentes gêneros, tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, sainetes dramáticos, etc.), como extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos e outros)” (BAKHTIN, 2002, p.124). E mais, por ser a nossa empreitada baseada na investigação da palavra literária, ser o romance “a forma puramente composicional de organização das massas verbais, por ela se constituir num objeto estético a forma arquitetônica da realização artística de um acontecimento histórico ou social, que constitui uma variante de forma de *realização épica*” (BAKHTIN, 2002, p.24), este serviu-nos de porta de entrada, ou melhor, de vereda para escavação das vozes que estamos propondo investigar com a análise dos romances de Silá. Mais uma vez, lembrando que a realidade social (concreta) não está no romance, e o autor-criador, enquanto voz que guia a construção da obra, se separa do autor-pessoa, mas, por meio da refração, assistimos, como aponta Bakhtin, à intersecção das vozes e/ou papéis dessas imagens.

6. ABDULAI SILÁ E SUAS NARRATIVAS EM ROMANCE: UM TOM DE ESPERANÇA EM MEIO À TRAGÉDIA COLONIALISTA GUINEENSE?

Abdulai Silá³⁸ é considerado, por grande parte da crítica literária da Guiné-Bissau, o primeiro romancista do país, embora, para o autor, não lhe interesse muito certos “encaixes

³⁸Abdulai Sila nasceu em Catió, na Guiné-Bissau, em 1º de abril de 1958. Após a proclamação da Independência, em 24 de setembro de 1973, participou das brigadas de alfabetização, sob a orientação de Paulo Freire. Formou-se em Engenharia Electrotécnica pela Universidade de Dresden (Alemanha) e dedicou-se aos estudos das Tecnologias de Informação e Comunicação, tornando-se empresário nessa área. Junto com Teresa Montenegro e Fafali Kouduwa, fundou a primeira editora privada guineense: a KuSiMon Editora. Participou da fundação da revista Tcholona e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa/INEP na Guiné-Bissau. (BISPO, 2010, p.1). Atualmente combina o trabalho de consultor, no domínio das TIC e de editor em apoio às organizações sem fins lucrativos (associações juvenis, associações de pessoas portadores de deficiências). É investigador sênior associado da University of Maryland (Senior Visiting Fellow, 2005) e, também, desde 2011, Embaixador Regional (Botschafter) da Technische Universitaet Dresden. Foi presidente da Associação de escritores da Guiné-Bissau (2013 a 2017), sendo eleito recentemente Presidente da Direção da PEN Guiné-Bissau. Autor de quatro romances,

formais” dos seus textos a um ou outro gênero literário, como no caso, romance³⁹, desde que as suas narrativas sirvam ao propósito de narrar, por meio da ficção, a trama da vida na Guiné-Bissau.

O lugar ocupado por Abdulai Silá na literatura guineense foi o elemento que guiou a escolha do foco dessa investigação, centrando-nos, particularmente, em dois dos seus romances, *A última tragédia* (1995) e *Mistida* (1997), os quais fazem parte da *Trilogia Mistida*, publicada pelo Centro Cultural Português, Praia, Mindelo, no ano de 2002. Todavia, a fortuna literária guineense do autor Abdulai Silá, na medida em que avançávamos na análise dos dois romances, desdobravam motivações investigativas que perpassariam pelo escopo do autor-pessoa. A trama da vida pessoal provocou essa nossa apreciação, pois se estamos tratando da identidade do sujeito guineense (objeto da investigação) – que julgamos ser possível perseguir componentes no conjunto desse artefato literário – as narrativas ficcionais e as narrativas de memória de vida do autor-pessoa se constituem chave importante de interpretação para a consecução da análise, e, não só, como diria Bakhtin (2011), há que se atentar ao fato de que “Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII), e é isso que propomos escavar mais profundamente, do autor-pessoa, do autor/narrador (Abdulai Silá) – a intersecção entre cognição (conhecimento), ética e estética, isto é, como estes três campos se articulam no fazer literário de Abdulai Silá, no seu “estar” na vida e na arte.

Impusemo-nos, então, o desafio do aprofundamento da produção dos dois romances citados de Abdulai Silá, em tessitura com a vida vivida do autor-pessoa, ou seja, formulando-nos a questão: teria o autor de responder na vida trivial o que vivenciou e compreendeu na arte? Fitamos, enfim, como propósito da investigação, perscrutar caminhos assinalados por Bakhtin (2011), no seu texto *Arte e responsabilidade*, ao dizer: “Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV).

Eterna paixão (1994), *A última tragédia* (1995), *Mistida* (1997) e *Memórias somânticas* (2016) e de três obras dramáticas, *Orações de Mansata* (2007), *Dois tiros e uma gargalhada* (2013) e *Kangalutas* (2018) (Disponível em: <https://kusimon.com/autores/autores-abdulai-sila#.XUtVX-hKjIU>. Acesso dia 07 de ago. de 2019). Além de ficção, Silá tem textos publicados em revistas de diversos países sobre temas como economia, política, educação e desenvolvimento social. (BISPO, 2010, p.1)

³⁹ Não é do escopo da nossa investigação teorizar conceitualmente se as narrativas em análise são ou não romances. De nossa parte, consideramos as obras, em estudo, romances.

Outro ponto de motivação para firmarmos estudos na literatura de Abdulai Silá é ser o autor, na seara de autores romancistas guineenses, o que apresenta maior produção. Sem contar que as suas obras são as de maior alcance pelo público, não só guineense, como também em nível internacional, por isso valemo-nos no título desse trabalho da metáfora envolvendo águas oceânicas “entre mares...” (o singlar os mares) dado o avanço da intralocalização (país/continente) e extralocalização (outros continentes) da literatura guineense. O autor se consagra, portanto, como o que leva a literatura guineense ao mais longe das fronteiras do país, tendo suas obras “publicadas em Cabo Verde, na França e no Brasil” (BISPO, 2010, p.1). Na Alemanha, na ocasião de uma visita sua àquele país, a revista *Tranvia* traduziu e publicou um trecho do romance *Mistida* (AUGEL, 2007). Abdulai Silá, diga-se, é dos escritores guineenses mais citados na *Web*, além de ter influenciado, pelo uso em sua escrita de termos e/ou léxicos locais (*kriol guineense*), a presença de verbetes “nas edições do *Novo Aurélio século XXI* (1999; 2000) [...], tais como *baloba*⁴⁰, *balobeiro*⁴¹, *mantenha*⁴², *passada*⁴³, *pautero*⁴⁴, *tabanca*⁴⁵, *tchur*⁴⁶” (AUGEL, 2007, p.124).

6.1 A ÚLTIMA TRAGÉDIA E MISTIDA, DOIS ROMANCES: A GUINÉ-BISSAU ENTRE A ÉPOCA PRÉ-COLONIAL E O PÓS-INDEPENDÊNCIA

6.1.1 A Última Tragédia

A última tragédia é uma narrativa em prosa com sete capítulos⁴⁷. Cada capítulo, pode ser lido, necessariamente, na ordem apresentada pelo autor, diferente de *Mistida* que, como veremos mais adiante, possibilita a leitura dos capítulos, não necessariamente na ordem adotada pelo autor, por se tratar de um romance com unidade narrativa dos capítulos, contida em si próprios, figurando a entrada, pelo leitor, de configurações discursivas diversas, a depender do capítulo em foco. Ressalva-se, no entanto, que a particular plasticidade de leitura que o romance *Mistida* oportuniza ao leitor, longe de ser um indicativo de ausência de coerência narrativa, aponta uma forma original de tessitura, orientada por tema aglutinador.

⁴⁰ *Baloba* – local de culto religioso; santuário animista

⁴¹ *Balobeiro* – Sacerdote que cuida da *baloba*

⁴² *Mantenha* – saudação; sobrenome

⁴³ *Passada* – episódio, história verdadeira

⁴⁴ *Pautero* – advinho, vidente

⁴⁵ *Tabanca* – aldeia, povoação

⁴⁶ *Tchur* – cerimónia fúnebre

⁴⁷ Capítulo 1- Um Mundo tão diferente; Capítulo 2 – A Missão; Capítulo 3 – O Poder do Sentimento; Capítulo 4 – O testamento; Capítulo 5 – A Esperança; Capítulo 6 – A Guerra de Mbunh; Capítulo – 7 A Vingança

A narrativa *A última tragédia* se passa na Guiné-Bissau da época colonial, trazendo a olhos nus, as tragédias, as opressões e os maltratos do corpo e da mente dos sujeitos guineenses pelo sistema colonial. Mediante perspectiva dual e em contraponto, o autor em sua narrativa, discute as crenças locais (tradicionalistas), ora fazendo crítica levantando suspeitas sobre as verdades firmadas pela tradição, ora embasando-se nessas crenças para firmar a identidade⁴⁸ do sujeito guineense. Nesse conjunto, levanta julgamentos, tecendo perguntas, manifestando inquietações sobre a crença cristã (católica) – religião dos portugueses, à época – em relação à conduta do colonizador português.

As personagens com mais destaque no livro são: a jovem mulher Ndani; o Régulo Bsum Nanki; o Professor, a Dona Maria Deolinda Leitão, o Chefe de Posto Cabrita. Quanto à trama do livro, esta vai se desenrolando, com essas personagens entrando em cena a cada capítulo. Ndani é uma jovem-mulher que deixou a cidade de Biombo⁴⁹ e veio para Bissau (Capital), à procura de trabalho como empregada doméstica, em casa de colonizadores. A sua vinda para cidade de Bissau teve dois motivos: de um lado, a maldição que todos na sua terra natal acreditavam ter sobre si, ou seja, de um espírito mau, herdado da alma de um defunto malvado; a outra razão, deve-se à influência da madrasta, esta que sempre lhe informou como era o mundo dos brancos, Ndani, que, por sua vez, achou que nesse mundo dos brancos poderia ter oportunidades que a cidade natal já não lhe oferecia. Dona Maria Deolinda Leitão, mulher de Zé, um funcionário da administração colonial, é descontente de viver na Guiné-Bissau. Seu desejo, na verdade, era viver em Angola ou Moçambique, por julgar que residir nesses países estaria próxima da África de Sul. Segundo Dona Maria Deolinda, a África de Sul era um país rico e cheio de oportunidades, mas, aparentemente, por azar dela, como mesmo disse o narrador no texto, veio para Guiné-Bissau. Estando em Bissau, ela incorporou a missão sagrada de salvar vidas de indígenas e exercia essa missão em duas frentes: a religiosa, pretendendo a salvação de almas indígenas, pelo evangelho e por meio de escolas de formação de um grupo de indígenas que assumiriam a função de peões, na difusão da sua missão, em lugares mais longínquos da capital, onde os europeus não conseguiam ter acesso. Quanto ao personagem Professor, este viveu na Missão dos padres, após um trágico incidente que acabou com a morte do seu pai e o sumiço de seu tio na cidade de Ilonde⁵⁰. A ele foi incumbido a missão de lecionar na escola de Quinhamel (mesmo sendo muito jovem), onde acabaria por conhecer e se

⁴⁸ Conceito já trabalhado por nós na seção “A palavra literária – apontamentos conceituais em diálogo” e retomada na seção das análises.

⁴⁹ Uma das nove regiões que constituem o território nacional da Guiné-Bissau, tendo a cidade de Quinhamel como capital da região

⁵⁰ Cidade vizinha de Quinhamel na região de Biombo

apaixonar por Ndani, a sexta mulher do régulo, abandonada um dia após o casamento. O professor acaba fugindo com Ndani para a cidade de Catió⁵¹, onde continuou a lecionar, até o dia que se envolveu em briga, resultante de desavenças em jogo de futebol, briga esta provocada pelo filho do Administrador que recém chegara àquela cidade. Após tal incidente, seguido de morte misteriosa do Administrador, foi sentenciado à deportação para São Tomé⁵², ficando em aberto, na narrativa, o retorno do professor à Catió. Bsum Nanki, o visionário régulo da cidade de Quinhamel, foi mentor de um plano de vingança contra o chefe de Posto Cabrita que lhe fez uma brincadeira inoportuna, após tê-lo recebido na sua cidade, oferecendo-lhe em duas oportunidades, em que o visitou, um porco e um cabrito, mas o chefe do Posto Cabrita, em retribuição, e, mal-agradecido, como alega o régulo, ao invés de agradecer-lhe, ainda teve a audácia de lhe pedir para que pagasse os seus impostos em atraso. Algo que, ao Régulo, causou muita preocupação, porque nunca havia ocorrido semelhante solicitação em Quinhamel. O régulo teve de pagar o imposto do chefe de Posto Cabrita por ser esse (régulo) também uma autoridade máxima e não um indígena qualquer. Bsum arquitetou um plano para colocar brancos nos seus respectivos lugares e também solicitou a construção de uma escola em Quinhamel. Como ele, régulo, mesmo disse: “Não é coisa de querer copiar os brancos ou de arranjar fama, dizer que fui eu que fiz isto, fui eu que fiz aquilo. Não é nada disso. É uma questão de pensar, pensar no futuro. (SILÁ, 2002a, p.93). O Chefe do Posto Cabrita em Quinhamel impôs severas leis à população e causou incômodos ao régulo Bsum, mas, depois da execução do plano orquestrado pelo régulo, ele recuou “encolhendo-se em sua toca”. Após esta fase, somada a outro episódio da narrativa, qual seja, a ser humilhado pelo Capataz Barbosa, outro branco encarregado de obra na casa do Régulo Bsum e da escola, o Chefe do Posto Cabrita reservou-se a ir de casa para o posto e do posto para casa. O Chefe do Posto Cabrita, veio a ser nomeado Administrador de Catió, mas acabou morto de forma misteriosa em sua própria casa, um dia após envolver-se em briga com o professor, em uma partida de futebol alusiva à sua nomeação como novo administrador de Catió.

6.1.2. Mistida

O romance *Mistida*, como mencionamos no início desta seção referente ao capítulo III da dissertação, conta, no total, dez capítulos⁵³, dispensando a necessidade de serem lidos na sua

⁵¹ Capital da região de Tombali

⁵² Uma das colônias portuguesa na África

⁵³ Capítulo-1 Madjudho; Capítulo-2 O tribunal da redenção; capítulo-3 Sem sombra de dúvida; capítulo-4 Timba; capítulo-5 Mama Sabel; capítulo-6 Muntudu; capítulo-7 Djiba mané; capítulo-8 Yem-Yem; capítulo-9 Marrio; capítulo 10 Kambansa

sequência para compreender o desenrolar do enredo da obra, embora, observamos que as mesmas personagens (algumas delas) são retomadas em outros capítulos, assim como tais capítulos preservam unidade, mantendo a linha da crítica social empreendida no romance, no tocante a diferentes esferas da vida. No caso das personagens, estas agrupam-se em espécie ou características diversas: humanas; animais (Alma-Beafada, um pássaro que representa o presságio, ora de tragédia e ora de superação de tragédia); Mar e Rio (o autor nomina o capítulo como “Marrio”, por afirmar que os mares da sua terra se parecem com mar e com rios, não sendo fácil distingui-los, pois ambos, embora apresentem começos diferenciados, a partir do meio, misturam-se). A obra também apresenta personagens com características inanimadas, como é o caso do “Lixo”, com relevância na composição global dos sentidos que ali circulam. Outro aspecto em relação às características das personagens que a obra também trouxe, foi a convivência entre os mortos e os vivos, assim como o fundo mítico e mitológico do folclore guineense⁵⁴ e da sua tradição. Os títulos dos capítulos, por sua vez, são sugestivos, anunciam de antemão a personagem a ser introduzida, na trama narrativa (Mama Sabel; Djiba Mané) ou a temática a ser abordada (Muntudu⁵⁵; Kambansa⁵⁶). Além da escolha pelo autor dos títulos reportados, outros componentes, que poderiam chamar a atenção para quem entra em contato com a obra, são os nomes das personagens, em uma das línguas locais, a mandinga (Kili; Woro; kononton; kemesai; Tan-Nin-Saba; Worowula⁵⁷). Por ocasião do nosso trabalho, apresentamos, do conjunto das personagens que formam a obra, aquelas sobre as quais, sobremaneira, debruçaremos a nossa análise, são elas: Comandante; Madjudho; Mama Sabel; Djiba Mané; Lixo e Amambarka. Buscamos, por via da síntese e citações de autores estudiosos da obra, circunscrever um entendimento global, como espécie de retrato inicial dessas personagens, antecedendo a expansão da análise que faremos em sequência a essa seção. Iniciamos, em tais limites apontados, comentando um pouco sobre o Comandante, a última figura que sobrou de um velho posto de controle abandonado, este vivia sempre agarrado a sua medalha que julgava, ser representativa de uma história honrosa e, por isso, merecia ser preservada e vangloriada. Para algumas pessoas que com ele conviviam, ele era só um “ex”, aliás como dizem as vozes no texto, “um ex extraviado”, para outros um “nobre cidadão privado da dignidade e de benefícios que um passado glorioso e pleno de sacrifícios lhe conferiam” (SILÁ, 2002b, p.336). O mais curioso sobre a figura dessa personagem é a sua determinação e esperança na

⁵⁴ Já mencionado quando abordamos a literatura pré-colonial (a gama de cultura local fundamentada na crença local ‘popular’ e saber do mundo tradicional guineense)

⁵⁵ Muntudu – lixo, monturo

⁵⁶ Kambansa – travessia, transição

⁵⁷ Kili – um; Woro - seis; kononton - nove; kemesai - oitocentos; Tan-Nin-Saba - treze; Worowula – sete.

possibilidade de melhoria de conduta, hábitos e/ou comportamentos dos seus conterrâneos. Sonha com uma pátria melhor, na qual a maldade e a hipocrisia seriam erradicadas para sempre, por isso, decidiu nunca mais abrir os olhos para voltar a enxergar enquanto as coisas maldosas não parassem de ser causadas na terra. O Comandante deu nome a esse ato de *Operação Imunidade*. Madjudho⁵⁸ é um rapaz que acompanhava o Comandante, no posto de controle, sua descrição representava a “simplicidade”, aliás, poderíamos até dizer, a ingenuidade; ele não conseguia, quando solicitado pelo Comandante, distinguir as cores do sol, afirmando, em razão de estar muito forte, não ser possível dizer a cor que possuía. Em outra oportunidade de diálogo entre o Comandante e Madjudho, foi este último que ficou pensativo, diante do que lhe dissera o Comandante, isto é, “que não conhecia a vida”. Madjudho começou a questionar a si, ora o Comandante a ele comentava os seus feitos e ostentava a sua medalha, a qual venerava e protegia com diligência, ora dizia desconhecer a vida. Em sua simplicidade, Madjudho reconsiderou a sua relação com o Comandante, perguntando a si próprio se, de fato, conhecia o Comandante, se podia ele, Madjudho, viver ao lado de uma pessoa que desconhecia totalmente, que lhe ocultava a história da medalha que ostentava com grande honra e cuidado. Esse mesmo Comandante, que lhe provoca admiração, diz-lhe, a certa altura, que desconhece a vida? Como, então, ostenta e protege com veemência uma medalha produto de suas conquistas heroicas? Que medalha seria esta, então? O que em relação a ela está sendo ocultado pelo Comandante? Quem é este homem o qual ele, Madjudho, serve? Mama Sabel, a figura da consciência, a que faz apelos à volta aos princípios e/ou valores morais e éticos, é uma mulher forte, batalhadora que, mesmo já velha, ainda passava noites e noites nos “becos⁵⁹” para vender *mancarra* como forma de manter a sua subsistência honestamente. Não queria depender de ninguém, muito menos, receber ajuda de pessoas que ganhavam a vida fazendo trabalhos sujos ou aldrabavam para conseguir os seus pertences. Sua personagem representa o que chamaremos de esperança do guineense⁶⁰, ou seja, como podemos ler na obra: “Precisava de continuar a encarar a vida da mesma maneira, com fé e esperança num dia melhor. Esse dia podia demorar a chegar, mas precisava ter fé nele. Se não chegasse com ela na vida, podia sempre chegar depois, para os netos ou bisnetos” (SILÁ, 2002b, p.388). Djiba Mané, representa o caricato, o real, a verdadeira imagem de nós. Uma figura excepcional, nas suas diferentes fases na obra, e que merece atenta

⁵⁸ “*Matchudho* – escravo; *Madjudho* – desnorteado, perdido” (SILA, 2002b, p.336)

⁵⁹ Lugar reservado no período do cair da tarde até o final de noite onde as mulheres colocam produtos para vender (Por exemplo: *mancarra* – amendoim; sanduíches; cuscuz etc.)

⁶⁰ A grande maioria da velha geração guineense acredita que se a situação do país não melhorar na sua época, talvez seus filhos e netos possam gozar de um país melhor e mais justo

apreciação. Ela começa como “mulher da vida”, ganhava seu sustento se prostituindo em clube do nome *Night Club*. É sincera e direta, nas suas ações e modo de pensar. Depois de experimentar o prazer do poder, que ela assim concluiu ser melhor do que o prazer do sexo, algo que experimentara a sua vida toda, decidiu mudar de vida, passou a apostar na sua felicidade e a sempre se manter alegre, por isso, deixou de usar o nome de Djiba Mané, pois, para ela, “Djiba Mané é uma moça que nunca foi feliz na vida. Nunca soube o que é a felicidade, a coitada” (SILÁ, 2002b, p.415-416). Sendo assim, ela passou a adotar o nome de Mary Jo, personagem de um filme, descrita, por suas palavras, como “uma admirável mulher que tinha visto uma vez num filme, esta possuía todo o tempo o aspecto e as sensações, as quais ela tinha vivenciado naquele momento. Uma mulher que, após de ter passado por inúmeras provas, tinha por fim descoberto a felicidade”. (SILÁ, 2002b, p.413). Esta personagem, embora pareça estereotipada, representa muitas figuras da vida real dos guineenses. Ela fala sobre justiça social, como fez com a Mama Sabel, explicando-lhe que se fosse numa terra diferente, ela não precisaria passar noites no beco a vender, mas sim, ganharia pensão ou reforma (aposentadoria) para o seu sustento. Mary Jo, que se apresenta de forma generosa para com a Mama Sabel, ao mesmo tempo, em outras passagens do romance, alega não ser dela a responsabilidade de reconstruir o país, pois este é papel dos governantes, ou melhor, são eles que recebem para realizar tal serviço, eximindo-se assim, como cidadã, do compromisso para com a comunidade em que vive. Para uma amostra da complexidade da construção desta personagem, em momentos finais do capítulo denominado pelo seu nome *Djibá Mané*, há um diálogo no qual ela, em certa altura, afirma precisar de um poder que lhe “permita justamente fazer de gente como um juiz um menino de recado” (SILÁ, 2002b, p.420), todavia acreditava ela, não necessitar em circunstância alguma, o uso da violência. O lixo (Muntudu) aparece na obra especificamente no capítulo intitulado de *Muntudu*. Este passou a apoderar-se de tudo quanto era espaço ocupado pelas pessoas como espaço de trabalho ou de lazer, especialmente aqueles utilizados pelas crianças. Assim, por um lado, o lixo se constituiu em um grande inimigo da população, em primeiro lugar, da Mama Sabel, de quem ele apoderou-se do lugar onde vendia mancarra, em seguida, tomou o lugar onde as crianças brincavam e ainda estava alastrando-se por toda a estrada, ocupando os mais diversos caminhos. Por outro lado, este mesmo lixo que se apropriava de espaços dos outros, era o melhor aliado da personagem Amambarka, aliás, como ela mesmo mencionou, quando uma comitiva formada por um grupo de cidadãos para acabar com o amontoado do lixo que estava tomando todos os lugares da comunidade, ali estava “a fonte de todos os seus poderes”, conseqüentemente, teria de ser preservado. Amambarka era o oposto de tudo que Mama Sabel representava. Na disputa de o lixo permanecer ou não

amontoado na cidade, Amambarka teve a sua posição vencida e o seu perfil destrinchado pela fala de um representante da autoridade local, no evento da retirada do dito lixo, ao dizer que o mesmo tratava-se de um homem “rude, cruel, violento e mau” ou, nas exatas palavras do representante: “o que tinham à frente não era um ser humano, mas sim uma emanção da maldade e da escuridão que dominavam naquela terra” (SILÁ, 2002b, p.456).

Antes de fecharmos a apresentação dessas personagens que povoam a obra *Mistida*, não poderíamos deixar de apresentar o excerto do prefácio da primeira edição do livro *Mistida* escrito pela Fernanda Montenegro. Afirma Montenegro:

Uma narrativa que reflete, por um lado e sobretudo, a flagrante crise de sentido que percorre globalmente o mundo onde vivemos e, por outro, e de maneira acertadamente caleidoscópica, a multiplicidade das estratégias individuais postas em jogo na procura de saídas e novos sentidos que permitem à desestruturação. (MONTENEGRO, 2002, p.298)

Talvez haja a melhor forma de resumir o que representa a obra *Mistida* de Abdulai Silá, mas por ora, acreditamos que as palavras de Fernanda Montenegro, carregam sentidos que merecem no momento da análise, reflexão vigilante, e mais, merecem ser transpostas do livro para a vida pela agudeza e clarividência que apresentam.

6.2. ROMANCE: O GÊNERO LITERÁRIO EM INQUIRÇÃO

Nossa análise se debruça em volta dos dois romances de Abdulai Silá, *A última tragédia* e *Mistida*, conforme indicado em seções precedentes, o que nos interpela à justificativa desta decisão, não forçosamente que seja esta uma necessidade imperativa, mas dado o volume de obras e diversidade de gêneros das publicações do autor (textos dramaturgicos, majoritariamente), julgamos necessário e pertinente explicitar o porquê da escolha particular do gênero literário romance, em detrimento de outros gêneros produzidos pelo autor. Justificamos: a escolha do gênero romance, em princípio, deve-se ao fato de as três primeiras obras produzidas pelo autor serem romances, compondo a trilogia, *Mistida* (SILÁ, 2002), contudo, questões metodológicas nos persuadiram a centrarmos o foco investigativo em dois romances da trilogia *Mistida*, *A última Tragédia* e *Mistida* (título homônimo ao da trilogia), soltando-nos do romance *A eterna paixão* (primeira publicação do autor), parte da referida trilogia. No que corresponde à escolha do gênero, em específico, vamos trazer por meio de

conceitos ou de elementos estéticos reflexões sobre o romance (percursos estéticos, símbolos etc.).

Começamos pela afirmação contida no texto de Faraco (2005), onde o autor afirma que “o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores” (FARACO, 2005, p.38). O mesmo autor completa seu raciocínio, acerca de objeto estético, dizendo que “Para Voloshinov, o objeto estético condensa, uma complexa rede de relações axiológicas envolvendo três grandes constituintes imanentes: o autor, o receptor e o herói” (FARACO, 2005, p.44). Ainda, Petrilli (2019), em seu capítulo *A visão do outro. Palavra e imagem em Mikahil Bakhtin*, externando visão do autor Bakhtin, ao enquadrar a palavra estética e/ou literatura na grande temporalidade dos acontecimentos, discorre: “A escritura, no seu valor estético, na sua abertura à alteridade, vive em um tempo grande exatamente por estar ligada à experiência grande” (PETRILLI, 2019, p.100). Para fechar esse caldo – se assim queremos de forma metafórica chamar –, é promissor enveredarmo-nos pelas tessituras da compreensão desse objeto estético que é o romance, ao abrigo do pensamento de Bakhtin e seu Círculo. No livro de Bakhtin (2002) *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, na sua segunda parte intitulada *O problema do conteúdo*, ajuizamos, apura esse caldo quando o autor assim se pronuncia: “a atividade estética cria sua realidade, na qual a realidade do conhecimento e do ato se apresenta positivamente admitida e transformada: nisso consiste a singularidade do campo estético.” (BAKHTIN, 2002, p.33).

Podemos perguntar o que esse caldo cheio de conceitos, cozinhados por Bakhtin, por Voloshinov, trazidos por Faraco, tem de vínculo com a nossa escolha pelo gênero romance? Respondemos: Tudo. O próprio Bakhtin (2002), no livro já citado, *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* traz um entendimento, em volta do romance, que começa a fazer sentido do porquê da nossa escolha. Este autor diz ser “romance [...] a forma puramente composicional de organização das massas verbais, por ela se constitui num objeto estético a forma arquitetônica da realização artística de um acontecimento histórico ou social, que constitui uma variante de forma de *realização épica*” (BAKHTIN, 2002, p.24). Acrescenta, afirmando ser o romance “uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais” (BAKHTIN, 2002, p.74). Paulo Bezerra no posfácio do livro *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo* (BAKHTIN, 2018), intitulado *Uma teoria antropológica da literatura*, traz a tese bakhtiniana baseada no conceito de cronotopo, sobre o romance, expondo a função desse gênero literário, como sendo uma leitura do passado, centrada no presente e mirando o futuro (BEZERRA, 2018, p.250). Aqui,

trataremos do gênero literário romance, “como um todo único, penetrado pela unidade da ideologia e do método artístico”. (BAKHTIN, 2018, p.119). Em vista disso, foi em breves registros que assinalamos o espaço de escrutínio que o gênero romance abrangerá nesta etapa do nosso trabalho.

Entre os diferentes gêneros no campo estético da palavra, a literária, o romance, em sua singularidade, carrega em suas fronteiras de sentidos vestígios revelados, outros a serem perscrutados, farejados. Eis o nosso desafio.

Antes de começar o trabalho de escavação, queremos compartilhar sobreavisos de Bakhtin [Voloshinov] (1986), postos em citação por Amorim (2006), em seu texto *Cronotopo e exotopia*, quando o autor põe em evidência sobreavisos a possíveis intérpretes, no que concerne ao trabalho de análise do texto do outro, citação que condensamos aqui: “Em um primeiro momento, a tarefa consiste em compreender a obra como a compreendia o próprio autor no interior dos limites da compreensão que lhe é própria. [...] Em um segundo momento, a tarefa consiste em tirar partido de sua exotopia temporal cultural – incluir a obra em seu próprio contexto (estrangeiro ao autor)” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], apud AMORIM, 2006, p.100).

É com ruídos desse conselho, sussurrando ao nosso ouvido, que adentramos rumo à escavação dos romances de Silá (1995 e 1997) e atentos para não cometer deslizos que poderão ferir tal chamado de atenção.

6.3. DOIS ROMANCES DE ABDULAI SILÁ – ESCAVANDO PROFUNDIDADES NAS OBRAS “A ÚLTIMA TRAGÉDIA” E “MISTIDA”

6.3.1. A última tragédia (a mistura de mundos com narrativas sobrepondo-se uma à outra)

Para estudar o autor e seus pensamentos (enquanto consciência), propomos uma metodologia que resgata a mais abrangente visão cronotópica do seu olhar sobre os mundos por ele representados, no romance *A última tragédia*. Embora seja a segunda obra em romance, publicado pelo autor, situa a sua visão no espaço-tempo da Guiné-Bissau da época colonial, com um forte apelo a disputas de mundos diferentes: o mundo tradicional “dos guineenses” e o mundo dos brancos, dos “colonizadores portugueses”, que apresentavam, aos nativos da terra, como modelo de vida nova. Este traçado do autor permitia-nos, por meio de uma visão microscópica, situar a visão do próprio autor (pelos sentidos abstraídos no romance), em uma época específica na grande temporalidade, em que se inscreve a literatura, até porque, já dizia

Bakhtin, ao estudar as obras de Goethe, no capítulo *O tempo e o espaço nas obras de Goethe*, no livro *Estética da Criação Verbal* “O romance deve abranger de certo modo toda vida de uma época” (BAKHTIN, 2002, p.246). E o romance *A última tragédia* trouxe, no fundo do seu enredo, a vida na Guiné-Bissau, no período colonial.

Reforçamos, aqui, o argumento da nossa escolha dessa obra de Silá com o propósito de investigação, porque nossa âncora de análise é atravessada pela compreensão cronotópica. Aliás, de maneira muito particular, nos parece ser o caminho apropriado, pelo fato de, como defende Amorim (2006), a concepção de tempo trazer consigo a concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponderia a um novo homem (AMORIM, 2006, p.103). Logo, situamos a obra de Silá nesse cronotopo (espaço-tempo), Guiné-Bissau da época colonial, no qual a vida dos sujeitos se desenrolam no enredo.

O título do primeiro capítulo do livro de Silá, ora em foco, já é sugestivo, *Um mundo tão diferente*, posto que o autor zela em trazer uma personagem de estrato social marcado pela subalternidade, atribuída no período da colonização, às profissões “destinadas” aos pretos. N’dani, na narrativa, emprega-se na casa de Dona Deolinda (a patroa), uma mulher que defendia as ideias patrióticas de Portugal. Dona Deolinda, de imediato, questiona o nome próprio da empregada atribuindo-lhe uma proveniência comunista, julgando-se com legitimidade de alterar o nome próprio “do outro” pelo papel que supunha possuir diante da comunidade colonizada, a de mulher defensora da causa de Portugal: “A gente vem para este inferno para civilizar-vos e vocês a criarem confusão... Mas nome comunista na minha casa é que não vou tolerar. Nunca! O teu nome vai ser Daniela, ouviste? A partir de hoje, tu és Daniela, Da-ni-e-la. Maria Daniela e mais nada” (SILÁ, 2002, p.30).

O que se passava na cabeça da Dona Deolinda Leitão? Quais as suas intenções para com a empregada N’dani e sua implicância com o nome da mesma? Por que ela ficou desiludida e questionou o porquê de os guineenses, ao invés de agradecer o trabalho de salvação que os portugueses estavam a desdobrar nas suas terras, só criarem problemas? Poderíamos passar um bom tempo fazendo questionamentos desse tipo para germinar entendimentos do que leva o colonizador a ter esta conformação de consciência colonizadora – portuguesa, no caso da Guiné-Bissau? O que os leva à defesa de que estão sendo generosos com os guineenses e estes não mereciam tal bondade? Pelo contrário, reservam-lhes a criação de problemas “adotando”, inclusive, nomes comunistas, se tinham disponíveis infinitudes de nome portugueses para colocar como sinal de agradecimento? De que comunismo se fala aqui? Bem, seria esta uma

forma de anular a identidade de um povo, negando-lhe o direito do uso do nome próprio? Há algo mais violento do que “o outro” se sentir no direito de negar o que identifica socialmente a pessoa como “eu”? Há algo mais agressivo do que negar a singularidade que nos é própria?

Vejam, o romance ao trazer a voz da Dona Deolinda questionando o nome da N’dani, pode ser abertura para um debate enorme (caso fosse trabalhado no contexto de formação: uma aula, um seminário e uma roda de conversa ou *djumbai*⁶¹) que terá como objetivo “o despertar de uma consciência”, que, para Bakhtin, “é um fato social e ideológico” (BAKHTIN, 2017, p.97). Mas, aonde queremos chegar? É um percurso longo e não muito fácil de trilhar, todavia é o que orienta a nossa pesquisa, e julgamos ser possível, a literatura poder ser impulso à formação humanizadora de sujeitos que a acessam. O que nos impele para a abertura de outra questão, a de tratarmos do como isto se inscreveria na formação dos sujeitos. Não temos metodologias prontas, mas a teoria do Círculo de Bakhtin nos empresta pernas para andar nesta direção. Ora, se o debate advindo de uma observação, na base de um excerto – breve – extraído de um romance, servir de elemento impulsionador da consciência – que sabemos para Bakhtin não é individual, mas, sim, social e, por ser social, é ideológica – talvez esta “voz profunda” (voz social de certos valores axiológicos instituídos) deixe cicatrizes da visão ideológica que a Dona Deolinda representava, ao recusar o nome N’dani e “sagrar” Daniela. Por este ângulo, Faraco (2013), trabalhando o conceito de ideologia na composição da teoria Bakhtin, assim expressa:

Ele [Bakhtin] não atribuiu a qualificação de ideológico apenas às visões de mundo, aos pontos de vistas, aos sistemas de crença, aos compósitos verbo-axiológicos que estariam representando o mundo de forma invertida (falseada) ou que o representam de maneira a justificar relações de dominação. Ideologicamente saturadas (axiologicamente constituídas) são todas as linguagens sociais. É da ordem própria das linguagens sociais dar forma a visões axiológica/ideologicamente saturadas. Ou, como algumas vezes também lemos nos textos do Círculo, qualquer linguagem social/voz social, qualquer signo não apenas representam o mundo, mas também (e sempre) o refratam, são sempre representações refratadas do mundo. (FARACO, 2013, p.173).

Voltando ao romance de Silá e apoiando-nos nos elementos teóricos recém-trazidos, cabe, assim avaliamos, a seguinte afirmação: estaria a Dona Deolinda Leitão, a Patroa de N’dani, manifestando a voz da colonização na Guiné-Bissau daquela época assinalada pelo

⁶¹ *Djumbai* – Convívio, serão, conversa, cavaqueio. (SILÁ, 2002, p.465)

autor na narrativa? Estaria ela certa a respeito do julgamento que faz a N'dani e aos guineenses, de modo geral? Ou só estaria ela assinalando o lugar do poder do branco colonizador sobre o preto, o colonizado? Poder de quem detinha a voz de autoridade legitimada pela força (política, militar, simbólica), diga-se, e por isso formula argumentos de forma invertida ou falseada, como disse Bakhtin, para justificar seus atos e manter a dominação sobre o outro?

Se fosse no contexto que criamos, (um espaço de formação: aula; seminário; roda de conversa/*djumbai*), certamente renderia uma outra avaliação, talvez diferente do que se pode ter com as perguntas lançadas de início, sem antes, trazer os conceitos de ideologia que podem sustentar a compreensão da reação da personagem Dona Deolinda e movimentar a consciência que não se cala, frente ao que estava acontecendo, no momento da conversa de apresentação de N'dani a sua patroa, em relação à rejeição do nome N'dani. Ou ainda, se formos pelo caminho das reflexões sobre identidade/alteridade para compreender o juízo da Dona Deolinda, em volta da imagem dos guineenses, podemos pensar, junto com Maria Teresa de Assunção Freitas (2013), no seu texto *Identidade e alteridade em Bakhtin*, quando esta autora traz como pauta as ideias de Bakhtin (2010) quanto aos modos pelos quais criamos imagens dos outros e imagens de nós mesmos para os outros. Freitas destaca:

A criação dessas imagens é a essência da estética. No interior dessa discussão apresenta uma concepção de eu a partir de três categorias interrelacionadas nas quais há diferentes movimentos entre o eu e o outro. Em primeiro lugar apresenta o “eu-para-mim”, como eu me vejo, como meu eu olha para a consciência e a sente. O eu como minha identidade. Em segundo lugar situa duas categorias do eu marcado pela alteridade: “eu-para-o-outro” e “o-eu-para-mim”. A categoria “eu-para-o-outro” se refere como o outro me vê, como apareço aos olhos do outro. Inversamente, “o-outro-para-mim” se relaciona a como percebo o outro, como o outro que está fora de mim é apreendido pelo meu eu. Essa tríade sintetiza uma perspectiva do que pode ser aplicada para compreensão da produção da subjetividade da produção da subjetividade: um eu que se constitui a partir do outro, mas na interação e não na fusão com o outro. [...] é enfatizado por Bakhtin o papel essencial da alteridade na modelagem e constituição do eu. A alteridade é o que é exterior, que está fora, o excedente. (FREITAS, 2013, p.191)

Então, por vias da compreensão de conceitos como de alteridade/identidade (BAKHTIN (2010) apud FREITAS, 2013), a construção da imagem do outro, não se baseia só na visão do outro (Dona Deolinda) para o eu (no caso, N'dani), mas o do eu para si, como também, da percepção da imagem do próprio eu para o outro, logo, a Dona Deolinda, não poderia, em vias

do atendimento ao que respeita à alteridade, construir a imagem, seja N'dani, ou de um povo, o guineense, sob pena de estar ferindo a relação ética que se deva estabelecer no encontro eu-outro, quando, certamente, outro não nos é indiferente.

No primeiro capítulo desta dissertação, no momento em que nos debruçamos sobre as fases e/ou períodos pelos quais a educação guineense transitou, até aqui (2020), e o que, em cada um desses períodos, era objeto luta de formação dos sujeitos que educavam, na nossa conclusão a respeito das diferentes fases, deixamos patenteado que não nos alinhávamos a um período específico pelos quais transitou a educação na Guiné-Bissau, mas que o nosso objetivo era demonstrar que, salvo o período colonial, em que havia um projeto claro de colonização pretendendo a aniquilação dos valores tradicionais e identitários guineenses, o período pré-colonial, o período de luta pela libertação e o período pós-independência, trouxeram elementos positivos para a educação guineense. Não obstante, em meio a isso e particularmente neste presente da análise de romances de Silá, há um dado que gostaríamos de repisar, trazido naquela altura da dissertação, e que Silá-autor trouxe de forma, belíssima (assim consideramos). Vamos continuar perseguindo a personagem N'dani para efetuarmos ressalvas interpretativas que julgamos necessárias a se fazer.

Em primeiro lugar, decisiva saída de N'dani de sua terra natal (Biombo), ter sido provocada por uma profecia. No romance, assim encontramos: “Toda a gente acreditara numa profecia de um maldito *djambakus*⁶² que afirmara ser ela a portadora de um mau espírito, da alma de um defunto mau, e lhe vaticinara conseqüentemente uma existência turbulenta, uma vida de desgraça, de tragédia até ao fim...” (SILÁ, 2002, p.26). O uso pelo autor da adjetivação “maldito” a *djambakus* é algo que merece a nossa atenção, mas não só. No segundo capítulo, *A Missão*, deparamo-nos com uma passagem em que o autor-narrador toma partido sobre o possível destino que a personagem N'dani teria se tivesse permanecido na tabanca e o vivido na cidade. Ele, autor-narrador, por conseguinte, assume certa voz social, em crítica – assim interpretamos –, ao pôr em confronto a vida da personagem N'dani vaticinada pelo *djambakus* com a que teve e tem na cidade. Mas que voz social é essa? Detalhando um pouco e indo além: em um primeiro momento o autor-narrador compara a condição atual N'dani com outras mulheres de sua tabanca, pondo em dúvida a “sorte” daquelas. Quem, entre elas, estaria em melhor situação de vida que N'dani? Por que *deveria ela* ser chamada de amaldiçoada, se vive vida melhor que as outras mulheres? Sucedendo a esse episódio, há outro, envolvendo também

⁶² *Djambakus* – mágico, adivinho, curandeiro, feiticeiro. (SILÁ, 2002, p.464)

a figura do *djambakus*, o que nos deixa vigilantes, qual seja, o autor-narrador critica o modo de relacionamento entre *djambakus* com o *Yran*⁶³. O autor-narrador põe em dúvida o poder profético de *djambakus*, inferindo se ele, *djambakus*, possui o poder de vaticinar o futuro (dom), não poderia ele valer-se disso em proveito, ao invés de se limitar a jogar maldições nas pessoas? Em citação, podemos ler, na íntegra, a passagem dessa ocorrência:

Ele deveria ver o que é dormir numa cama de molas e comparar a diferença com um colchão de palha com troncos no meio; ele devia saber o que é dormir num quarto sem mosquitos a chatear e com ventinho a soprar fresco toda noite e comparar isso com o martírio de dormir com a galinha e cachorro ao lado e dabi no colchão; ele devia experimentar para depois explicar às mulheres dele a diferença entre sentar-se de manhã a uma mesa e tomar calmamente o mata-bicho e o acordar como segundo galo e começar a pilar arroz, ainda por cima com filho às costas; ele devia ver como é que um simples truque de torcer uma torneira, só com dois dedos, sem menor esforço, se podia obter a quantidade de água que quisesse e comparar depois com o esforço com as canseiras das mulheres de tabanca de caminhar distâncias enormes com pote ou balde grande na cabeça; ele devia ver a quantidade de carne que o cão daquela casa comia todos os dias e comparar com a comida que os meninos tinham na tabanca e fazer depois alguma coisa para que acabasse o rabata-rabata; ele devia ver tudo que o homem branco tem e ver se encontrava uma forma de convencer o Yran a ajudar encontrar coisas parecidas para o homem preto, em vez de estar só a anunciar desgraças e tragédias; ele devia saber que se enganara redondamente a seu respeito e que ela, Maria Daniela, empregada da Dona Maria Deolinda Leitão, a sua vida nunca seria uma sucessão de tragédias. O sacana devia conhecer o mundo do branco, ou então perguntar à madrasta como é que era... (SILÁ, 2002, p. 41-42)

Podemos construir argumentos para os dois episódios da narrativa mencionados, com relação à forma como o autor, por meio do narrador, vai construindo seu texto e que pistas ou “armadilhas” reserva a seu leitor (autor-contemplador). Em primeiro lugar, na condição de guineense, salta a nossa vista, como dilema, o pleito dos vícios da tradição que, por vias de orientação semântica, podemos ler, nas entrelinhas alicerçados em termos utilizados, pelo autor, ao longo da narrativa. Outro dilema constatado e posto em escrutínio é a questão da assimilação, posta à mostra nesse romance ambientado cronotopicamente na época colonial. A assimilação é tema que vem situando teóricos em zonas polarizadas. De nossa parte, a assimilação coopta o sujeito preto a modos de viver do branco colonizador e assim o subjuga a crenças e tradições do branco (no caso específico da personagem N’dani, para quem leu o livro até o final, não vem

⁶³ Deus animista, espírito sagrado. (SILÁ, 2002, p.467)

ao caso). A título de exemplificação, a personagem N'dani, quando a sua patroa, Dona Deolinda, sugeriu que frequentasse a igreja, pensou:

Mas igreja era coisa de branco, o Deus deles é que está lá dentro. Lembrou-se de um dia ter dado uma espreitadinha para o interior da igreja que fica no centro da praça. As figuras que viu no sítio onde disseram ser lugar do padre eram todas figuras de brancos. Não havia nada de preto por lá. Até ela sabia que igreja de preto era baloba e Deus de preto era Yran. (SILÁ, 2002, p.37)

Fica evidente com essa passagem, trazida em excerto, a posição do autor ao pôr em relevo temas ainda pulsantes na Guiné-Bissau: “assimilação” e “tradição”. Esse cenário recomenda repisarmos a ressalva de que, por conta da colonização, o dilema de assimilação – introduzido pelo sistema colonial – busca apagar o pertencimento do guineense a suas raízes e torná-los sujeitos assimilados – aos modos de vida europeu –, mas tal quadro sobrevive sob tensão com o que é tradição de um povo, o povo guineense, isto é, o seu modo de vida, desde a sua época pré-colonial.

O que mereceu o nosso chamado de atenção, no campo da educação, nas zonas libertadas, sublinhando uma época específica pela qual a educação guineense transitou, é relativo aos compromissos empreendidos pelo PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde), ou seja, de um lado, lutava para erradicação da colonização portuguesa nos territórios guineenses; ‘erradicar o complexo de inferioridade’ fundamentado na necessidade de assimilação, aos modos do colonizador; por outro lado, denunciava os abusos feitos em nome da tradição, ‘combatendo as crenças que oprimem e maltratavam sujeitos em nome da tradição’. À semelhança dos propósitos do PAIGC parece se alinhar à intenção trazida por Silá, no excerto citado acima, algo que aparece em outros momentos do romance.

O que estamos tentando trazer aqui, de forma geral, pode ser sintetizado pela conceituação desdobrada de ideologia que perpassa a produção do Círculo de Bakhtin, qual seja, ideologia do cotidiano e ideologia oficial, conceitos aqui delineados por Miotello (2018), em seu texto intitulado *Ideologia*:

A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída

nos encontros casuais e fortuitos, no lugar de nascedouro de sistemas de referência, na proximidade social com condição de produção e reprodução da vida. (MIOTELLO, 2018, p.169)

Talvez seja o nosso objeto de análise (o romance) um dos gêneros da literatura com a singularidade de transitar com mais engenho entre as esferas ideológicas oficiais e do cotidiano, algo que já mencionávamos na seção em que tratávamos da palavra literária.

Por se tratar de uma visão do autor, por meio da literatura, é claro, pois estamos nos limitando a analisar a sua obra, e como já havíamos discutido, não estamos misturando o autor-pessoa com o autor-criador, a nossa análise se limita a verificar a criação e, por vias da imanência, apontar diálogos possíveis que as entrelinhas da criação estética nos possibilitam construir um entendimento. Faremos um salto considerável na análise do romance em questão, *Á última tragédia*, vamos nos deter em um capítulo, em especial, capítulo três *O poder do pensamento*, até porque se tratando de consciência do autor e como ele por meio da sua literatura vai adensando, lançando e mirando caminhos que despertam a consciência, que já explicamos, de acordo com Bakhtin, é social e ideológico.

O que há de tão importante nesse capítulo e que nos faz conceder uma atenção especial? A resposta é bem simples, estamos construindo uma análise e, para isso, criamos a nossa metodologia, elegemos elementos de análise que se alinham ao nosso interesse primário, a formação humanizadora do sujeito guineense, entendemos que essa formação almejada e se, caso possível, passaria necessariamente por uma formação da consciência, uma consciência ideologicamente e identitariamente (nas dimensões de sentido assumidas aqui) demarcada, por isso, nossa atenção especial a esse capítulo que traz o pensamento como cerne da discussão.

Pela teoria bakhtiniana Calefato, Petrilli e Ponzio (2017, p.208) sustentam que as identidades se constituem, no mundo, como processo em concerto ao já existente (fenomenologicamente), ou seja, ao que nos antecede, portanto, ao já valorado. Nos termos de Calefato, Petrilli e Ponzio (2017, p. 177), estes afirmam que a identidade “se constrói, [...] necessariamente em cima da alteridade, uma alteridade também interna a ela quando devida a uma relação de jamais completa identificação entre interpretado e interpretante”. A posição abraçada pelos autores nos encaminha à concordância do argumento de que a identidade é outorgada na e pela relação de alteridade (relação entre um eu e um tu/outro), no diálogo, no encontro entre palavra e contrapalavra (não compulsoriamente no consenso) “só assim existe a

volta, o ser ainda, de novo, o poder ser encontrado, ser reconhecido pelos outros, por si mesmo, como o mesmo” (CALEFATO, PETREILLI e PONZIO, 2017, p.186).

Todo esse aditamento para começar a introduzir o capítulo três, *O poder do pensamento*, parece-nos necessário para melhor penetrarmos com escavações. O capítulo em questão começa com uma inversão do jogo nos mundos representados no romance. Com a posse do novo régulo de Quinhamel, Bsum Nanki, iniciaram mudanças de algumas regras na tabanca que vigoravam antes da sua posse. As mudanças tinham como base o argumento da necessária provocação ao povo da tabanca para que começasse a pensar na situação de subalternização em que o preto se encontrava, em relação à posição do branco na sua terra; tinha, portanto, a incitação ao ato de pensar. Esse pensar vem carregado de outra necessidade, a de aumentar o número de pessoas que devem pensar, em conjunto, antes de qualquer tomada de decisão, em relação à tabanca e aos problemas que vão surgindo nesse povoado, ao longo do seu mandato como régulo de Quinhamel. Entretanto, ele construiu seu argumento de seguinte maneira: “Duas cabeças valem mais que uma cabeça” (SILÁ, 2002, p.63). Por isso, “Quando tomou couro, foi uma das primeiras coisas que fez. Arranjou três Homens-Grandes e pô-los perto de si” (SILÁ, 2002, p.63). Assim, junta a si, “Ele tinha posto três cabeças a juntar à sua. E não eram cabeças quaisquer, cabeças ocas que não sabem pensar. Eram cabeças de gente que sabia o que fazia, conhecia maduramente a vida, tanta vida de preto como vida de branco. Mas melhor ainda vida de branco Chefe de Posto” (SILÁ, 2002, p.63)

O contexto do romance, como de antemão expusemos ao apresentar o resumo da obra, se passa na Guiné-Bissau da época colonial e atribuímos à personagem do régulo o qualificativo de ‘visionário’, menção que tem por base as mudanças que ele vai efetuando na condição de chefe máximo da tabanca de Quinhamel, exteriorizada ao longo da narrativa. Primeiro foi uma nomeação coletiva de conselheiros, com intuito de melhorar as suas próprias decisões, visto que, por ser um só, talvez necessita de ouvir outras pessoas, antes de proceder tomadas de decisão. Voltamos agora o olhar, mais uma vez, para o peso da voz do narrador, ao detalhar as mudanças de encaminhamento que o régulo empreende para a escolha dos conselheiros. Não há falas diretas do régulo, mas do narrador, na condição de autor-criador – que conhece, na íntegra, as personagens e que cria o próprio narrador – emitiu juízo valorativo, em relação à escolha do régulo e das pessoas indicadas para tal função, de conselheiros. Diz o narrador estas palavras: ‘não eram cabeças quaisquer’; ‘cabeças de gentes que sabia o que fazia, conhecia maduramente a vida’; ‘vida de preto como vida de branco’; ‘melhor ainda vida de branco Chefe de Posto’ (SILÁ, 2002, p.63).

Quando no capítulo dois da dissertação apresentamos a síntese da produção literária guineense, organizada em quatro períodos (pré-colonial; colonial; período de luta de libertação e pós-independência), pontuamos que os autores, consultados por nós, fizeram um trabalho de historiografia ou de história da literatura guineense. Desse corpo de autores, nenhum deles dedicou seção para debruçar-se sobre a literatura pré-colonial, reservam antes de falar de literatura colonial, notas que englobam unicamente narrativas orais (oratura), antes da época colonial, como sendo o conjunto das literaturas que estariam, assim, compondo, a época pré-colonial. Caberia, então, a este respeito, abrigar o questionamento da motivação de uma supressão desse período (o pré-colonial) e conseqüente sistematização de rica gama de produção de cunho poético e/ou estético artístico-cultural da vivência desse povo, o guineense, como de canções, estórias de ninar, ritos de cerimônias.

Retornando a nossa linha de comentário analítico ao romance de Silá (1995), nos parece que se voltarmos a atenção a termos utilizados pelo autor-narrador para justificar a escolha das pessoas que teriam perfil para ocupar o cargo de conselheiro do régulo (critérios de Bsum Nanki), podemos perceber, ali, perfilados critérios culturais reconhecidos como do povo guineense e do período pré-colonial, algo por nós referenciado, em páginas anteriores, ao tratarmos da educação na época pré-colonial. A educação, naquele período, ficava a cargo de pessoas consideradas “homens-grandes; pessoas que conheciam maduramente a vida” porque carregavam certa sabedoria; conhecimento e vivência pelo tempo de vida já vivido e experiências acumuladas.

Outros termos utilizados no romance para justificar a escolha dos conselheiros podem nos servir de prenúncio de disputa entre os dois mundos, qual seja, o mundo do preto e o mundo do branco, prenúncio de uma virada de jogo ou inversão de valores, como mencionamos, ao caracterizar o capítulo *O poder do pensamento*. Fundamento, podemos dizer, para Bsum Nanki priorizar, em sua escolha de conselheiro, alguém com conhecimento desses dois mundos (do preto e do branco), e melhor se fosse também conhecedor da vida do Chefe do Posto, por este representar a posição do poder.

Mais uma vez, vamos recorrer aos autores do Círculo para nos ajudar a não sermos, talvez, mal interpretados. Augusto Ponzio, no livro *No Círculo com Mikhail Bakhtin*, diz:

Segundo Medvedev, a construção poética exprime, representa a avaliação social por si mesma, sem subordiná-la a uma determinação prática, a um determinado fim, por exemplo, político, moral, cognitivo,

etc., como acontece com outros enunciados que não entram no tipo de construção artística. (PONZIO, 2013, p.60-61)

Avançando no trabalho da escavação/análise, da poética, da palavra literária ou do objeto estético, cientes de que, ao fazê-lo, não devemos tornar a literatura refém de uma prática (caso do objeto estético em análise, o romance). Assim sendo, verificamos as mudanças de regras e de inversão de valores dos mundos (mundo dos pretos e mundo dos brancos) no romance em que a personagem do régulo vai sugerindo, neste capítulo, em especial, mas, também, em outros capítulos. Trazemos, para exemplificar, uma passagem em que o Régulo Bsum sabia haver um caminho com condições de reverter valores inculcados em seu povo – inclusive, ele próprio incluía-se nesse universo; era povo, era fração do seu povo – e seria, pela reflexão, pelo ato de “pensar” (dimensionamos tratar-se aqui da “tomada de consciência” de certo quadro cultivado com o colonialismo). Diz ele:

Havia muita coisa que não andava como deve ser e as pessoas deixavam andar. Por quê? Porque não pensam. A cabeça não é só para pôr chapéu, toda gente sabe. É para pensar também. Veja só como fazem os brancos. Não que ele goste dos brancos, longe disso. [...]. De qualquer maneira é preciso, é preciso reconhecer que não é por acaso que o branco estava a mandar em cima de preto na terra de preto. Porquê? Este é que é um grande problema e que preciso pensar nele. (SILÁ, 2002, p.64)

O régulo parte de um pressuposto: a ignorância das pessoas, não no sentido de as pessoas não possuírem capacidade de pensar para obter uma solução, mas de estas simplesmente se acomodarem, abstendo-se de uma reação diante do que estava acontecendo a olhos nus. Havia um problema na sociedade, representada no romance, a colonização. Os colonizadores, os portugueses (chamados de branco pelo régulo) estavam governando a Guiné-Bissau, mas ele, Régulo Bsum, tinha consciência de que não fora sempre assim; se, hoje, estão nessa situação, algo aconteceu e precisavam pensar na solução para o problema. Ele até lembrou que Homens-Grandes disseram-lhe “que dantes, quando branco chegou, era ele que pagava imposto ao preto. Agora os pretos é que pagam. As coisas mudaram. Porquê? A gente que não conhece o motivo, nem via conhecer. Porquê? Porque não pensou no assunto” (SILÁ, 2002, p.64). O que vai em conformidade com afirmação de Bakhtin (2017) quando alega ser “O grau de consciência, de clareza e de constituição de vivência está proporcionalmente à orientação social” (BAKHTIN, 2017, p.207). No caso aqui, a clareza da consciência da personagem do régulo foi suportada

por uma vivência social que repousava na sua memória (memória do passado, no presente, alcançando um futuro possível – memória do/e futuro).

Ao acompanharmos a trajetória do Régulo Bsum, no romance de Silá, assistimos a um grito de inconformidade perante o que estava posto na época colonial; assistimos a revolta de um líder de tabanca, um apelo à sua comunidade para, em conjunto, pensar em uma solução para o que lhes assolava, a submissão passiva de um povo a outro, um outro que lhe era “estrangeiro – de fora”. Por que não pensar que uma mudança seria possível? Era o que mais inquietava o régulo.

Sondando evidência do “escavado”, podemos afirmar ser a necessidade do régulo, alinhada ao que Sobral e Pires (2013) conectam com o olhar do Bakhtin, em relação à posição do sujeito no mundo e a sua responsabilidade ética: “Para o pensador russo, “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida” (BAKHTIN, 2010, p.174 apud PIRES e SOBRAL, 2013, p.208). Acreditamos ser nessa a posição que o régulo esteja conclamando a sua comunidade, em geral: reavivar o espírito de luta como coletivo; não se limitar a sobreviver em meio à opressão colonial – dependência em todos os níveis de subsistência da autorização do branco (inclusive de vida; de morte), mas subverter o jogo do monopólio que o branco detinha sobre o preto. No romance, encontramos:

Tudo que o preto quer na terra dele tem que ter autorização do branco. Não gosta de uma tabanca, quer viver noutra sítio? Precisa de autorização. Quer ir ao fanado? Precisa de autorização. Quer visitar famílias noutra terra? Tem que tirar guia. Ainda por cima tem que pagar sempre o imposto, é bom não esquecer. Se continuar assim, qualquer dia o preto vai precisar também de autorização do branco para morrer. (SILÁ, 2002, p.65)

O preto vivia na dependência absoluta do branco, o autor até faz ironia, chamando atenção de que, se continuar assim, o preto irá precisar de autorização do branco para morrer. Completamos essa afirmação, perguntando se, na verdade, o branco não era quem concedia mesmo a autorização de morte do preto? Se branco espancava o preto, maltratava-o, matava-o quando lhe convém, talvez seja essa uma forma de autorizar a morte do preto.

O régulo tinha consciência de que, o que estava acontecendo não era normal, tinha conhecimento de quem eram os brancos que vinham para Guiné-Bissau, tinha informações sobre o mundo dos brancos, ele até sabia que

A maior parte dos brancos que vêm para Guiné é branco coitado. É para arranjar a vida porque lá na Metrópole não tem nada. Se é do Norte, é pescador. Se é do Sul, também é pescador. Se é do Centro, é camponês, o trabalho dele é lavrar batata ou apanhar uva para fazer vinho. Quando chegam cá, esquecem tudo e pensam que as pessoas não sabem. (SILÁ, 2002, p.69)

Como fazer para subverter a situação em que o preto se encontrava, em relação ao branco? Na verdade, na visão do régulo, é simples, a solução estaria em pensar, pensar bem, pois, “Pensar é acima de tudo um exercício de paciência, de calma, ou não tem paciência, não consegue nunca chegar onde quer. Passa por cima e não vê. Às vezes pensa que vê, mas não é” (SILÁ, 2002, p.83). O régulo completa seu raciocínio, dizendo que, na verdade, “Todo mundo sabe que o problema não era falta de dinheiro, não era ter medo do branco, não era falta de vontade. O problema era somente pensar” (SILÁ, 2002, p.90). Razão pela qual, como forma de reação-resposta, resolveu criar aquilo que foi chamado no romance de Testamento. Neste testamento, o régulo vai delimitando, em forma de precaução, diferentes normativas que deveriam ser anunciadas para todos os seus conterrâneos. Era assim que deveria atestar o documento, explicou o régulo ao professor que estava redigindo aquele documento: “É para toda gente saber. Meus filhos, netos, bisnetos, filhos de outras pessoas, seus netos, bisnetos... Isto é para toda gente desta terra, mas mesmo de toda gente...” (SILÁ, 2002, p.102).

O que o régulo chamou de testamento, na verdade, difere, em sentido do senso comum, tanto que ele teve o cuidado de explicitar ao seu escriba (o professor) o sentido que atribuía ao documento. Vejamos o diálogo entre ambos: “[...] o Régulo quer fazer um testamento./ – Mais ou menos.../ – Bem, se é um testamento, tem que ir para Bissau ter com o notário./ – Então não é testamento./ – O que é então?/ – É só uma coisa que eu quero deixar para aqueles que vêm depois de mim.” (SILÁ, 2002, p.102).

Através do romance, em particular pela personagem do Régulo Bsum Nanki nos excertos supracitados extraídos do capítulo *testamento*, assistimos à tomada de consciência da personagem (Régulo Bsum Nanki), seguida do ato ético, ato responsável, no “aqui e agora” da sua existência única e nessa função social. A consciência, como parte da existência humana, como um dos elementos que move o agir do sujeito, é ideológica, detendo papel importante na seara da existência humana. Como ideologia,

a consciência permanece na cabeça daquele que pensa como embrião verbal da expressão, ela é apenas uma parte muito pequena da existência, com um campo de ação reduzido. No entanto, quando ela passa todos os estágios da objetivação social e entra no campo de força da ciência, da arte, da moral, do direito, ela se torna uma força verdadeira, capaz até de exercer uma influência inversa nas bases econômicas da vida social. (BAKHTIN, 2017, p.212)

Esse foi o caminho que o Régulo Bsum seguiu para despertar a consciência dos seus concidadãos: um documento, por escrito, tendo, como escriba, um professor, responsável também pela guarda do referido documento. Razão pela qual, assim interpretamos, entre os planos esboçados para efetuar mudança em Quinhamel e conseqüentemente no território guineense, em geral, estava, em primeiro plano, a construção de uma escola em Quinhamel, justificada por ser a escola um lugar onde, em primeiro lugar, “as pessoas aprendem a pensar. É isso mesmo: aprender a pensar. Depois que vem o resto” (SILÁ, 2002, p.93).

Como o romance narra um enredo que aconteceu, na época colonial, podemos pensar que a iniciativa do régulo, em construir uma escola, uma instituição introduzida na Guiné-Bissau pela colonização, fosse um ato de assimilação dos modos de transmissão do conhecimento do mundo do branco, o que seria uma interpretação falaciosa. O régulo tinha plena consciência da importância da escola e sabia o porquê de fomentar uma construção desse gênero na sua tabanca. Na voz do narrador, encontramos:

Tinha pensado muito nos últimos tempos. Tinha pensado nas coisas que passaram, nas coisas que estão a passar e nas outras que estão para vir ainda. Um régulo não podia andar como um cego, tinha que olhar para frente. Foi assim que decidi mandar abrir uma escola em Quinhamel. Não é coisa de querer copiar os brancos ou de arranjar fama, dizer que fui eu que fiz isto, fui eu que fiz aquilo. Não é nada disso. É só uma questão de pensar, pensar no futuro. (SILÁ, 2002, p.93)

Em outra direção do pensamento do Régulo Bsum, recai a concepção de Dona Deolinda, quanto ao projeto de construção de uma escola em Quinhamel. Para Dona Deolinda, a escola seria o lugar onde meninos e meninas deveriam frequentar “para aprender a sair de ignorância” (SILÁ, 2002, p.96). Complementando essa sua posição, afirma que este público deveria ir para a escola “porque só na escola é que poderiam aprender como podiam tornar-se bons cristãos e bons portugueses” (SILÁ, 2002, p.96). O que está impressa na concepção de Dona Deolinda (permitir o preto acessar a escola) se alinha diretamente com a concepção de educação colonial

empreendida pela colonização portuguesa, qual seja, a de formar sujeitos assimilados e desancorados das suas raízes e/ou identidades. Esse trabalho era feito, em primeiro lugar, pela religião católica e pela concepção de escola defendida pela personagem, Dona Deolinda. Na realidade, a real intenção de Dona Deolinda, ao advogar a favor de o preto ir para escola, era a impossibilidade de seu grupo de “propagadores da fé cristã” deslocarem-se para lugares mais longínquos, no interior do território colonizado. Ela, de sua parte, propôs a criação de escolas de indígenas, com o objetivo de formá-los para servir-lhes de peões, na realização, de forma indireta, de trabalhos de seu interesse, ou como ela mesma disse: “temos que preparar gente daqui para fazer o nosso trabalho” (SILÁ, 2002, p.54).

A intenção da colonização – a classe dominante, nesta época, na Guiné-Bissau, aqui encarnada na figura da Dona Deolinda – assemelha-se a uma preocupação descrita por VOLÓCHINOV (2017) no texto *O problema da relação entre a base e a superestrutura* no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. O autor expressa de seguinte forma:

A classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacental. [...] Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e destorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante. (VOLÓCHINOV, 2017, p.113-114)

Em linhas gerais foi o que a colonização portuguesa fez na Guiné-Bissau e o romance de Silá foi feliz em narrar tal acontecimento, sendo um gênero, como havíamos mencionado, que deve abarcar, até certo ponto, a vida de uma determinada época, sendo assim, a época colonial, neste caso, ficou representada, assim como a intenção da colonização portuguesa para com a Guiné-Bissau.

A encarnação da voz da colonização portuguesa na Guiné-Bissau não se efetivou somente pela voz da personagem da Dona Deolinda Leitão, como se concretizou, similarmente, em várias outras passagens do romance, figurada na voz de personagens, como, por exemplo, do Chefe de Posto Cabrita. Assim, em diversos momentos da narrativa, há passagens da ação opressora, no espaço e tempo da colonização portuguesa que retrata ações de desumanidade contra o povo guineense. Uma dessas passagens de forte impacto que permaneceu na memória de muitos pretos foi o ocorrido com Obém Ko, pai do professor que, após ser roubado por um

comerciante branco, reclamou-se com ele, porém, este lhe deu, como resposta, duas bofetadas. Obem Ko, revidou, dando-lhe dois socos, mas foi brutalmente espancado e levado para lugar desconhecido, nunca retornando para a sua cidade de onde fora arrancado. Este fato se presentificava na memória do povo da tabanca e retraía atitudes de resistência, em virtude de a possibilidade iminente de terem, diante de si, a repetição da violência infligida ao preto: punia-se o inocente, mesmo sem provas, caluniava-se, como aconteceu com o professor, condenado à deportação, depois de envolver em briga de jogo de futebol. Briga que começou, após inúmeras provocações do filho do recém-nomeado Administrador de Catió, ao “professor preto” que ousara jogar melhor que os colegas do adversário. O professor reagiu às provocações, o que lhe custou uma bofetada por parte do Administrador. Reagindo, novamente, o professor revidou a bofetada, desferindo um soco no rosto e alguns ponta-pés. No dia seguinte, o Administrador, misteriosamente, apareceu morto. Um Inspetor foi chamado para averiguar o acontecido. Após as averiguações, concluiu que a morte do Administrador não tinha relação com a surra que o professor lhe dera. Apesar desta certeza, o inspetor atribuiu-lhe a responsabilidade da morte, resultando na sua prisão. No momento julgamento, o médico que fazia parte da equipe enviada para averiguar as causas da morte do Administrador, alegou não ser o professor o causador da morte do Administrador. Mesmo assim, o professor foi condenado à deportação para São-Tomé.

Outro episódio a ser destacado tem a ver com a morte de Mbunh Lambá, com envolvimento do Administrador. Tal morte ocorreu após conflito, entre ambos, em razão de Mbunh Lambá ter sido acusado de roubo e sofrido enxurrada de insultos, por parte do Administrador. Desta ocorrência, resultou uma briga posterior, entre ambos, e a morte violenta de Mbunh Lambá. Nas palavras do narrador, o ocorrido:

Mbunh Lambá, um *nghaye* muito corajoso. Primeiro, pegou no Administrador e pô-lo no chão. Com violência. A seguir, meteu o seu pé em cima da boca dele, daquela boca que o tinha insultado, chamando-o de ladrão sem vergonha. Depois pegou-lhe no braço e partiu-o em dois sítios. Aquele braço que estava a mão que lhe tinha dado duas bofetadas. Ele tinha avisado ao Administrador que não admitia mão de ninguém em cima do seu rosto. Partiria aquela mão. O Administrador rira-se e depois dera duas bofetadas no seu rosto. Morreu cheio de balas no corpo, o Mbunh. Ainda ficou um dia amarrado no mastro de bandeira, o corpo já tinha morrido. O seu sangue ainda estava nas raízes do mangueiro que ficava a frente da Administração. (SILÁ, 2002, p.148)

Nos capítulos *Esperança*, *A guerra de Mbunh*, e *Vingança*, (cinco, seis e sete, respectivamente), com mais intensidade, verificamos cenas de violência colonial sofridas de diversas formas e por inúmeras personagens do romance. Vamos nos deter, em específico, em uma personagem, o Professor. De início, começamos por destacar o exemplo claro de violência sofrido pelo professor, por não ter tido a oportunidade de crescer com os pais; acabou por ser criado no Seminário de padres, vivendo, portanto, longe das suas raízes. Após esse percurso de vida, ele entrou em cena, no romance, quando foi apresentado como “o jovem professor” que assumiria a escola de Quinhamel. Criaram-se muitas inquietações e preconceitos, em volta da sua imagem. Por ser preto, questionavam, mesmo alguns nativos, se professor não era só ofício de brancos (o chamado complexo da colonização – o outro é sempre melhor do que eu “porque assim foi inculcado pela colonização”). E a desconfiança se instaurou em indagação: mas por que estariam dando um professor preto para a tabanca de Quinhamel? Os questionadores não sabiam que havia sido o Régulo Bsum quem requisitara este tal professor, em específico, para assumir a escola que estava sendo construída.

Por uma avaliação nossa, parece-nos que o percurso do professor foi marcado a tinta por missões que teria a cumprir. Primeiro, foi para Seminário de padres, instituição em que se formou; em seguida, o régulo solicitou os seus serviços para Quinhamel, como professor da sua escola. Na altura em que exercia tal função, o Régulo Bsum Nanki lhe pediu para redigir o tal Testamento, para o registro de suas ideias. Perguntamo-nos: seria demasiada coincidência, o professor ser o centro de muitos acontecimentos, no romance, ou são pistas que o autor nos faculta para fomentar a interpretação do leitor, provocando-lhe uma reação-resposta, nesse diálogo autor- herói-leitor? E mais, qual a intenção do régulo em indicar o Professor para a sua escola, escolhê-lo para redigir o testamento e pedir-lhe que escrevesse no testamento um artigo único dizendo “O professor e a sua escola é que vão ter força. Artigo único” (SILÁ, 2002, p.94)? E, quanto à ressalva de que, antes disso “O branco tem que ir, mesmo que alguém tenha que os pôr no lampram um a um. Depois disso, tem que acabar com polícias, com guardas, com cipaios, tudo isso” (SILÁ, 2002, p.94).

O que está posto no Testamento do Régulo conduz-nos a afirmar, em concordância com o anunciado pelo Testamento, que a nova era deva começar com o professor sendo o líder, este raciocínio é completado no Testamento, quando salienta: “Quem não tem cabeça para pensar, não serve: não pode ser chefe [...]” (SILÁ, 2002, p.94), ou seja, o professor, na visão do Régulo Bsum – concepção do mundo tradicional que o Régulo configurava – foi o encarregado para realizar a mudança, pois ele representa, na narrativa, a consciência, isto é, o perfil da

consciência daquele que deve transmitir a memória do povo nativo para gerações vindouras, o guardião da sabedoria (à semelhança dos Homens-Grandes, na época pré-colonial).

Isto, pois, nos leva a aferir o seguinte: o herói, assim apresentado no romance de Abdulai Silá (*Á última tragédia*), detém características semelhantes ao que Bakhtin, no capítulo *O cronotopo idílico no romance*, do livro *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo* chamou de grande homem, em Rabelais. Que, segundo Bakhtin (2018), “não é grande por suas diferenças em relação aos outros homens, mas, em sua humildade, é grande pela plenitude de revelação e de realização de todas as possibilidades humanas e é grande no real universo espaçotemporal” (BAKHTIN, 2018, p.215).

É claro que a análise do romance não se esgota por inteiro, nestas laudas escrita por nós, tentando escavar, com profundidade, os sentidos, como recomendou Bakhtin, que se faça a pesquisa, nas Ciências Humanas, mas afirmamos que conseguimos, em linha gerais, apresentar pontos que elegemos como sendo fulcrais da nossa análise, ao menos, para nos auxiliar a tecer considerações em relação a figuras de personagens que, de forma caricata, atrelamos a ideias ou ideários que habitam o romance. A Dona Deolinda, representando a encarnação da colonização, os moldes menos sutis dessa prática, por meio da Igreja Católica e, por vias da escola, deixando o mais visível, que são as opressões corpóreas e/ou físicas, representadas pela figura da personagem do Chefe do Posto Cabrita. A jovem N’dani, a quem se atribui a voz da crítica social, tanto dos maltratos sofridos pelas mulheres (com fundamentos na tradição), assim como maltratos sofridos de forma mais marcante pelas mulheres por colonizadores (violação sexual por parte dos patrões); a personagem do Régulo Bsum Nanki, ‘o visionário’, uma voz da tradição, que carrega o sentido da identidade guineense e a defende; é a voz líder, em meio à violência colonial; a mão estratégica, em busca de saídas, tentando virar o jogo colonial; e a cabeça que pensa nos caminhos futuros para uma Guiné-Bissau, no porvir; por fim, o Professor, o encarregado da missão de difundir e continuar trabalhos iniciados pelo régulo, atribuindo à escola o espaço de “novo palco” de transmissão de saberes ancestrais, da tradição, e da modernidade que, hoje, também, é herança nossa (dos guineenses) do mundo no pós-colonial.

6.3.2. Uma leitura possível do romance *Mistida*: sentidos em embate

Iniciamos a nossa investida interpretativa do romance de Silá (1997), *Mistida*, enfatizando alguns dos sentidos que encerram esse termo. *Mistida*, diz Montenegro (2002), “[...] é assim simultaneamente desejo e necessidade, e a função de um e outro aponta distintamente para algo-a-fazer, um assunto que exige ser resolvido, por vezes, com laivos de

urgência” (MONTENEGRO, 2002, p.323-324). Ou pode ser “uma coisa vulgar e extremamente terrena” (MONTENEGRO, 2002, p.324). *Mistida* ainda serve “para designar assuntos também mais ou menos escuros” (MONTENEGRO, 2002, p.324). São esses conceitos que Fernanda Montenegro (2002) nos concede no prefácio à segunda edição do livro *Mistida*, obra sobre a qual nos ocupamos aqui.

Como pode ser observado, os sentidos entram em embate e dependerão, por certo, do contexto da sua proferição para atingir esta ou aquela significação. Essa ressalva é necessária, em razão de os sentidos deste termo “mistida”, na trama romanesca de Silá (1997), serem moventes, indo em direção do seu uso em contextos mais corriqueiros, ou mais formais.

De antemão, podemos afirmar que a mistida das personagens do romance, o Comandante, Mama Sabel e das crianças de N’dani se alinham com a mistida que o autor do romance acredita ser aquela que ainda alguém – que não seja só um simples *djidiu*⁶⁴ de caneta – um dia terá que contar. Quem será o autor dessa história que ainda está para ser contada, não se sabe.

O que pode ser depreendido dos rumos do enredo do romance, das críticas presentes na obra, emitidas aos modos atuais de se fazer a política sobre o agir de políticos, talvez, a mistida seja uma conduta, a responsabilidade. Responsabilidade por parte de quem irá assumir a liderança da nação guineense e, deste posto, efetuar as transformações necessárias.

Moema Parente Augel (2007), retratando a posição de Silá, no romance *Mistida*, apontou que a *Mistida* seria o compromisso com mudança de conduta ou, ainda, de uma nova forma de conceber a política, feita de modo invertido, com personalidades do cotidiano (pessoas comuns), que são as vozes das personagens do romance com as quais o autor se identifica. A autora afirma que, em meio a tudo que vem acontecendo na Guiné-Bissau (o despotismo, a corrupção e impunidade etc.), Silá acredita na possibilidade de reviravolta, por isso, *Mistida* é o livro no qual “Silá lança sua mensagem de esperança, de teimosa esperança: existe uma perspectiva para seu sofrido país. Apesar dos montões de lixos, material ou humano, há as Mama Sabel, as Mdubi, as Ndani e as Djiba Mané, com os quais o escritor prefere identificar-se” (AUGEL, 2007, 323).

Após esse necessário preâmbulo sobre a obra de Silá, *Mistida*, e possíveis sentidos que o termo que lhe dá o título alcança, na narrativa, começamos o trabalho de escavação do romance, em análise. Acolhemos, nesse momento, a personagem, o Comandante. Esta

⁶⁴ *Djidiu* – trovador, *griot*, músico, artista

personagem se manteve convicta da posição que ocupava profissionalmente, a de Comandante de um Posto de controle por acreditar na possibilidade da melhoria da situação em que o país se encontrava, permanecia vigilante (ao menos era nisso que acreditava fazer). Por ter essa crença, nunca abandonou esse seu Posto⁶⁵ e, se perguntado até quando iria permanecer naquele lugar, respondia, sempre com um sorriso: “Até o dia em que definitivamente regressarem o orgulho e a dignidade a nossa terra” (SILÁ, 2002, p.334). A mais radical das suas decisões foi quando – mediante o que ele chamou de *Operação Imunidade* – decidiu não abrir mais os olhos, e “os manterá fechado, durante o dia e noite enquanto houvesse um só raio de sol que tornasse algum objecto deste mundo visível” (SILÁ, 2002, p.335).

O que a atitude de uma das personagens, em cerrar definitivamente os olhos, estaria representando na narrativa? O que move a sua convicção e o faz acreditar que, um dia, tudo irá melhorar? O romance, em parte, nos concede a resposta, pela própria voz da personagem. Na conversa com o Madjudho e, por este questionado se não mais voltaria a abrir seus olhos, expressa-lhe as suas motivações de permanecer com os olhos cerrados:

- O Comandante não vai mesmo abrir olhos nunca mais? / - Não vou./ - Porquê? / - Este mundo está cheio de hipocrisia, não quero ver./ - Hipocrisia? / - E de maldade.../ - Mas não é só isso que existe.../ - Mas é o que há mais./ - Foi sempre assim na vida./ - Mentira! Mas... O que é que tu sabes de vida? ” (SILÁ, 2002, p.335).

Continuando firme e convicto na esperança de que haverá mudança de comportamento das pessoas e que um mundo melhor é possível, o Comandante, chamou Madjudho, solicitando seguinte:

- Vai pôr está medalha no meio da estrada. - No meio da estrada? / - Vai depressa. / - Vão roubá-la, Comandante. / - Daqui a nada vai nascer o nosso sol e a partir daí não haverá mais ladrões na nossa terra. / - Vão todos para prisão? / - Eu disse que não haverá ladrões./ - E hipócritas? / - Nem hipocrisia, nem cinismo./ - E o que vai haver? / - O que nos faltou todo este tempo./ - A esperança? / - E a fé./ - A justiça?.../ - E a solidariedade./ - Quem é que o garante? / - Este ar que estás a respirar./ - Mas Comandante... (SILÁ 2002, p.344-345)

⁶⁵ Era um antigo Posto de Controle Militar

A convicção do Comandante justifica-se também, com o mundo representado na perspectiva da Inversão Histórica que, de acordo com o Bakhtin, no texto *O problema da inversão histórica e o cronotopo folclórico*,

A essência [da] inversão resume-se ao fato de que o pensamento mitológico e artístico localiza no passado categorias como objetivo, ideal, justiça, perfeição, estado de harmonioso do homem e da sociedade, etc. São os mitos do paraíso, da Idade de Ouro, da era dos heróis, da verdade antiga; são expressões dessa inversão histórica concepções mais tardias do estado natural, dos direitos naturais e congênitos, etc. (BAKHTIN, 2018, p.92)

Se voltarmos ao resumo desta obra já apresentado em uma das seções que antecederam as seções das análises, e se olharmos para a figura do Comandante, em parte, a visão de mundo pela inversão histórica, defendida por Bakhtin (2018), fundamentaria a sua convicção (ter esperança na mudança), similarmente, a sua convicção poderia, também, ser fundamentada pela tradição cultural guineense, o que denominamos de esperança guineense (acreditar no futuro, mesmo que esse futuro não lhe inclua ‘como alguém que irá se beneficiar diretamente das mudanças’, mas, sim, os seus filhos, netos e, talvez, bisnetos poderão usufruir dos dias melhores deste futuro).

A mesma esperança nos pareceu ser a que guia Mama Sabel, personagem que afirmamos ser a que representa a volta da consciência primária da guinendade (mencionados ao longo do texto: valores da solidariedade; hospitalidade; bravura; dedicação; união; perseverança etc.). Estes valores, também, em parte, vão ao encontro da perspectiva da inversão da história, pelo fato de a “inversão histórica [corresponder a] uma declaração de “princípios”, como fontes puras e não turvadas de todo o ser e uma declaração de valores eternos, de formas ideais e extratemporais do ser” (BAKHTIN, 2018, p.93).

Não estamos estereotipando essas convicções, aliás, nem tentando as alinhar a imaginários jamais alcançáveis; as trouxemos para demonstrar que essas formas diferentes de conceber a realidade e de viver a vida são possíveis, ou melhor, pessoas já acreditavam serem estes princípios base para viver uma vida [ser solidário e viver em uma sociedade em que haja justiça social, ‘tanto na repartição de bens como no acesso a direitos’]. A título de exemplo, a personagem de Mama Sabel, mesmo sendo fruto do descaso governamental, estando na

situação em que se encontrava, ainda mantém firme a sua conduta, conforme se poder verificar neste excerto do diálogo que teve com a jovem Djiba Mané:

Estou farta de te avisar, Mama Sabel. Já não tens idade para esta vida. Isto aqui não é para ti! / - E o dinheiro, minha filha... É desta vida que eu vivo – as palavras saíram a custo carregadas de uma melancolia mal disfarçada. / - O dinheiro – repetiu a rapariga, abrindo a carteira com gestos que denotavam certo nervosismo. / - O dinheiro, aqui está ele. Vale mais do que toda a mancarra que tens aí. Toma e vai embora daqui, Mama Sabel! / - Não, Não posso aceitar esse dinheiro... / - Não queres? / - Não posso... / - Não podes ou não queres? / - Não posso! / - Não podes porquê? És capaz de dizer porquê? Vá, diz! / - Este dinheiro é sujo. / - Este dinheiro é sujo? Este aqui? Não me faças rir, Mama Sabel. Este dinheiro é mais limpo do que aquelas notas velhas enterradas sabe Deus onde. / - Não o ganhaste com o teu trabalho... / - Robei-o então? É isso que queres dizer? Roubei este dinheiro? __ Não o obtive honestamente, é isso que quero dizer. / - Honestamente? Mama Sabel, francamente... Estou a ver que tu ainda continuas com os olhos amarrados, não sei quando é que vais conseguir abri-los. Então há uma coisa que se ganhe honestamente nesta terra hoje em dia? Tu aqui as altas horas da noite, a apanhar este sereno todo, isto é honesto? Diz-me se é honesto uma mulher-grande como tu estar a vender mancarra neste beco a esta hora. Estás a ser honesta? Para quem? Para os filhos, que já não tens? Para teus netos, que não te conhecem? Para quem? Diz!...” (SILÁ, 2002, p.388-399).

Mesmo escutando tudo isso em conversa com a jovem, ela, ainda assim, na conclusão do diálogo, quando a jovem lhe explica como é a vida, hoje em dia, mostrando não ter sido ela quem colocou país na situação que se encontra, ainda assim, Mama Sabel defende uma posição contrária a da jovem, como podemos observar neste trecho:

Mama Sabel, esta terra está assim, não fui eu que a fez assim, não sou eu que vou mudá-la. As coisas estão como estão, não sou responsável de nada, aliás, ninguém é responsável de nada... / - Mas não pode ser assim! Alguém tem que ser responsável... / - E quem é esse alguém? Eu? / - Somos todos... [...] Mama Sabel, o próprio governo, depois de tantos anos de independência, continua a dizer que não é responsável... (SILÁ, 2002, p.399)

A jovem Djiba Mané que na conversa com Mama Sabel, apresentou-lhe a realidade da Guiné-Bissau atual, uma realidade que de modo geral assola o mundo na contemporaneidade – predominância do egocentrismo, a individualidade, da busca desenfreada do acúmulo para si,

de bens, prestígios e privilégios – acaba apagando o sonhado mundo possível, como Mama Sabel acreditava em poder se concretizar.

A personagem de Djiba Mané, como já expusemos ao resumir o romance, representa o caricato das pessoas guineenses, ela assume a face da realidade da Guiné-Bissau na atualidade. No capítulo que inicia esta dissertação, apresentamos a Guiné-Bissau contemporânea, a partir de pontos de vista das esferas, social e política, na qual retratávamos uma realidade inquietante, em termos abertura de ativismos, com finalidades humanizadoras. Lembremos, aqui, os sucessivos atos de derrubadas de governos (golpes de Estado), a miséria em que a população vive (ainda carecendo de saneamento básico; saúde e educação), a impunidade e a fraca ou, em certas circunstâncias, nula atuação do sistema judicial, tudo isso é presentificado no retrato da desilusão da personagem Djiba Mané. Em tom inverso, caminha junto à esperança que a faz pensar em um mundo mais justo – ao seu modo – retribuindo as pessoas do modo como pode, ou seja, apelando as pessoas que façam de conta que estão sendo recompensadas, por quem de direito – de uma forma indireta – ao modo que fez com Mama Sabel. Citaremos esta passagem da obra, a título de ilustração:

- O dinheiro que tenho, este aqui, é meu. Não interessa como o obtive, mas ele é meu. Não concordas com as vias que usei para ganhá-lo? Achas que fui desonesta? Muito bem! Então repara numa coisa... Faz de conta que estamos numa outra terra, está bem? Numa terra onde haja um sistema mais ou menos justo distribuição de pobreza nacional como sugere o tal testamento do régulo... Não sabes disso? Não faz mal. Faz agora de conta que estamos numa outra terra ainda e que nessa terra trabalha-se honestamente. Mas toda a gente trabalha honestamente, todos. Nessa terra, quando as pessoas chegam a uma idade em que já não mais podem trabalhar, ou têm os joelhos inchados e por isso não devem apanhar sereno, essas pessoas recebem uma reforma. Isso sabes o que é, não é verdade? Muito bem, então continua a fazer conta. Faz de conta que eu sou funcionária desses serviços que pagam as tais reformas e eu estou aqui para te entregar a sua reforma, que é este dinheiro que tens na mão. Portanto, faz de conta que este dinheiro aqui é teu e que o ganhaste honestamente. Muito honestamente. Não, não precisas me dizer nada, este é meu trabalho. Nem tão pouco precisas chorar... Não, por favor, Mama Sabel, não me venhas agora com essa história. Não te lembras do que me disseste naquele dia? Uma mulher corajosa nunca deve chorar, lembras-te? Tu és honesta e muito corajosa. Não vais deixar de sê-lo agora, não é verdade? Porque a partir de hoje, tal como toda a gente nesta terra, só precisas de uma coisa e mais nada: fazer de conta...” (SILÁ, 2002, p.390)

O mesmo raciocínio de recompensa ou de compensação indireta que a Djiba Mané utilizou para explicar a Mama Sabel que deveria aceitar o dinheiro que ela estava lhe oferecendo (dinheiro que, do ponto de vista de Mama Sabel, advinha da vida de “libertinagem” da filha), fazendo de conta que era uma pensão ou aposentadoria, porque de quem era obrigação de fazer tal coisa não fazia, se iguala aos socos de baixos⁶⁶, conduta que estava se alastrando na esfera pública guineense, apoderando-se de quase todos os setores da vida cotidiana. Desta situação surge a ideia da oficialização da conduta em curso (questionável, diga-se), com a meta de o governo arrecadar um pouco mais. O argumento dos proponentes vinha, em benefício próprio, melhor dizendo, ao invés de acúmulos decorrentes de recolhidas pelos “socos de baixo” servirem para terceiros, que esses viessem para encher os seus próprios bolsos. Sendo assim, se na verdade era

que os socos de baixo tinham adquirido um outro carácter na nossa terra. De um vergonhoso acto de corrupção ele tinha se transformado em poucos anos, sem dúvidas, um importante fator de desenvolvimento moral, social, financeiro e até político, sem o qual o país não podia andar. Para quê negar? Sem o tal soco nada mais podia andar, nem para a frente nem para a trás. Portanto era prestar um elevado serviço a nação, mas sobretudo aos empresários e outros ingênuos agentes econômicos que, por falta de imaginação ou incapacidade de adaptação, ainda atuavam fora do circuito informal, legalizar o total soco que passaria a ser recebido por todos os servidores do Estado sem distinção de couro ou saldo da conta bancária. Seria todo o país a ganhar, pois através dessa lei os colegas e digníssimos representante do povo iriam dar um enorme contributo no sentido de adaptar a democracia a nossa realidade. Essa lei iria igualmente conferir a transparência necessária em todos os sectores da vida nacional, sectores esses onde o fenómeno atingirá uma taxa de crescimento inigualável e de que todo o país se devia orgulhar. (SILÁ, 2002, p.417)

Estamos perante o que Bakhtin (2018) traz nas suas considerações finais no livro *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*, nomeado de Cronotopo *Criativo*, particular, por nos deparamos no romance de Silá (1997) (e esta passagem recém-citada exemplifica), com uma espécie de fusão entre vida e obra, “no qual se dá [a] troca da obra com a vida e no qual a vida especial de uma obra se realiza” (BAKHTIN, 2018, p.231). Ou seja, como ainda explica Bakhtin, na mesma obra, por vezes, a obra literária e vida real podem coincidir, por vias de refração, ou seja,

⁶⁶ Subornos concedidos às pessoas, em diferentes serviços, para que estas priorizassem próprios interesses, por ter-lhes concedido tal suborno.

A obra e o mundo nela representado entram no mundo real e o enriquecem, e o mundo real entra na obra e no mundo representado tanto no processo de sua criação como no processo de sua vida subsequente, numa renovação permanente pela recepção criadora dos ouvintes-leitores. (BAKHTIN, 2018, p.231).

No ato da leitura, nesse encontro de vozes do autor, herói/personagem, leitor, é que é possível a compreensão ativa, aquela prenhe de respostas, em que o ouvinte pode tomar voz em atitude de reação-resposta. O sujeito leitor da obra literária, como é o caso do texto de Silá, é provocado à enunciação, a pensar em pontos de vista outros, a pensar fora o ângulo que pensava.

Retomando um pouco do já dito, vejamos, quando trabalhamos a palavra literária, na seção *A palavra literária: apontamentos conceituais em diálogo*, discutimos, em primeiro lugar, como os autores do Círculo e os seus intérpretes conceberam a palavra, neste particular, a palavra estética e/ou literária, trouxemos Volóchinov (2017), para entender o que seria a palavra que, segundo ele, em linhas gerais, a palavra é um signo verbal, social, dialógico e histórico e, como signo, a palavra pode refletir e/ou refratar (valores/ideologia/ avaliações sociais) a realidade. Foi com base desse entendimento que trouxemos as considerações de Bakhtin sobre a representação do mundo real, no universo da obra literária, por vias da refração, porque o objeto com o qual trabalha a obra literária, a palavra, como já referido, é um signo, por isso, instituído na interação, pelas vozes sociais (dos diálogos; dos discursos), no contexto histórico da vida, da arte, da cultura. Afirma Faraco (2013), sintetizando, em leitura, o pensamento do Círculo sobre o signo: “qualquer linguagem, social/ voz social, qualquer signo não apenas representam o mundo, mas também (e sempre) o refratam, são sempre representações refratadas do mundo” (FARACO, 2013, p.173). Engrossado esse caldo, o mesmo autor explica como se dá o processo de refração no signo, dizendo:

No processo de referenciação, realizam-se, portanto, duas operações simultâneos nos signos: eles *refletem* e *refratam* o mundo. [...] com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E *refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevamos (ou reproduzimos estenograficamente) o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre localizado (temporal e espacialmente), múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos sociais – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo. (FARACO, 2013, p.173-174, grifos do autor)

Na mesma linha interpretativa, Faraco traz a voz de outro autor do Círculo de Bakhtin, Medvedev, o qual irá dizer “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias” (FARACO, 2013, p.174, apud Medvedev, 1985, p.19). Qual seja, no romance *Mistida*, por vias de refração, encontramos o real e o ficcional, apresentado em tessitura pelo autor da obra. Nossa interpretação, podemos dizer, se alinha com o que Augel (2007), no subitem *O tratamento do inverso: mistidas a safar*, do capítulo *Literatura e a narração da nação*, do seu livro *O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*, que fala a respeito do que Silá trouxe no livro *Mistida*: “Em *Mistida*, Abdulai Silá continua, e com mais agressividade, sua linha de crítica social, a dissecação dos males presentes nas sociedades africanas, com o afiado bisturi de sua palavra, revelando uma intenção transfiguradora da realidade retratada” (AUGEL, 2007, p.316).

Ainda, seguindo esta linha de crítica social, Silá põe em confronto ideológico, a personagem Amambarka, cujos interesses correspondem aos da personagem o Lixo, contrapondo frontalmente aos valores preservados pela personagem Mama Sabel na narrativa.

O Lixo acaba apoderando-se do lugar da Mama Sabel e das crianças, constituindo-se um inimigo declarado da mesma. Amambarka, por necessitar do Lixo como aliado – como ele mesmo diz – justifica ser ele a fonte de todo o seu poder, tornando-se, como resultado, inimigo da Mama Sabel, por caminhar na direção oposta ao que para ela é uma necessidade, a sobrevivência; e, não somente dela, mas daqueles cujo espaço o lixo venha a estabelecer lugar cativo.

Ao pormos relevo na análise do papel da personagem, o Lixo, visamos a ser possível a sua análise em duas tendências: a literal e a figurada. A tendência figurada [renderia mais “pano para manga”], em se tratando do objetivo proposto neste trabalho de escavação, convida a uma provocativa discussão. Assim sendo, podemos atrelar à personagem Lixo equivalência à “sujeira interior” das pessoas (corrupção; ganância e arrogância etc.), em outras palavras, diz a Mama Sabel “As pessoas já não têm coração. No seu lugar está agora o lixo” (SILÁ, 2002, p.5). O amontoado de lixo, ousamos afirmar, é comparado ao tamanho da corrupção, na esfera pública guineense. Para completar esta paisagem, entre as pessoas não se observa unidade em traçar metas de luta, em comum, para acabar com esta categoria de Lixo a crescer no seio da sociedade e ao do que acontecia na narrativa. Aliás, ocorrência, na narrativa de Silá, que era um tormento para a Mama Sabel:

o lixo tinha crescido o dobro. Passou os dias a vigiar, uma semana inteira. Na escuridão da noite o monte ia crescendo, noite após noite, sem parar. Finalmente pediu socorro, não podia mais lutar sozinha contra forças tão poderosas e cruéis. Os reforços solicitados e mil vezes prometidos ficaram pelo caminho minado pelo egoísmo e pela pobreza de espírito. A solidariedade requerida perdeu-se nos confins do desespero. (SILÁ, 2002, p.401)

As lamentações, trazidas pela personagem Mama Sabel, na voz do autor-narrador, podem ser interpretadas como representativas das vozes de sofrimento, de angústia, do povo da Guiné-Bissau, especialmente no tocante à dor de um povo, causada por sujeitos representados na figura da personagem Amambarka, como nos referimos em outra oportunidade. Como definiu o Comissário Político, o que dominava naquela terra era a emanção da maldade e da escuridão. Se Mama Sabel lutava para a remoção do Lixo, Amambarka investia toda a sua energia e força para manter o Lixo onde estava, como o fez, no momento em que a comitiva do governo, junto com as pessoas, começaram a remover o lixo na cidade. Exemplificado:

- Olha só, Nham-Nham, estão a roubar./ - A roubar?/ - Estão a roubar nosso lixo./ - O meu... meu lixo?/ - Sim.../ - Não, não pode ser./ - Lá no fundo... estão a levá-lo./ - O meu lixo?/ - Exactamente!/ - O lixo que me garante o poder? Diz-me a verdade, Amambarka... É mesmo o meu lixo que estão a roubar./ - É./ - Não posso permitir. Podem roubar-me tudo menos meu lixo. Não, isso jamais acontecerá. Não vou deixar que me retirem o meu aliado, a minha maior riqueza... não posso permitir essa desgraça... não admito... não suporto... Temos que detê-los, Amambarka. Mostra-me o caminho. [...]. _ Esta é a minha maior riqueza... o suporte de todo o meu poder. Não permitirei a ninguém roubá-la de mim. Levei anos e anos a juntar isto, isto tudo que está aqui... É meu, meu ... tudo meu... tudo meu... (SILÁ, 2002, p.454-455).

A comitiva que junto com a população estava retirando o lixo na cidade, representava o início de uma nova era, aliás, ao menos foi que o Comissário Político garantiu, afirmando ser aquele ato o início da “construção de uma nação pacífica e próspera livre dos fantasmas da escuridão e da arrogância, seria, a partir daquele momento, a maior mistida de todos os cidadãos” (SILÁ, 2002, p.457). Instantes depois do discurso feito pelo Comissário Político, que fez resplandecer a esperança aos presentes, assistiu-se a um prenúncio no céu, com voos da Alma-beafada. Ato contínuo, começou o terror e a violência, por parte de um grupo de revoltados que Amambarka comandava, assim foi:

O primeiro sinal tinha vindo de cima, do Alma-beafada que descia apressadamente do céu, chilreando. [...]. Foi então que, todos de uma vez, levantaram a vista para o céu, a tempo de verem a primeira rajada a partir as asas e destruir por completo o peito da ave. A segunda rajada teve como alvo o comandante. Dobrou em dois antes de cair de costas, com as mãos a tentar tapar o tronco, todo perfurado. Só alguns puderam voltar-se e encarar fugazmente o rosto sem expressão de Amambarka, no momento em que solenemente proclamava o início da nova epopeia. (SILÁ, 2002, p.548)

Assim, o autor nos coloca de frente a situações adversas, vivenciadas pelas personagens que, como já nos reportamos, em certa medida, representam realidades da vida e do país Guiné-Bissau. Silá, instaura neste objeto artístico-literário, que é o romance *Mistida*, autor-narrador e personagens, em universos nos quais circulam certos “acordos” e “desacordos” ideológicos, certas avaliações sociais, abrindo possibilidades interpretativas distintas e, ao fazê-lo, gera compreensão ativa, gera a possibilidade de o leitor se tornar falante ou silenciar-se. O autor-narrador de *Mistida* desgasta sentidos do senso comum, em uma composição do fantástico, provoca embates de pontos de vista distintos, na vivência de personagens, postos em “desconforto” em seu romance. Isto, pois, se deve pelo fato de a

prosa literária [pressupor] a percepção de concretude e de relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo. (BAKHTIN, 2002, p.133)

De um lado, a narrativa de *Mistida* traz a denúncia da corrupção, da violência cometida pela corrupção, da arrogância que pairava sobre a nação, juntando esses atributos no que o autor, de forma figurada, chamou de lixo. Lixo que, além da sujeira, representava também uma conduta, uma onda de mudança de valores e de comportamento, em desencontro aos valores de outrora, defendidos pelos sujeitos que, hoje, estão mergulhados no mar de lixo que se apoderava de todas as esferas da vida no país. Por outro lado, na direção contrária, o autor tece uma voz de esperança, primeiro pela voz da personagem Mama Sabel; segundo, por uma representação simbólica, presente no último capítulo de *Mistida*, intitulado *Kambansa*, cujo significado já é sugestivo (mudança). Perguntamo-nos: seria interesse do autor conclamar a todos para a mudança de conduta? Seria interesse do autor conclamar a todos a terem esperança de mudança? Vejamos o episódio abaixo:

Amambarka ordenou que seguissem para o Cemitério Novo, onde inseparavelmente viriam a ser recebidos por uma multidão de crianças silenciosas, reunidos à frente do portão e divididas em três grupos. O primeiro, vestido de vermelho, apresentou-se como sendo o das vítimas da ambição e da corrupção, do desleixo e do desgoverno, que permitiam que se gastasse mais com a repressão que na educação. O segundo disse que o amarelo dos uniformes que traziam vestidos era a cor da cólera, que lhes ceifara a esperança, naquele ano ainda não muito distante, em que os Patrols expulsaram os Volvos e começaram a fazer kumbosadia com os Pajeros nas garagens dos Altos Dignitários da Nação. Quando se esperava que as crianças vestidas de verde se apresentassem, puseram-se a cantar em coro: *“How long shall they kill our prophets while we stand aside and look/ some say it’s just a parto of it/ we got to fulfill the book... [...] won’t you help to sing another song of freedom?”*⁶⁷(SILÁ, 2002, p.459-460)

O autor busca crianças para manifestar união de objetivos manifestos, em protesto a atos de violência e terror que Amambarka e seu grupo estavam provocando. Cada cor trazia sentidos a elas associados (vermelho; amarelo e verde). Dois pontos chamam a atenção aqui: a criança como símbolo de esperança de um outro amanhã e a coragem de agir por parte de quem ainda não se deixou cooptar por “acordos” ideológicos instituídos (ou apenas pressupostos), qual seja, novamente, a criança. As cores, em sua simbologia social, unindo palavras e símbolos, outras semioses para, na diversidade delas, não haver possibilidade “da não leitura”.

Mais uma vez, cabe a ressalva, não estamos alinhando o autor-pessoa com o autor-criador, o interesse de autor que estamos indagando, se volta ao autor-criador, até porque é a voz mestre que comanda todo o enredo. Por vias de sentidos carregados pelas cores que as crianças estavam vestindo, não nos foi dado pelo autor o sentido da cor verde que as crianças estavam usando, mas dentre os grupos das crianças representadas, as de verde, foram as únicas que detinham a voz. Porque elas foram as únicas que tinham voz? Acreditamos que se o interesse do autor era conclamar a todos a terem esperança e a mudarem a postura, o verde representaria essa esperança, pelo menos, na simbologia das cores da Bandeira Nacional da Guiné-Bissau, e se às crianças que carregavam essa cor foi dada a voz para reclamar e apelar pela liberdade, entoando a música de Bob Marley *Redemption Song*, talvez seja o momento de todos nós (incluo-me!) a começar a ter esperança em um amanhã, constituindo uma memória

⁶⁷ Até quando vão matar nossos profetas/ Enquanto nós permanecemos de lado, olhando? / Alguns dizem que isso faz parte/ Nós temos que cumprir o Livro/ Você não vai ajudar a cantar? / Estas canções de liberdade? (Tradução nossa)

de futuro pelo agir humano no presente – considerando a memória do passado – um amanhã vivenciado no hoje, na luta atenta a direitos e deveres equânimes, direito à voz e vez, na construção desse amanhã melhor para o povo da Guiné-Bissau e para as pessoas, além desse país, de todos aqueles que vêm até aqui (Guiné-Bissau), mas não para subjugar uma nação ou que daqui partem para além-mar, com a carga da cidadania em si.

7. ARREIMATE FINAL: TECENDO PONTAS CONCEITUAIS EM REDES DE DIÁLOGO

Estando no curso de pós-graduação em Educação e propor um trabalho, como o nosso, não constituiu uma tarefa fácil. Caminhamos por linhas tênues, na construção desta dissertação. Os territórios pisados por nós precisavam ser bem representados, como, também, o cuidado de não nos deixarmos, por via do objeto de pesquisa proposto por nós, esquecer que estamos no curso de pós-graduação em Ciências da Educação, que constitui o território-mãe, assim, abrigando os outros territórios nos quais pisamos para realizar esta pesquisa.

O que trouxemos nestas páginas – que, ao todo, ganha nome de dissertação – é a afirmação de ser possível a formação humanizadora, através de interface vida, palavra literária e/ou estética (literatura); é a afirmação da relevância da arte verbal que, em sua singularidade, alicerça a consciência da humanidade do homem (a apreensão/apoderação da consciência), por vias da refração (compreensão criadora, ativa, responsiva). Fizemos este trabalho, compreendendo a palavra literária, como signo verbal (social; dialógico; ideológico; histórico) que nos permite penetrar nas profundidades dos sentidos dos dois romances de Abdulai Silá, analisados, neste espaço de escrita, mirando, no processo de escavação, identificar elementos escavados (mais aparentes ou encobertos – por vezes – mas vigorosamente latejantes), compreender responsivamente vozes que ali pulsam pela fala ou pelo silêncio. Nossos “achados” mais nos inquietaram e inquietam do que nos serenizaram ou serenizam. Inquietaram e inquietam, pelo pulsar da vida em arte verbal na literatura de Silá, uma tensão acolhida pelo pulsar da vida, na arte verbal, pelo pulsar da arte verbal, na vida do homem, entre os muros e os mares.

7.1 TINHA DE SER PELA LITERATURA ...

A nossa escolha pela literatura (palavra literária e/ou estética), como espaço central a ser pisado, quando propomos o trabalho desta pesquisa, se justifica, portanto, na e pela própria

literatura, em tensão com a vida vivida do homem social. Justifica-se, como exaustivamente mencionado em nosso movimento de escrita, por ser a palavra um signo ideológico, social, histórico e dialógico; indo além, por ser a literatura dentre as diferentes esferas ideológicas a que carrega a singularidade de, através do seu conteúdo, refletir e refratar a realidade concreta, isto é, “os reflexos e refrações de outras esferas ideológicas (ética, epistemologia, doutrinas políticas, religião, etc.), [de refletir pelo seu conteúdo] o todo do horizonte ideológico do qual ela mesma é parte” (MEDVEDEV, 1985, p.18 *apud* CASTRO, p.185-186). Por este ângulo, um estudo que visa a formação humanizadora do sujeito, necessariamente passa pela compreensão dos diferentes campos e/ou esferas das realizações ideológicas, pelas quais a vida desse sujeito transita, como sujeito social e histórico. Assim sendo, a literatura por se constituir neste particular, trabalhar com a palavra e refratar outras esferas ideológicas, faz jus à necessidade de, como pesquisadores, transitarmos pelo seu território, quando falamos de um conceito de formação humana que ultrapassa um sentido construtivo de formação escolar institucionalizada (apesar de termos muito a dizer, se nosso olhar investigativo incidisse sobre o espaço da literatura no ensino formal escolar – algo sobre o qual não nos ocupamos aqui).

No contexto do nosso trabalho, ao analisarmos o romance *A última tragédia*, reconhecemos pelas personagens de Dona Deolinda e do Chefe de Posto, ambas representando a ideologia colonial portuguesa, o que Augusto Ponzio (2013), no seu texto, *No Círculo com Mikhail Bakhtin*, em citação ao pensamento de Schaff (1967), expressa a respeito da compreensão ideológica. Uma compreensão que se alinha aos interesses escusos manifestados por essas duas personagens na narrativa de Silá. Vejamos:

a ideologia é sistema de concepções que é determinado por interesses de um certo grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão quanto daqueles de outros grupos sociais quando eleva-se ao posto de ideologia dominante. (SCHAFF, 1967 *apud* PONZIO, 2013, p.182)

São ponderações possíveis, desse tipo que, por intermédio do conteúdo da literatura, no gênero romance, analisado, através da refração, encontramos vozes sociais que denotam a ideologia de uma classe social, como explica Faraco (2005),

O romance é, então, apresentado como o gênero em que se orquestram esteticamente diferentes línguas sociais. No entanto, ele não é mero registro dessas línguas, o que significa dizer que não são as línguas sociais que aparecem direto no romance, mas *imagens* dessas línguas. Ou seja: o romance não apenas reflete as línguas sociais, mas também as refrata. (FARACO, 2005, p.49)

Indo além, o romance, dentre os gêneros literários, é aquele que permite, na sua composição outros gêneros, como os literários ou extraliterários. Bakhtin (2002) na segunda parte do livro *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, intitulada *O discurso no romance* nos explicita este diálogo possível, entre universos, literário e extraliterário: “O romance admite introduzir na sua composição diferentes gêneros, tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, sainetes dramáticos, etc.), como extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos e outros)” (BAKHTIN, 2002, p.124). Este dado trazido contempla o nosso interesse de pesquisa, visto que o universo literário, recortado por nós, os dois romances de Abdulai Silá, no contexto da literatura guineense, carregam, em ambos tessituras com gêneros extraliterários, o que, aliás, em verdade, são partes cruciais particularmente na constituição do romance de Silá, deslindando olhares nossos quanto a sua escrita romanesca e, estendemos aqui, quanto ao quinhão de Silá à literatura guineense e em geral, assim podemos arriscar dizer, e sem vacilo, ao singrar por outros mares. Por inequívoco, em tal caso, os romances de Silá inscrevem-se em uma cultura, a guineense, inscrevem-se na cultura, em geral. Bakhtin (2011) já dizia: “A literatura é parte inalienável da integridade da cultura. Ela não pode ser estudada fora do contexto integral da cultura” (BAKHTIN, 2002, p.375). Por ser parte da cultura, a literatura, estando, no universo das artes, o seu estudo ganha autônoma, porque “A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura [...]” (BAKHTIN, 2011, p.16), o que nos suporta a afirmar que a literatura guineense, neste particular, literatura de Silá, nos dois romances analisados, se afina com a afirmação de Bakhtin, quando, no capítulo *O discurso no romance e o discurso na poesia*, diz ser: “A linguagem nacional literária de um povo de cultura artístico-prosaica desenvolvida, principalmente, a romanesca, dotada de uma história verbo-ideológica rica e intensa, apresenta-se, com efeito, como um microcosmo organizado que reflete o macrocosmo [...]” (BAKHTIN, 2002, p.101).

Sintetizando, qual, então, o micro e macrocosmo condensado nas obras de Silá, em foco? Respondemos: *A última tragédia* (1995) situa a Guiné-Bissau, no período da colonização, e narra os embates dos dois mundos, nesta época (mundo do preto e mundo do branco). Ora, ao

situar-se numa época específica, o autor-criador, não se limita somente a descrever acontecimentos do presente, mas lança mão no espaço do grande tempo, de uma memória do passado, para entender o que estava acontecendo, no presente (época colonial), fitando um futuro transgressor – almejando uma mudança da realidade em que se encontravam as personagens (a colonização). *Mistida* (1997) situa a Guiné-Bissau pós-Independência, um país recém-liberto do jugo colonial que assistiu aos valores e princípios (unidade, luta e progresso), dantes exaltados, no momento da luta pela libertação, sendo pisados e jogados por debaixo do tapete, em detrimento de uma corrida veloz, pelo acúmulo de bens, prestígios e privilégios individuais, pondo de lado os interesses do coletivo e da nação, criando abertura para entrada da corrupção e desgoverno. Ingredientes sólidos para afundar um país em mar de “Lixo”, para usar a metáfora do Silá no livro. Na mesma obra, em direção contrária aos desmandos e corrupção que se alastrava no país, o romance demonstra, mediante outros personagens, como a Mama Sabel, a necessidade de lutar e não se calar, perante o que considerava injusto para si e demais pessoas, em igual condição social a sua. Da mesma forma, em linguagem simbólica das cores e aposta no futuro, pela representação de um público infantil (crianças), em ato oficial do governo e, em protesto ao terror que a personagem de Amambarka e o grupo que liderava estavam provocando na população, foi este o gesto eleito como o grito pela liberdade, visando à inversão dos valores que estavam dominando a sociedade guineense, até então descrita no romance. Desta feita, o romance *Mistida* se configura como o microcosmo no qual se retratou o macrocosmo da Guiné-Bissau da época pré-colonial, colonial, da luta pela libertação e do pós-Independência, por meio da refração na arquitetônica romanesca do autor-criador (autor-pessoa, Abdulai Silá).

7.2. TECENDO UM ACABAMENTO POSSÍVEL ...

Ao fazermos a análise das obras de Silá, selecionadas para escavação, deixamos a análise do romance *Mistida*, para ser realizada por último, por constituir um desafio nosso, nesse trabalho. Não que a análise da *Á última tragédia* não seja. Há um dado que nos deixa inquieto em muitos trabalhos realizados sobre países africanos (tanto pelos pesquisadores africanos, assim como por não africanos). Assistimos, nesses trabalhos, a um interesse bem acentuado na escavação profunda do elemento colonial. De início, não queremos ser mal interpretados, até porque, não acreditamos que, por estes trabalhos, centrarem-se mais no tema da colonização, não têm um elevado valor de discussão teórica ou de relevância social, no que diz respeito à produção do saber, à memória de espólio de um povo, da negação do “outro”. Aliás, esses trabalhos, estão no caminho certo, porque a colonização foi e é uma ferida ainda não de todo cicatrizada (e não

pode sê-lo, concordamos!). Ela foi um divisor de água para se pensar as nações africanas em suas singularidades. Foram 500 anos de interrupção de um curso de história que seguia naturalmente e o processo de colonização chegou e impossibilitou um final avaliável dessa realidade, do curso histórico de um povo (modos de viver, formas de fazer a ciência e de pensá-la – sua engenharia, arquitetura, tecnologias que estavam se construindo no mundo pré-colonial; demoraríamos nessa lista, então, paramos por aqui).

Ora, por que da nossa inquietação quanto à constante reafirmação do tema “colonização,” se esses estudos nos inquietam também? Acreditamos que uma busca pela educação humanizadora, que passa necessariamente pelo entendimento da história, em primeiro lugar, da cultura, da vivência de um determinado povo (sua identidade instituída na alteridade), deva valorar o passado mais longínquo, qual seja, o período pré-colonial, entendê-lo, escavá-lo profundamente. Após, um trabalho, ao modo das investigações arqueológicas, em busca dos sentidos acobertados pelo tempo, então, só então, essa interrupção abrupta que vem se instituindo entre os períodos pré-colonização e seguintes adquiriria outro tom. Reiteramos, o período de colonização requer trabalhos acurados, como se vem fazendo, inclusive, extraído da colonização os vícios e prejuízos advindos desse processo, e mais, deve, sim, a colonização ser responsabilizada por muitos dos atuais acontecimentos, mazelas; são cicatrizes profundas, difíceis de apagar, como já expressamos. Acreditamos, no entanto, ser igualmente, crucial e impreterível, avançar nas nossas análises (como povo guineense), avançar no sentido de apontar responsabilidades, comportamentos, atitudes e apontar sujeitos que no pós-independência, tornaram-se fomentadores da colonização para os próprios irmãos, atormentados que somos (povo guineense), na contemporaneidade, pelas vozes dos chicotes e grillhões hoje em força recrudescente do que podemos chamar de “novo” colonialismo.

Mistida nos parece que trouxe uma preocupação semelhante ao que nos inquieta, porque, através da mistura de mundos e seres (vivos e mortos; seres animados e seres inanimados; real e imaginário; mítico, sagrado, profano etc.) combina o universo pré-colonial, a ideários libertários; faz crítica à colonização e responsabiliza a quem de direito (denunciando corrupção e ganância) que se constituiu em mistida, de muitas personagens do romance, ao invés da mistida maior que é o período que a obra descreve: construir uma nova nação no pós-independência, livre de corrupção e mais justa.

A mistida maior no romance *Mistida* (construção de uma nação no pós-independência sem corrupção e que preza pela justiça social) parece-nos que se alinha com a mistida do Régulo

Bsum, ou melhor na mistida do romance *A última tragédia*, aliás, há um ponto de convergência entre os dois romances intencionalmente instaurado pelo autor-criador “menção de testamento do régulo” como sendo uma normativa que preza pela justiça social – garantindo uma vida melhor e digna para os seus concidadãos, razão pela qual podemos construir um entendimento de *A última tragédia* como sendo um romance no qual o autor-criador apela à consciência responsiva da memória do passado daquele país (como forma de compreender o presente), construindo caminhos para um futuro, “outro”. Este futuro que ele resumiu com o legado da produção escrita de um Testamento “documento que no próprio dizer do régulo” é para ser uma herança de todos naquela terra.

O fato da convergência das mistidas dos dois romances – a convergência de serem as mistidas uma “metáfora-ponte” entre mundos habitados pelos mesmos – ser uma ação proposital do autor-criador, pode ser interpretado como um chamado à responsabilidade do sujeito no “aqui e agora” da sua temporalidade. Algo que nos remete ao afirmado por Bakhtin (2011) no texto *Arte e responsabilidade*, ao afirmar que a arte e a vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2011, p.XXXIV).

Podemos interpretar, também, que, da sua parte, o autor-pessoa, Abdulai Silá, estaria a zelar pelo seu lugar, único, no curso da história do grande tempo, pela sua produção artística/literária, o “romance”, firmando a sua posição de “esperança” de que os dias melhores virão para a sua nação, para a “sua amada nação”, virão para arrematar a humanidade do homem.

De modo geral, se pode supor que a mistida almejada, em ambos os romances, “*A última tragédia e Mistida*”, representam uma possibilidade de transformação social do espaço representado nos seus respectivos tempos, ora, a começar pela *A última tragédia*, que apela pelo resgate da memória do passado (valores da época pré-colonial) e *Mistida*, atijando fortemente a realidade atual “do pós-Independência”. Como também, ambos os romances chamam os sujeitos da nação à constituição de uma memória prospectiva, para que feridas do passado não se reavivem, afastando a possibilidade de instauração de novo colonialismo, empreendido em níveis mais simbólicos – o individualismo; a ganância; a arrogância, a corrupção e a impunidade.

Com os olhos fitando esse ponto de vista, sem nos limitar ao espaço-tempo representado nos romances, mas vislumbrando um despertar de consciência e que constitui a base para toda

a literatura em livros, incluindo o romance, exploramos níveis profundos de compreensão em busca de sentidos acobertados no grande tempo (BAKHTIN, 2003), nas duas obras de Silá. Pela investida em perseguir a formação humanizadora a literatura de Silá, em análise, esmiúça o despertar da consciência, reclama em direção à necessidade de pensar, como requerido pela personagem do Régulo Bsum Nanki, no romance *A última tragédia*, indo ao encontro da esperança de um amanhã possível que a personagem de Mama Sabel do romance *Mistida* nos demonstrou pela perseverança e chamado à volta dos valores da guineidade que moveu a nossa (dos guineenses) luta de libertação e agora está se perdendo pela força maléfica do “Lixo” (em maiúscula, sim, porque personificada em muitos dos nossos compatriotas) que se alastra em velocidade incalculável, por diferentes campos da vida, no meio social guineense, sobretudo no campo da política.

Resto-nos concluir, pelo já aferido, até agora, que começamos pela sumarização das épocas pelas quais a educação guineense caminhou, trazendo um comparativo com o fundo social, político e histórico da Guiné-Bissau, passando pela síntese da literatura guineense, apresentada de forma esquemática pelas épocas (pré-colonial, colonial; literatura de combate e o pós-independência); em seguida, por formulações de conceitos teóricos e metodológicos, pelos quais apresentamos a teoria dialógica do discurso como caminho possível de pesquisas nas Ciências Humanas. Junto à seção de metodologias, construímos os apontamentos teóricos conceituais, retomados no capítulo de análise (conceitos de – ideologia; identidade/alteridade; cronotopo etc.). E pelo que analisamos nos romances, podemos afirmar, com base na complexidade que carrega a literatura (ser ideológica; fazer parte da cultura; introduzir as vozes sociais na sua construção; se inscrever no grande tempo – ‘cronotopo’), o papel ético do autor na criação estética. Por meio da teoria-base que amparou a nossa investigação, a Teoria Dialógica do Círculo do Bakhtin, investimos o olhar para a formação humanizadora do homem, do sujeito guineense, pela qual salientamos ser possível, pela palavra literária e/ou palavra estética, pela literatura guineense, de modo geral, assim como, na literatura de Silá, neste particular dos dois romances analisados, creditar ao homem a relação dialógica eu-outro em prol, não de individualidades, mas de coletividades, na dinâmica da heteroglossia contemporânea, creditar, ao lugar singular da literatura no mundo, o testemunho da humanidade do homem.

Assim, guardadas, com humildade, as devidas proporções, esperamos que nossa análise também possa, de algum modo, ser evento que contribua, não apenas para galgar ascensão acadêmica, mas possa, de algum modo, ser contribuição, ainda que singela – reacentuamos,

para o meu povo, para o meu país, pelo trabalho no campo da educação, tendo em conta a estética da criação verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.95-114.

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

BÁ, Amadou Hampaté. **A tradição viva**. In: K-ZERBO, Joseph. (Org.). **História Geral da África. Volume 1**. Brasília: Unesco, 2010. pp.167-212.

BAKHTIN, Mikhail. **Apontamentos de 1970-1971**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.367-392.

BAKHTIN, Mikhail. **Arte e responsabilidade**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (p.XXXIII-XXXIV).

BAKHTIN, Mikhail. **Metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p.393-410.

BAKHTIN, Mikhail. **O cronotopo idílico no romance**. In: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. p.193-216.

BAKHTIN, Mikhail. **O cronotopo rabelaisiano**. In: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. p.119-167.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. 110p.

BAKHTIN, Mikhail. **O problema de inversão histórica e o cronotopo folclórico.** In: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. p.91-97.

BAKHTIN, Mikhail. **O tempo e o espaço nas obras de Goethe.** In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra: Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª ed. – São Paulo: Martins, 2003. p.225-258.

BAKHTIN, Mikhail. **Observações finais.** In: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. p.217-237.

BAKHTIN, Mikhail. **Os fundamentos folclóricos do cronotopo rabelaisiano.** In: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. p.169-191.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** - 5ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC ANNABLUME, 2002.

BARRETO, Maria Antónia. **REFORMAS RECENTES NO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU: COMPROMISSO ENTRE A IDENTIDADE E A DEPENDÊNCIA. Atas do colóquio internacional cabo verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência,** Lisboa, 2012.

BEZERRA, Paulo. **Uma teoria antropológica da literatura.** In: BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. p.249-265.

BISPO, Érica Cristina. **O livro como arma: entrevista com Abdulai Silá.** O Marrone, 2010.

BORTOLOTTI, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social.** 2007, 239p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa, Florianópolis.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A Educação Durante a Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas/SP, v. 2, n.4, p. 1-19, 2000.

CASTRO, Gilberto de. **O marxismo e ideologia em Bakhtin**. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. – (*Série Bakhtin: inclassificáveis*; v. 1). p.175-202.

CORREIA, Helder Henrique. **O PROJETO AFRICANIDADE E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU. 2013, 132p. Dissertação** (Mestrado profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

COUTO, Hildo Honório do; FILOMENA, Embaló. **LITERATURA, LÍNGUA E CULTURA NA GUINÉ-BISSAU: Um país da CPLP**. Papia, Brasília, nº 20, p. 1-254, 2010.

DJALO, Mamadú. **A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA GUINÉ-BISSAU: A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 1980-2005**. 2009, 131p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa, Florianópolis.

EMBALÓ, Filomena. **Breve resenha sobre a literatura da Guiné-Bissau**. 2004. Disponível em: <<http://www.didinho.org/Arquivo/resenhaliteratura.html>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **A ideologia no/do círculo de Bakhtin**. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA Grenissa (org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento internacional*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013. – *Série Bakhtin: inclassificável*; v. 3. p.167-182.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e Autoria**. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.37-60.

FARACO, Carlos Alberto. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão, CASTRO, Gilberto (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. 2ªed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1999. p.113-126.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Identidade e alteridade em Bakhtin**. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA Grenissa (org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento internacional*. – *Série Bakhtin: inclassificável*; v. 3, Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013, p.183-199.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Sectorial da Educação (2017-2025)**. Bissau, jul, 2017, p. 1-104.
GUINÉ-BISSAU. **LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**. Bissau, maio, 2010, p.1-27.

MACAHADO, Irene. **A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia.** In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. – (*Série Bakhtin: inclassificáveis*; v. 1). p.203-234.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia.** In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p.167-176.

MONTENEGRO, Teresa. **Prefácio à primeira edição.** In: SILA, Abdulai. *Mistida (Trilogia).* Praia - Mindelo: Centro Cultural Português, 2002. p.323-325.

MONTENEGRO, Teresa. **Prefácio à segunda edição.** In: SILA, Abdulai. *Mistida (Trilogia).* Praia - Mindelo: Centro Cultural Português, 2002. p.319-321.

PONZIO, Augusto. **A palavra literária e a palavra ordinária.** In: PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra.* São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p.61 – 84.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 330p.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Língua e produção literária.** In: PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. *Fundamentos de filosofia da linguagem.* Tradução e Ephrain F. Alves. Petrópoles, RJ: Vozes, 2017. p.221-238.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Linguagem e identidade.** In: PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. *Fundamentos de filosofia da linguagem.* Tradução e Ephrain F. Alves. Petrópoles, RJ: Vozes, 2017. p.167-201.

SANÉ, Samba. **Os desafios da educação na Guiné-Bissau.** *Temas em educação*, v. 27, p. 55, 2018.

SILA, Abdulai. *Mistida (Trilogia).* Praia - Mindelo: Centro Cultural Português, 2002.

SILA, Adulai. **A última tragédia.** In: SILA, Abdulai. *Mistida (Trilogia).* Praia - Mindelo: Centro Cultural Português, 2002. p.17 – 168.

SILA, Adulai. **Mistida.** In: SILA, Abdulai. *Mistida (Trilogia).* Praia - Mindelo: Centro Cultural Português, 2002. p.317 – 464.

SOBRAL, Adail; PIRES, Vera Lúcia. **Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 8, p. 205-219, 2013.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Alteridade, subjetividade, identidade e variantes enunciativas: explorações especulativas.** Linguagem & Ensino (UCPel), v. 21, p. 13-44, 2018.

SOBRAL, Adail; PIRES, Vera Lúcia. **Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 8, 2013, p. 205-219.

TÉ, Francisco Armando Bilima. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário.** 2017, 42p. Dissertação (Mestre em Ciência Política) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

TEZZA, Cristovão. **Sobre o autor e a herói – um roteiro de leitura.** In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão, CASTRO, Gilberto (orgs). *Diálogos com Bakhtin.* 2ªed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1999. p.273-303.

VOLÓCHINOV, Valentin (1895-1936). **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.** Organização e tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem.** In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução, notas e glossário de Sheila Grill e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017b (1ª Edição). p.91-102.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Interação discursiva.** In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. p.201-226.

VOLÓCHINOV, Valentin. **O problema da relação entre a base e superestrutura.** In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução, notas e glossário de Sheila Grill e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017a (1ª Edição). p.103-114.

