

Edição v.36
número 3 / 2017

Contracampo e-ISSN 2238-2577
Niterói (RJ), 36 (3)
dez/2017-mar/2018

A Revista Contracampo é uma revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense e tem como objetivo contribuir para a reflexão crítica em torno do campo midiático, atuando como espaço de circulação da pesquisa e do pensamento acadêmico.

O Tempo do Ensino no Sul Global: Pedagogia em Rede e Ensino da Poesia Caribenha (com um exemplo de Derek Walcott).

The Time of Teaching in the Global South: Networking Pedagogy and the Teaching of Caribbean poetry (with an example from Derek Walcott).

RUSSELL WEST-PAVLOV

Professor e pesquisador em estudos comparativos sobre cultura e literatura do Sul Global na Universidade de Tübingen, Tübingen, Alemanha, com focos nas áreas da Austrália, África e Caribe. Coordena o Mestrado em Culturas do Sul Global e ensina no programa de Literatura Comparada no departamento alemão. Alemanha. E-mail: russell.west-pavlov@uni-tuebingen.de. ORCID: 0000-0002-6372-4941.

AO CITAR ESTE ARTIGO, UTILIZE A SEGUINTE REFERÊNCIA:

WEST-PAVLOV, Russell. O Tempo do Ensino no Sul Global: Pedagogia em Rede e Ensino da Poesia Caribenha (com um exemplo de Derek Walcott). Contracampo, Niterói, v. 36, n. 03, pp. 154-176, dez. 2017/ mar. 2018.

Enviado em 07 de junho de 2017 / Aceito em 27 de novembro de 2017

DOI – <http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v36i3.1042>

Resumo

Este artigo levanta questões acerca do tempo(-espaço) do ensino como um processo criativo. Para abordar esta questão, foco no ensino de uma forma de poesia em especial, o soneto, que considero uma exemplificação da limitação criativa como um aprendizado que possibilita a criação de redes. Para exemplificar esse processo de restrição espacial revelando-se como habilitadora de redes criativas, me volto para um soneto do poeta caribenho Derek Walcott no qual o ambiente natural como uma rede de lugares de agência distribuída é pioneiro como um exemplo de redes criativas. Em todas as três instâncias (*ensino do soneto como gênero através de um exemplo específico da obra de Walcott*), o que conta é a rede, no qual agência é distribuída/dispersa e a criatividade consiste da conectividade com outros nós da rede para interagir com eles.

Abstract

This article asks about the time(-space) of teaching as a creative process. In order to address this issue, it turns to the teaching of a particular poetic form, that of the sonnet, which it reads as an exemplification of creative constraint as an apprenticeship in enabling networks. In order to exemplify that process of spatial constraint revealing itself as enabling creative networking, it turns to a sonnet by the Caribbean poet Derek Walcott in which the natural environment as a network of sites of distributed agency is foregrounded as the instantiation of creative networking. In all three instances (*teaching the sonnet as genre via a specific example from Walcott's oeuvre*), what counts is the network, in which agency is distributed/dispersed, and creativity consists of connectivity with other nodes on the network so as to interact with them.

Em um exemplo notável de cooperação pedagógica inovadora no Sul Global, o recém-fundado departamento de literatura da Universidade de Nairobi, que havia acabado de surgir das cinzas do “Inglês” (NGŪGĨ ,1972, p. 145-50, consulte também Amoko, 2010), convidou estudiosos de outros lugares do Sul para enriquecer seu programa de estudos. O primeiro pesquisador visitante foi o poeta e estudioso do Caribe Edward (mais tarde Kamau) Brathwaite. Ngũgĩ wa Thiong'o (1994, p. 677), um dos autores do manifesto de Nairobi e agente causador do convite, lembra que “como palestrante, [Brathwaite] provou-se um excelente professor. Ele não via barreiras entre a geografia, a história e a literatura. O que formou a sensibilidade africana e caribenha não pode ser separado da paisagem e da experiência histórica”. Ngũgĩ (ibidem, p. 678) continua, observando que Brathwaite

é um espírito de conexão. Europa, África, Caribe e agora a América, todos pontos de referência importantes em sua vida e pensamento, estão expressos em seu trabalho em seu impacto um sobre o outro... Em sua obra, compreendida como um todo, o físico não pode ser separado do metafísico ou o material do religioso. Na sua capacidade de se deslocar livremente da geografia para a história e daí até a literatura para a crítica cultural, Brathwaite exemplifica uma grande tradição do universo intelectual caribenho, a tradição de C.L.R. James, Frantz Fanon, Walter Rodney, Aime Cesaire, George Lamming, para mencionar apenas alguns dos exemplos que vêm à mente.

Os comentários de Ngũgĩ seguem com perfeição da conectividade no domínio do físico e/ou metafísico aos vários gêneros de investigação intelectual, a uma rede de pensadores do Sul Global de meados ao final do século XX. Essa insistência na qualidade de rede do pensamento e da produção criativa de Brathwaite segue uma ênfase na agência de *networking* desse pensamento. O caráter contínuo dessa rede torna-se uma força conectiva em si mesma:

Ele explora a presença africana na África, no Caribe e no mundo, não em seu modo estático, mas sim em seu movimento, suas mudanças e interações. Nessas interações, a presença africana não é um elemento passivo. Seja através do Deserto do Saara, das savanas e florestas tropicais, através do Atlântico, digamos, em todas as suas dimensões continentais e diaspóricas, é um espírito de resistência, recusando-se a sucumbir, pronto para reconstruir de novo a partir das cinzas de desastres naturais e degradação humana. (ibidem, p. 678).

Na análise de Ngũgĩ, a dinâmica inerente à obra de Brathwaite (“seu movimento, em sua mudança, em suas interações”) se reflete novamente (em nível de narração crítica) nas geografias do Sul Global; por sua vez, essa geografia, no tecido narrado do Sul, torna-se o *locus* de um *genius loci* que em si é gerador de renovação, seja material, espiritual ou política. Esta abordagem notadamente interdisciplinar ao ensino é interessante não apenas porque ultrapassa os limites

habituais das “matérias” acadêmicas, mas porque ela amplia os limites da própria sala de aula. Desse modo, torna a sala de aula um espaço de participação na história e na geografia; torna a sala de aula parte da paisagem e suas transformações materiais (geográficas, demográficas e econômicas).

O texto de Ngũgĩ exemplifica a dinâmica incessante da circulação conectiva das energias intelectuais, sociais e políticas em todo o Sul Global que, segundo ele, são incorporadas na personalidade pedagógica do próprio Brathwaite: “Brathwaite exemplifica uma grande tradição do intelectual caribenho... Essas ilhas deram tanto à África do século XX e ao mundo, e nossos alunos em Nairobi agora podem ver isso por si mesmos na presença do professor diante deles” (ibidem: p. 678). O ensino de Brathwaite é um evento performático não apenas por se assemelhar a uma leitura de poesia (HITCHCOCK, 2003, p. 71), mas na medida em que a performatividade representa a constante flutuação do ser, seja no ato de fala ilocucionário ou no “enxame” criativo do “chaosmos” material (GLEICK, 1988; GUATTARI, 1992; ROVELLI, 2016, p. 149-50). No contexto da nação, Bhabha (1994, p. 149) é conhecido por se opôr ao modo “pedagógico” patrocinado pelo estado com o modo “performativo” sem regras; no contexto das “formas de ser/tornar-se” do Sul Global, esses dois modos podem funcionar juntos, com a performatividade proporcionando uma modalidade significativamente comum entre gêneros, espécies e espaços. A autogeneratividade autopoietica do ser habita, através das fronteiras, espaços culturais transnacionais, elementos e ambientes naturais interligados, e os mundos do trabalho e seu propedeutikum (preparatório), a sala de aula. Autopoiiese como um processo temporal de crescente complexidade (SMOLIN, 2013) vai de mãos dadas com o cruzamento de fronteiras, porque a autopoeise, por definição, ocorre via uma interação com o meio ambiente. A sala de aula não é diferente: o que acontece lá, se a pedagogia puder atingir seu potencial inerente, é um processo criativo que envolve tanto os participantes da sala de aula quanto seu ambiente material, incluindo o mundo fora da sala de aula. Todos os actantes (o professor, os estudantes, o texto, a própria sala de aula) nesse ambiente são um nó na rede de desdobramento criativo.

Este artigo questiona o tempo (-espaço) do ensino como um processo criativo. Para abordar esta questão, ele se volta para o ensino de uma forma poética particular, o soneto, lido como uma exemplificação da limitação criativa como aprendizado nas redes catalisadoras. Para exemplificar esse processo de limitação espacial, que se revela como uma rede catalisadora de criatividade, o artigo se volta para um soneto do poeta do Caribe Derek Walcott, no qual o ambiente natural como uma rede de locais de agência distribuída é o primeiro plano da instanciação da rede criativa.

Em todas as três instâncias (*ensinar o soneto como gênero através de um exemplo específico da obra de Walcott*), o que conta é a rede, na qual a agência é distribuída/dispersa, e a criatividade consiste em conectividade com outros nós da rede para interagir com eles. Mas a relação entre os três não é um mero isomorfismo; eles próprios devem ser entendidos como nós em uma rede plana, onde cada um limita/habilita o outro, criando assim o tempo como generatividade embutida/incorporada. Tal ideia está ganhando força nas literaturas de humanidades após seu surgimento nas ciências naturais (MASSUMI, 2002, p. 8). Na menor das escalas da física da gravidade quântica,

o espaço físico é o tecido resultante do movimento incessante dessa rede de relações... O espaço é criado pela interação dos quanta individuais da gravidade... O tempo emerge, como o espaço, do campo gravitacional quântico... A passagem do tempo é intrínseca ao mundo, nasce no próprio mundo, das relações entre os eventos quânticos que *são* o mundo e que geram o próprio tempo. (ROVELLI, 2016, p. 150, 152, 154).

Assim, “todo ser é um fluxo contínuo de ocorrências” (WHITEHEAD, 1920, p. 172), uma “causalidade não causada que gera incessantemente novas formas” (BENNETT 2010: 117). Como escrevi em outro lugar (WEST-PAVLOV, 2013, p. 176), tais temporalidades imanentes e incorporadas/embutidas “são partes específicas dos processos aos quais sua energia é idêntica, e ao local particular em que existem. Essas temporalidades não são separadas do lugar, mas fornecem as manifestações infinitamente heterogêneas do que a física moderna chama de ‘espaço-tempo’”.

O soneto e a limitação criativa

No que se segue, abordarei brevemente uma noção de ensino que vê o processo pedagógico como um processo local, no qual o objeto do ensino/aprendizagem reconhece seu lugar como um nó em uma rede de actantes interagindo; e como um ser temporal, em que este reconhecimento segue um processo criativo de trabalho junto dos outros actantes que, por sua vez, torna-se um processo criativo – por exemplo, a descoberta/reconhecimento/desencadeamento de uma pletera de significados latentes dentro de um texto literário. Esta temporalidade não é aquela que vê o tempo como um recipiente ou uma medida (o espaço limitado do tempo de aula, o tempo de aprendizagem e teste), mas sim que entende o tempo como a textura dos processos de tradução criativa incorporados na própria materialidade. A obra literária é uma das múltiplas

dobras da criatividade do ser; ler e interpretar é revelar o potencial criativo inerente a essa dobra particular do espaço-tempo gerador (DELEUZE, 1992).

Essa noção de criação e recriação literária é claramente diferente daquela que, apesar de meio século de teoria estruturalista e pós-estruturalista, ainda reina indiscutivelmente na maioria das escolas e em muitas salas de aula universitárias. Onde a tríade do argumento-autor-personagem continua a determinar a maioria das análises literárias. De acordo com essa concepção da análise literária, a literatura é uma entidade que reflete a própria escrita, suas projeções em personagens fictícios, suas ações e as causalidades subsequentes. Essa reflexão pode então ser refletida novamente em várias formas de comentários (FOUCAULT, 1988, p. xii-xiii).

Em contrapartida, na concepção literária de (inter)ação que proponho aqui, a literatura consiste em moldar a linguagem (de fato, dobrada e redobrada) pela forma. Há uma série de respostas para a questão central do lugar da forma, que é o cerne dos questionamentos sobre as literaturas das humanidades na universidade de hoje. Uma primeira resposta pode ser vista como uma ornamentação ou embelezamento de uma mensagem autoral. A segunda colocaria tais intenções dentro de um contexto social mais amplo: Eagleton (2007, p. 8-16) indica que a forma poética é sistematizada pela retórica, cujo propósito originalmente era socialdiscursivo, atendendo o objetivo da persuasão política. Em uma terceira abordagem, os formalistas se separaram tanto da intenção autoritária quanto das questões sociais, tornam a forma o próprio local do que é literário: a forma é onde a linguagem anuncia sua diferença autotélica como literatura (SHKLOVSKY, 1999). A última abordagem deu um enorme impulso ao poder analítico dos estudos literários, mas também foi sintomática da alienação da literatura a partir do status quo do discurso político (SARTRE, 1967).

A abordagem da forma que proponho aqui no contexto de uma pedagogia do Sul Global, baseia-se em várias dessas abordagens. Ela entende a forma como um caminho no qual, dentro de um contexto ambiental (e não apenas social) mais amplo, o material anuncia e executa seu próprio poder positivo de diferenciação (BRAIDOTTI, 2013, p. 158, 166), sua dinâmica criativa inerente, sua tendência intrínseca para a transformação. A linguagem é material, como foi reconhecido por Saussure e os críticos pós-estruturalistas (FONAGY, 1983; GOUX, 1968; SAUSSURE, 1974: , p. 66), falhando, no entanto, em explorar o potencial conceitual completo dessa materialidade. A forma não é ornamentação, instrumento, tampouco um fim em si: a forma é aquilo que integra a literatura e todas as outras estruturas no tecido de todo o dinamismo cósmico, porque a essência da forma deve ser materialmente estruturada e materialmente substituível. É isso o que

constitui, em comum com todo o material, sua diferença consigo mesma como temporalidade. A materialidade da literatura é interativa e aguda (STENGERS 2001), cada tipo de material (incluindo material conceitual) dentro e fora da obra (rima, métrica, sonoridades e fonética, estrutura de estrofe, dispositivos retóricos, semântica, intertextualidade, quadros literários de referência, interpretações existentes, estratégias performativas) interagindo com os outros de maneiras que são reciprocamente transformadoras. O livro *Morphogenesis* (THOM, 1975) descreve a autoprodução infinita de todo o material, pois muda suas estruturas formais em resposta a influências externas (“estranhos atratores”).

No caso da literatura, a forma é o local da novidade conceitual e linguística resultante da sua capacidade interativa e transformadora. A reflexão mimética como uma agenda estética está empobrecendo e reificando, não apenas no seu apagamento dos passados linguísticos, mas também no “impedimento” do futuro estético (BLOCH, 1977, p. 33). Por extensão, até mesmo noções de modelagem (secundária) (LOTMAN, 1977, p. 35), ou de análise de discurso ou de “representações” (o que leva a observação realista de “primeira ordem” a um meta-nível de “observação de segunda ordem”; LUHMANN, 1996) são revisados, se não totalmente substituídos, por uma noção de interação estética geradora (THRIFT 2008). Na poesia, esta cooperação interativa entre criador literário, interlocutor literário e linguagem literária formada e suas respectivas temporalidades materialmente incorporadas são evidenciadas de maneira mais intensa e produtiva. O poema é o nascedouro da criatividade material no mundo em que os seres humanos – e outros actantes – compartilham. Escrever um poema é participar dessa criatividade; ler um poema com um olhar para a interação formal e a transformação é participar novamente, e envolver-se, assim, em uma temporalidade de transformação.

Neste contexto, o soneto parece ser o veículo ideal para explorar essas ideias. O soneto é merecedor de destaque devido ao seu conjunto de regras extremamente rígidas (14 linhas, dois modelos de estrofes básicos – o italiano e o inglês – com a *volta* em um número limitado de posições, alguns esquemas de rima bastante invariantes e, durante grande parte da sua história na língua Inglesa, com um único padrão métrico, o pentâmetro iâmbico) propiciou uma grande gama de possibilidades criativas extremamente inventivas. Ao longo dos mais de 500 anos desde que o soneto surgiu na Itália, essas restrições extremamente rígidas parecem ter desencadeado a criatividade em vez de prejudicá-la. A generatividade do gênero parece estar em proporção inversa quase exata aos parâmetros restritivos de sua forma.

O centro da surpreendente longevidade do soneto, sua durabilidade temporal, é a restrição formal. A restrição, ao invés de dificultar a criatividade, é o que a impulsiona, fornecendo os espaços delimitados e, portanto, os materiais concretos para gerar novidade. A escassez de rimas em inglês produz estrofes mais curtas impulsiona a *volta* para a sua penúltima posição antes do dístico de fechamento de rima no soneto Shakespeariano, gerando assim uma temporalidade poética diferente: o ritmo acelerado, até mesmo staccato ou sincopado do soneto inglês e sua conclusão frequentemente ácida ou mordaz – e a temporalidade genérica da “vida após a morte” da antiga forma Petrarca.

O soneto parece ser uma forma europeia por excelência, intimamente ligada às principais tradições europeias de Petrarca através de du Bellay e Shakespeare até Wordsworth, Rilke, Hopkins e assim por diante. No entanto, foi tomado por poetas em todo o mundo – não apenas em um gesto de reescrita pós-colonial ou “canibalismo” (DE CAMPOS 1986; CURTIUS 2016), mas, como sugerirei abaixo, talvez porque seus princípios subjacentes sejam muito próximos de algumas filosofias ou cosmologias do próprio Sul Global. Afinal, o soneto emerge na Europa em um contexto pré-moderno e refinado antes do início completo da modernidade e da humanidade individual como o epítome da emancipação desenfreada da natureza. A apropriação pós-colonial do soneto pode aparecer, em um primeiro momento, para instanciar uma rejeição das limitações formais anteriores. Brathwaite (1984, p. 10, 12) declara: “O furacão não ruge em pentâmetros. E esse é o problema: como obter um ritmo que se aproxima da experiência *natural*, da experiência ambiental? Procuramos sair de todo o modelo pentamétrico no Caribe e entrar em um sistema que aborda de maneira mais próxima e íntima nossa própria experiência”. Mas, contrariamente às aparências, a discrepância entre a forma de soneto recebida e os ritmos e ressonâncias do ambiente pós-colonial, não conduz ao desaparecimento das limitações formais. Em vez disso, como mostro na minha análise de um soneto de Derek Walcott abaixo, surge uma forma interativa que, dentro dos limites, continua a apoiar a criatividade. Para antecipar no meu argumento abaixo: o soneto pós-colonial indexa um sistema mais amplo de limitações, as restrições do ambiente global, que complementam e perpetuam as limitações da própria forma poética.

A limitação, portanto, não é meramente negativa, nem é simplesmente um ponto que define as possibilidades de ação (BONHOEFFER, 1988, p. 247-9) – “o poder que cada um de nós exerce na rede cotidiana de relações sociais, nos níveis micro e macro” (BRAIDOTTI, 2013, p. 12). Do ponto de vista da Teoria Ator-Rede (LATOIR, 2005), as limitações descrevem objetivamente nossos coactantes, nossos companheiros materiais, a base, as condições de atuação conjunta em nossas

vidas. Limitação, por mais que pareça atrapalhar a nossa agência, é na verdade sua base colaborativa. A partir desta perspectiva, uma forma poética como o soneto pode oferecer um modelo paradigmático de limitações criativas. As regras restritivas do soneto são as condições de possibilidade de uma agência conjunta distribuída e o que garante a generatividade criativa colaborativa.

Em termos mais amplos, de fato, o soneto pode nos dar um modelo radicalmente diferente de pensar em nosso lugar no mundo – como parte de uma rede de agências incorporadas distribuídas, mas enfaticamente não como seu centro. O soneto, portanto, modela e instancia performaticamente uma importante lição pedagógica pós-humana: a centralidade humana (antropocentrismo) causou a destruição do mundo (antropoceno) (CHAKRABARTY, 2009) e, se alternativas para os cenários do futuro sombrio com os quais somos confrontados atualmente forem encontradas, elas devem incluir uma descentralização radical do ser humano e uma aceitação da autonomia restrita imposta pelo meio ambiente. Isso também implica na aceitação de temporalidades em que a vida continua, independentemente da nossa própria morte e até do próprio “homem” (BRAIDOTTI, 2013, p. 121; FOUCAULT, 2002, p. 422).

Um primeiro passo no caminho para esboçar as consequências desta lição é reconhecer nosso lugar na sala de aula em relação ao soneto. O soneto não modela algo de que nos libertamos ou distanciamos (“realidade” ou “natureza”); não é separado do mundo, uma figura esquemática reduzida do mundo que modela a nossa própria separação. Este é um reconhecimento central da teoria quântica para a qual o observador e seu esquema conceitual fazem parte do experimento (BARAD, 2007). O ambiente limita o objeto de conhecimento, abolindo uma objetividade falsamente “objetificadora”, e, desse modo, produzindo conhecimento. O mesmo vale para o tempo: o tempo é um processo que incorpora a criatividade em que estamos envolvidos, não um dispositivo de medição hipostasiado para processos de produção lineares. A separação do tempo e do espaço como fatores epistemológicos centrais da modernidade (GIDDENS, 1990, p. 18-19) e a purificação concomitante de múltiplos e complexos “nós” do tempo (ROSE, 2010) foram princípios centrais da racionalização e otimização de processos da produção capitalista (THOMPSON, 1967). Por outro lado, a reparação ou, pelo menos, o tratamento paliativo do dano antropocêntrico, na medida em que é possível, deve acompanhar a incorporação do sujeito humano em redes complexas de generatividade e o surgimento de temporalidades embutidas com criatividade material. O que isso significa no contexto da poesia? Doravante, o soneto e nós, como leitores, podemos ser mais verdadeiramente entendidos como nós respectivos em uma rede de coactantes interligados e cooperantes, coproduzindo e

coproduzidos por temporalidades de transformação criativa. Uma abordagem que já não é mais antropocêntrica ao enredamento de vários coactantes e agências conjuntas pode começar em qualquer lugar da rede cósmica, nenhum local é a origem ou centro. O poema não é um lugar especialmente privilegiado para começar (ao contrário do que reivindicam as por teorias de autolegitimação da cultura), mas, como somos estudantes de literatura, não é pior do que qualquer outro lugar.

Tal mudança de paradigma na leitura de um texto literário exige, no entanto, um dismantelamento radical das abordagens de sala de aula mais comuns para a análise literária. Essa abordagem da pedagogia literária busca mover estrategicamente a hegemonia da análise textual em escolas e universidades ancoradas na tríade cansada do autor-trama-personagem. Faz meio século que Barthes (1977) matou o autor. Algumas décadas antes, Sarraute (1956, p. 69-94) colocou um prego no caixão da "personagem" anunciando a "era da suspeição" na França pós-guerra. Ainda antes, o formalismo russo havia demolido a trama e o personagem como as manifestações superficiais das estruturas narrativas, cuja função era autotélica em vez de mimética (SHKLOVSKY, 1990, p. 170). O pós-estruturalismo reconheceu que resumir ou parafrasear uma trama, era replicar as superfícies do "fenotexto", ignorando o caráter produtivo do "genotexto" (KRISTEVA, 1972). Cada uma dessas abordagens é isolar e reificar, cortando o texto do seu lugar em redes e genealogias generativas múltiplas. As funções do autor e do personagem colocam o leitor na perigosa "atração da identificação" (LACAN, 2006, p. 75-81) enquanto ofusca seu funcionamento histórico-epistemológico dentro da modernidade (FOUCAULT, 1988; BAUCOM, 2005). As funções de autor e de personagem apenas amplificam a hipostatização da cultura de consumo hegemônica do indivíduo como a chave da geração de mais-valias (HARVEY, 2006, 2010; STREECK, 2014, 2017). Não basta reintegrar o leitor como um local de produtividade (BARTHES, 1977), embora esse ato seja um passo para a leitura criativa; o leitor (como professor ou aluno) deve ser inserido dentro de uma rede limitadora/habilitadora de outros atos produtivos e criativos além do alcance do consumo. Por fim, o resumo do enredo como um método retorna a simples exercícios de compreensão e reformulação e simplesmente ensina aos alunos habilidades textuais reprodutivas ao invés de adaptação criativa. Isso sinaliza que a narrativa é pouco mais do que causalidade sequencial, o que suprime a totalidade da panóplia da inventividade narratológica investigada por numerosos teóricos (por exemplo, BAL, 1997, GENETTE, 1980).

Todas essas estratégias de análise literária suprimiam as interações criativas das quais a produtividade literária de fato nasce. Elas reduzem a participação do

aluno no próprio trabalho de agenciamento do texto ao trabalho de um mero “espectador” (no máximo um espelho narcisístico) não faz mais do que “consumir” uma *commodity* dócil e sem graça (FREIRE, 1972: 49). O texto artístico torna-se inteiramente subordinado à polarização assunto-objeto que se instala, de acordo com Descola (2005, p. 92-5), do surgimento da perspectiva linear geométrica; Elide o perspectivismo de múltiplas espécies, em que todos os agentes conjuntos possuem personalidade e interagem com outros agentes e pessoas conjuntos (VIVIEROS DE CASTRO, 2014, 2016). Da mesma forma, eles aprisionam a obra literária dentro de uma linearidade temporal da tradição e recepção respeitosa (BOURDIEU, 1990, p. 114-6), ao invés de permitir que um processo em cascata de interações criativas apareça como parte de um campo de devir co-actancial. Dentro do contexto pedagógico em que essas estratégias são implementadas massivamente a nível global, são parte integrante de um sistema educacional reificante e estupidificante que exige a reprodução de habilidades predefinidas, em vez de um engajamento crítico e criativo com a sociedade e suas terríveis trajetórias contemporâneas (ILLICH, 1971). Todas essas estratégias encerram a interconectividade intrínseca ao texto literário como uma “obra aberta” (ECO, 1989) e restringem sua eficácia como gerador de criatividade dentro da instituição educacional.

Como podemos melhor combater essas estratégias interpretativas idiotizantes? Uma via de ação possível – e aparentemente paradoxal – é sugerir aos alunos que se submetam a um conjunto de limitações criativas que, por meio de uma espécie de experiência de pensamento pedagógico, proíbem absolutamente qualquer recurso às chaves de interpretação, à tríade autor-personagem-trama mencionada acima. Em contrapartida, no entanto, os alunos são convidados a criar seu próprio catálogo de dispositivos formais para ajudá-los a detectar e discernir os próprios recursos do texto para gerar significados ativamente. As experiências de limitação formal (que se registrarão inicialmente como restrição e limitação desconcertantes) irão transpirar, depois de um período muito curto, para liberar um campo rico de estratégias linguisticamente criativas que o texto, em colaboração com o leitor adequadamente equipado, pode se desenvolver em uma onda de criatividade quase ilimitada. O que essa “lição” de leitura deve revelar é a criatividade que surge da agência conjunta de textos, leitores e seu mundo. Para exemplificar como isso pode acontecer em um contexto concreto, volto agora à leitura do soneto de Derek Walcott “The Morning Moon” (1986, p. 338, a seguir apenas números de linha)

O soneto de Walcott, “The Morning Moon”

Neste soneto, a instância enunciativa focaliza a lua, ainda visível no início da manhã e, em seguida, volta-se a uma série de outras características naturais do Caribe: “as costas da montanha de Morne Coco” (l. 3), “a pele desta terra, | a pele de ganso da água” (l. 6-7), o “mergulho azul | das sombras da Montanha Morne Coco” (l. 8-9), “esta manhã brilhante que antecede o dia” (l.13). O soneto propaga uma sensação de “que a terra ainda está mudando” (l.11); essa transformação contínua inclui a própria instância enunciada, que reconhece que “finos ramos brancos brotam da minha barba” (l.14). Como dar sentido a este soneto em uma tradição de paisagem pós-colonial?

Pode-se argumentar a favor de um revisionismo pós-colonial, em que a antiga colônia escreve de volta ao império e suas tradições literárias, para piratear Ashcroft, Griffiths e os famosos tópos de Tiffin. Assim, o poeta é “ainda assombrado” pelo “ciclo da lua” (l.1) – uma referência a qualquer número de ciclos de soneto repostos em ciclos sazonais de ascensão e queda, nascimento e morte, nos quais a lua, como as estações, ou as horas do dia, é pressionada em uma narrativa linear de origem e télos. Stephen Burt (2010) argumenta de forma convincente sobre a maneira pela qual Walcott mobiliza as diferentes estações do Caribe para desativar e redefinir tal conjunto de tropos de linearidade e morte teleológica do Norte-Europeu em formas mais produtivas. Por mais vaga que seja, esta leitura bloqueia a produção poética do Sul Global em um eixo Norte-Sul de ação colonial e reação pós-colonial. O Sul é subsidiário e, seu tempo, apesar de fortemente afirmado contra as temporalidades importadas e exogâmicas do Norte, permanece como um atraso derivativo, “tempo de segunda mão” (ALEXIEVICH 2016), confirmando o que Walcott, em sua palestra do Nobel (1992), descreve como “nossas histórias quebradas, nossos fragmentos de vocabulário”. O argumento de Burt é convincente, mas sua própria auto-evidência é a prova da atração gravitacional do Norte em todas as discussões estéticas Norte-Sul e, portanto, fornece um contra-argumento igualmente convincente para a necessidade de uma redefinição conceitual fundamental - uma que, nas palavras de Elleke Boehmer (2002, p. 1), mude o foco analítico da “relação do eu europeu e o outro; de colonizador e colonizado” de modo a “girar este eixo convencional de interação lateralmente”. O que surgiria de tal releitura, acredito eu, seria uma reencenação radical do mundo natural e suas temporalidades no Sul Global. Se o modo “cíclico” da temporalidade natural é sempre um marcador binário do mundo primitivo em oposição à linearidade da Modernidade (FABIAN, 1983, p. 30, consulte, por exemplo, Ricoeur, ed. 1975), então a “assombração” sombria do tempo do Norte, em que a lua representaria uma ameaça melancólica e noturna, seria revisada por algo radicalmente novo: uma velocidade elementar, um vetor de uma tempestuosa

"corrida em velocidade total" (l.2) que enfatizam o "brilho são da lua" (l. 4): uma presença elemental e uma agência de intelecção que excede todos os binários obsoletos do primitivo e moderno, da noite e do dia, do Sul e do Norte.

O "brilho são" da lua preside um implacável entrelaçamento de natureza e cultura: a terra e a água têm uma pele, a barba do narrador é vegetal. Os elementos da natureza estão igualmente entrelaçados: a montanha é uma baleia, a água é, de certa forma, um ganso, e o arquipélago montanhoso parece se fundir com o mar, no qual as sombras azuis "mergulham". Internas rimas abrangentes (morne/moon, l.1, 3; December/water, l.5, 7; changing/morning, l.8, 10; forehead/beard, l.12, 14) combinam linhas separadas e determinam demais conexões de transição entre elementos mais proeminentes. As linhas de execução tendem a borrar as fronteiras principalmente entre as unidades de estrofe de três linhas. O que nos confronta é uma fusão de vários elementos e componentes da paisagem natural de uma maneira que confunde o princípio separatista da razão ocidental. Tudo segue em todo o resto, de acordo com o que Descola (2005, p. 19-57) chama de "figuras do contínuo". Várias filosofias africanas descrevem esse fenômeno através do princípio da 'composicionalidade', que significa contiguidade: "o outro não está fora de mim" (MBEMBE, 2013, p.: 13); na expressão eminentemente metonímica de Achebe (1999, p. 68), "Onde quer que esteja algo, alguma coisa ficará ao lado. Nada é absoluto." O antropólogo tongano Epeli Hau'ofa (1994) procurou escapar do olhar ocidental isolador que escolheu deixar as ilhas solitárias do Pacífico em um vazio oceânico ao se referir a um "mar de ilhas", vinculando as ilhas e o mar em uma rede ecológica, um contínuo interposto de elementos complementares. O soneto de Walcott envolve a mesma tarefa em seu trabalho de entrelaçar os múltiplos elementos de uma ilha do Caribe, vista do mar.

Do mesmo modo, as inter-relações não são separadas de sua própria dinâmica temporal. No soneto, o tempo não está separado daquilo que supostamente mede: a própria montanha é "relógio de sol de dezembro", indistinguível fisicamente das "sombras" que marcam a passagem do tempo (l.9-10). A "terra ainda está mudando" para que as temporalidades aqui sejam imanentes e incorporadas em processos naturais. A poética imanente de Walcott é semelhante à noção de "ondalética" de Brathwaite (apud HITCHCOCK, 2003, p. 68) em sua sensibilidade à imanência de mudança e transformação no mundo físico. O observador humano, manifestado aqui como o traço escrito de uma voz, está apanhado nesse processo, não separado dos fenômenos naturais que ele registra: "Eu suspiro como o brilho são da lua" (l.4) registra uma inspiração de ar que suga "a brisa" (l.6) no ser. O olhar do observador, aquele marcador da separação da perspectiva pós-renascentista (PANOFSKY, 1991, p. 67) está perdido: "a lua cheia

pode me cegar” (l.12); O que se segue é um processo de crescimento natural, instanciado pela repleção aliterativa, do qual o sujeito é agora uma parte intrínseca: “finos ramos brancos brotam da minha barba” (l.14). A própria historicidade específica do soneto e a dinâmica interna é de criatividade sob condições de restrição – ou de inter-relações permissivas. O poeta e o poema são rigorosamente limitados pelo mundo natural, crescimentos anormais gerados por ele e, portanto, parte de sua criatividade. A última linha pode parecer uma confirmação da instância de enunciação do soneto (na tradição do dístico final de Shakespeare); ou pode anunciar o desaparecimento desse sujeito, agora transformado pelo crescimento orgânico em uma parte do mundo; ou, finalmente, pode marcar um retorno ao que, mais radicalmente que a própria linguagem, desde o início restringiu/habilitou esse sujeito em seu breve surgimento no mundo: um espaço enredado e criativo que é a imanência do tempo como criatividade.

Paisagem e ensino

Desta forma, o poema de Walcott, sugiro, também nos diz como ensiná-lo no espírito desta temporalidade da criatividade imanente. Ele não é apenas um poema “sobre” uma paisagem que, em seguida, pode ser ensinado em uma sala de aula. Pelo contrário, é um poema que surge de uma paisagem que é intrinsecamente um processo dinâmico de interconexão contínua, tanto espacial como, inevitavelmente, temporal. O poema de Walcott não apenas informa isso: instancia os processos dos quais ele emerge. Assim, a paisagem do poema carrega sua temporalidade, por assim dizer, transformando a sala de aula em um resultado do espaço-tempo do caribenho – assim como o pedagogo aborígine australiano transforma a sala de aula em “país” aborígine, a presença incorporada dos antepassados, ao qual se deve respeito, e qual a pessoa só pode entrar depois de proferir os protocolos apropriados (MUECKE, 2004, p. 69). De acordo com os princípios de interconectividade baseados na paisagem que o poema executa no momento de seu encontro com um leitor, a própria sala de aula se torna “parte da paisagem” e parte de um processo dinâmico de criatividade contínua. Uma teoria caribenha da paisagem, assim, pode ser lida, catacresticamente, como uma teoria do ensino como performatividade interconectada ou interconectividade performativa.

As teorias caribenhas do espaço (aqui eu faço referência, junto do anglófono Brathwaite, já mencionado acima, ao hispânico Antonio Benítez-Rojo, ao francófono Édouard Glissant e o anglófono Wilson Harris) sempre são teorias do tempo. Falando em termos de história econômica, Benítez-Rojo (1992, p. 5) postula que

“sem o que foi entregue pelo útero do Caribe, a acumulação do capital ocidental não teria sido suficiente para efetuar um movimento, em pouco mais de dois séculos, da chamada Revolução Mercantilista para a Revolução Industrial”. Glissant (1989, p. 106) postula que “o indivíduo, a comunidade e a terra são indissociáveis no processo de criação da história. A paisagem é um personagem neste processo. Seus significados precisam ser entendidos”. Esta é uma história da imposição de um tempo “linear” de produtividade conduzida pela escravidão, inicialmente na lavoura, mas seguindo progressivamente no tempo para as indústrias (ATKINS, 1988; JOHNSON, 2000), que simultaneamente apaga as temporalidades anteriores da região do Caribe e seus habitantes indígenas, produzindo o “vazio de uma não-história imposta” (ibidem, p. 65). Assim, por exemplo, a dupla “montanha... morne” do soneto de Walcott (l.3, 9) é “um *locus* de emaranhados onde cataclismos sociais, distúrbios ecológicos, desapropriação de terras, consciência política e agência cultural são constantemente interrogados” (CURTIUS, 2016, p. 523); a duplicação dos termos aponta para “*durées* múltiplas compostas de descontinuidades, reviravoltas, inércias e balanços que sobrepõem umas às outras, penetram umas às outras, e cobrem umas às outras: um *enredamento*.” que está inscrito na paisagem enquanto é resolutamente apagado (MBEMBE, 2001, p. 14). O Caribe, como muitas outras regiões colonizadas do Sul Global, foi submetido ao que Deborah Bird Rose (2012, p. 128) referindo-se ao contexto indígena australiano, chama de “éonicida”, a aniquilação da diversidade temporal. Para Glissant (1989, p. 65), a tarefa do escritor é “contribuir para reconstituir sua cronologia atormentada: isto é, revelar a energia criativa de uma dialética reestabelecida entre a natureza e a cultura no Caribe”. Glissant (ibidem, p. 145) continua:

Confrontar o tempo é, portanto, para nós negar sua estrutura linear”; “Nossa busca pela dimensão do tempo, que, portanto, não será harmonioso nem linear. Seu avanço será marcado por uma polifonia de choques dramáticos, ao nível do consciente e do inconsciente, entre fenômenos incongruentes ou episódios tão dispares que nenhum vínculo pode ser identificado (ibidem, p. 106-7).

Em um nível, essa disparidade histórica é o resultado do movimento de trajetórias históricas e do apagamento da memória. No entanto, há outro nível: é por isso que, por exemplo, a “Montanha Morne” de Walcott. (l.3, 9) é dobrada duplamente: a montanha também é sintoma de um extraordinário projeto de montagem cultural, colagem ou bricolagem: a retomada da conexão cultural do humano e do natural através de uma “poética de relação” (GLISSANT, 1998), de

modo a restaurar a “duração” (GLISSANT 1989: 144), uma continuidade espaço-temporal do mundo humano-natural.

Este mundo caribenho, um produtor de uma modernidade euro-americana submetido à racionalização violentamente coerciva de uma única história (o que Harris [1983, p. 12] chama de “viés ego-histórico”) nunca deixa, apesar da amnésia coletiva maciça lamentada por muitos críticos do Caribe, de ser uma matriz de temporalidades autóctones também. Assim, para Harris (ibidem, p. 29), o Caribe é um “útero do espaço evolutivo”; para ele, o trabalho restaurador da imaginação não é tão profético quanto uma capacidade intuitiva de descarregar paralelos no infinito, para trás e para frente, para fora e para dentro, por assim dizer, no útero do espaço” (1983, p. 116). O “ventre caribenho do espaço” de Harris, que também é uma ponte ou arco cultural, uma espécie de cavidade pélvica geofísica, abrangente e persistente dentro da zona ameríndia (ibidem, p. 6, 24), descreve exatamente o vínculo de interconexão sincrônica e generatividade diacrônica realizada no soneto de Walcott. Da mesma forma, Glissant (1989, p. 145) afirma que, como regra geral, “a força de moldagem inevitável em nossa produção de literatura é o que eu chamaria de linguagem da paisagem”. Falando mais pessoalmente, Glissant (ibidem, p. 146) afirma que “A linguagem da minha paisagem é principalmente a da floresta, que abunda incessantemente em vida”. A floresta é uma sinécdoque de um “Chaos-monde”, um “mundo do Caos” (GLISSANT, 1997, p. 114-5), o “chaosmos” de Guattari, um gerador natural de plenitude ordenada-desordenada. Para Benítez-Rojo (1992: 5), ao contrário, é o mar que simboliza o espaço caribenho:

a cultura do Caribe, pelo menos em seus aspectos mais distintivos, não é terrestre, e sim aquática, uma cultura sinuosa onde o tempo se desenrola irregularmente e resiste a ser capturado pelos ciclos do relógio e do calendário. O Caribe é o reino natural e indispensável das correntes marinhas, das ondas, das dobras e dobras duplas, da fluidez e da sinuosidade. É, em última análise, uma cultura do meta-arquipélago: um caos que retorna, um desvio sem propósito, um fluxo contínuo de paradoxos; é uma máquina de retorno com funcionamentos assimétricos, como o mar, o vento, as nuvens, o estranho romance, a cadeia alimentar, a música Malaya, o teorema de Gödel e a matemática fractal. (11)

Mar e terra e montanha, o *morne* (tristeza) da poética de Suzanee e de Aimé Césaire (CURTIUS 2016) e a dupla “Montanha... Morne” do poema de Walcott (l.3, 9) também são facetas interligadas das “dobras e dobras duplas” de um único mundo caribenho produtivo que remete à ideia de Brathwaite (1999: 34) de uma ondalética constituída pela “ondulação e um movimento de duas marés”. O mundo caribenho não é uma totalidade, no entanto, porque não está fechado: “como um meta-arquipélago, tem a virtude de não ter um limite nem um centro. Assim, o

Caribe atravessa os limites do seu próprio mar com uma vingança" (BENÍTEZ-ROJO 1992: 4). Este espaço de produtividade descentrado e sem fronteiras exhibe precisamente essa topografia fluida porque sua origem, por assim dizer, está em toda parte. Em todos os locais onde ocorre uma interação produtiva entre várias entidades, ocorre a transformação: "O artifício equilibrado da natureza – o sol parado, a vela estática como uma borboleta pregada, a borboleta como máscara fotogênica sobre a carne e o sangue – pode repentinamente mover a beleza milagrosa dentro da quietude contrastante que se perturbam mutuamente" (HARRIS, 1983, p. 134). O Caribe é um reino infinito de produtividade e generatividade recursiva, orientada ao caos, não linear, generatividade tanto síncrona (através da conectividade ilimitada) quanto diacrônica (através da conectividade prolífica de atrativos estranhos). O que Glissant (1989, p. 146) chama de "estruturas móveis da própria paisagem" são topograficamente móveis porque estão em todos os lugares e interligados a todos eles e são morfogeneticamente móveis, porque elas são, por si só, mutáveis e transformadoras por sua própria natureza.

Porque o espaço do Caribe é tão hiperbólico – "seu extremo pode ser encontrado nos arredores de Mumbai, perto das margens baixas e murmurantes da Gâmbia, em uma taberna cantonesa de meados de 1850, num templo balinês, em um antigo bar de Bristol, em um armazém comercial em Bordô na época de Colbert, em um moinho ao lado do Zuider Zee, em um café em um bairro de Manhattan, na *saudade* existencial de uma antiga canção portuguesa", disse Benítez-Rojo (1992, p. 5) –, isso também abrange qualquer sala de aula em qualquer lugar, onde um soneto que surja de suas topografias de florestais marinhas e montanhosas está sendo lido. Como este espaço é extenso, sua produtividade recursiva, orientada ao Caos e não-linear, a generatividade também irá ressurgir no espaço do ensino. O espaço da sala de aula não funciona mais de acordo com a lógica temporal "aditiva" do historicismo linear (Benjamin, 1999: 254) que sustenta o modelo de educação "acumulativo", "bancário" (Freire, 1972). Em vez disso, ele funciona de acordo com uma noção incorporada de localização participativa no mundo (ibidem, p. 49). Essa participação, que localiza o sujeito do ensino/aprendizagem em um nó da rede "uterina" de espaço-tempo, não "permite que um ser humano se compreenda a si mesmo e seja ele mesmo", como observa Glissant (1989, p. 171) em uma nota "Sobre o ensino das literaturas". Pelo contrário, ele assimila o humano a um processo de transformação que ocorre nos nós conectivos entre entidades estatísticas actantes humanas-não-humanas de múltiplas espécies. Se, como Simondon (1964, p. 260) afirma: "Os seres vivos vivem no limite de si mesmos, no seu limite" (apud DELEUZE, 1990, p. 103), então

a generatividade pedagógica ocorre em “situações-limite” que descentralizam o humano, colocando-o em uma “vantagem” transformadora, mas, do mesmo modo, lança “temas generativos” planetários (FREIRE 1972, p. 71-7). Esta pedagogia de uma rede criativa de generatividade do espaço-tempo não esquece a “rede de questões” que continua a perseguir sociedades do Sul Global e, portanto, deve ser abordada por “textos professorais” (GARUBA, 2017); ainda assim o faz ativando, na própria sala de aula, o “materialismo animista” que também permeia tais textos (GARUBA, 2003).

O espaço da pedagogia, quando assimilado por uma topografia caribenha generalizada de transformação interconectada incessante, assume uma temporalidade de “duração” transformadora (GLISSANT, 1989, p. 144). Essa “duração” participa da produtividade incessante da “sazonalidade invariável dos trópicos... cujo ritmo obsessivo”, na visão de Glissant (ibidem, p. 106) da cultura caribenha, “cria uma nova economia de formas expressivas”. Glissant contrasta essa infinita rede de transformação, que se manifesta em “duração” produtiva, para as temporalidades descontínuas das narrativas europeias que cruzam periodicamente com clarões explosivos que despertam as emoções e trazem a “revelação” (ibidem, p. 10). É significativo para a teoria pedagógica esboçada neste ensaio e exemplificada por um soneto de Walcott, que Glissant observa maliciosamente: “Uma ilustração conclusiva desta técnica é o soneto europeu, com seu impulso final que resume e transcende o claro significado do poema” (ibidem, p. 106). A temporalidade pedagógica correspondente a um soneto europeu ensinado dentro da temporalidade “aditiva” do progresso linear seria a retórica dos “objetivos” e dos “níveis de realização” de aprendizagem que “resumem” o material aprendido e “transcendem” o contexto de aprendizagem. Mas o soneto de Walcott, quando implementado como um texto de ensino, não resume nem transcende. O poema não transcende de forma alguma. Tampouco a última linha resume, distanciando-se da ação discursiva anterior para examiná-la, apesar da ruptura de estância enganosa que parece deixá-la como uma coda isolada. Concedido, a linha final de Walcott ensaia uma curva subordinada tardia (literalmente, a *volta*) para o eu lírico. Mas a “volta”, que funciona em geral como uma cesura ou reversão irônica, em Walcott, é difícil de localizar. A razão para isso é simples: ao invés de uma cesura, o espaço-tempo do Caribe é estruturado como uma dobra ou onda e continuidade ondulada de criatividade entrelaçadas. Para o eu, isso é meramente um nó, o menos importante talvez, em uma rede de interação transformadora e cruzamentos, cuja tarefa é, na sala de aula literária, instanciar como momentos de aprendizagem e como generatividade interconectada. Já é tempo de voltar aos ritmos esquecidos desse tipo de aula-tempo.

Referências

- ACHEBE, Chinua. "Chi" in Igbo Cosmology, in Emmanuel Chukwudi Eze, ed. *African Philosophy: An Anthology* (Blackwell: Oxford), 1999, 67-72.
- ALEXIEVICH, Svetlana. *Second-Hand Time: The Last of the Soviets*. Trans. Bela Shayevich. New York: Penguin/Random House, 2016
- AMOKO, Apollo Obonyo () *Postcolonialism in the Wake of the Nairobi Revolution: Ngugi wa Thiong'o and the Idea of African Literature*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- ATKINS, Keletso E. "Kafir Time": Preindustrial Temporal Concepts and Labour Discipline in Nineteenth-Century Colonial Natal. *The Journal of African History*, 29: 2, 1988, p. 229-44
- BAL, Mieke. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Trans. Christine van Boheemen. 2nd ed. Toronto: University of Toronto Press, 1997.
- BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham NC: Duke University Press, 2007
- BARTHES, Roland. The Death of the Author, in *Image / Music / Text*. Trans. Stephen Heath. New York: Hill and Wang, 1977. 142-7.
- BAUCOM, Ian. *Specters of the Atlantic: Finance Capital, and the Philosophy of History*. Durham NC: Duke University Press, 2005
- BENÍTEZ-ROJO, Antonio. *The Repeating Island: The Caribbean and the Postmodern Perspective*. Trans. James E. Maraniss. Durham NC: Duke University Press, 1992
- BENJAMIN, Walter. *Illuminations*. Trans. Harry Zohn. London: Pimlico, 1999
- BENNETT, Jane. *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham NC: Duke University Press, 2010
- BLOCH, Ernst. Non-synchronism and the Obligation to its Dialectics (1932). Trans. Mark Ritter. *New German Critique* 11, 1977, p. 22-38.
- BOEHMER, Elleke. *Empire, the National and the Postcolonial 1890-1920: Resistance in Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- BONHOEFFER, Dietrich. *Ethik*. Munich: Kaiser, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Trans. Peter Collier. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1990
- BRAIDOTTI, Rosi. *The Posthuman*. Oxford: Polity, 2013.
- BRATHWAITE, Edward Kamau. *History of the Voice: The Development of Nation Language in Anglophone Caribbean Poetry*. London: Beacon, 1984.

- BRATHWAITE, Edward Kamau. *ConVERSations with Nathaniel Mackey*. Staten Island NY: We Press/Minneapolis: XCP Cross Cultural Poetics, 1999.
- BURT, Stephen. Derek Walcott's "The Morning Moon" , in Stephen Burt and David Mikics, eds. *The Art of the Sonnet*. Cambridge MA: Belknap Press of Harvard University Press, 2010, p. 329-32.
- CAMPOS, Haroldo de. The Rule of Anthropophagy: Europe under the Sign of Devoration. Trans. Maria Tai Wolff. *Latin American Literary Review* 14, 1986, p. 42-60.
- CHAKRABARTY, Dipesh. The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry* 35: 2 (Winter), 2009, p. 197-222.
- CURTIUS, Anny Dominique. Cannibalizing *Doudisme*, Conceptualizing the *Morne*: Suzanne Césaire's Ecopoetics. *South Atlantic Quarterly* 115: 3 (July), 2016, p. 513-34.
- DELEUZE, Gilles. *Logic of Sense*. Trans. Mark Lester with Charles Stivale. New York: Columbia University Press, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *The Fold: Leibniz and the Baroque*. Trans. Tom Conley. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- EAGLETON, Terry. *How to Read a Poem*. Oxford: Blackwell, 2007.
- ECO, Umberto. *The Open Work*. Trans. Anna Cancogni. Cambridge MA: Harvard University Press, 1989.
- FABIAN, Johannes. *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press, 1983.
- FÓNAGY, Iván. *La vive voix: Essais de psycho-phonétique*. Paris: Payot, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *Naissance de la Clinique*. Paris: PUF/Quadrige, 1988.
- FOUCAULT, Michel . What is an Author?, in James D. Faubion, ed., *The Essential Works of Foucault 1954–1984, Volume II: Aesthetics, Method and Epistemology*, trans. Robert Hurley et.al. London: Allen Lane/Penguin, 1988, 205-22.
- FOUCAULT, Michel. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Trans. Alan Sheridan. London: Routledge, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Bergman Ramos. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- GARUBA, Harry. Explorations in Animist Materialism: Notes on Reading/Writing African Literature, Culture, and Society. *Public Culture* 15:2, 2003, 261-85.
- GARUBA, Harry. Teacherly Texts: Imagining Futures in Nuruddin Farah's Past Imperfect Trilogy. *Boundary 2* 44:2 (May), 2017, 15-30.
- GENETTE, Gérard. *Narrative Discourse*. Trans. Jane E. Lewin. Oxford: Blackwell, 1980.

- GIDDENS, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Stanford CA: Stanford University Press, 1990.
- GLEICK, James. *Chaos: Making a New Science*. London: Cardinal/Sphere, 1988.
- GLISSANT, Édouard. *Caribbean Discourse: Selected Essays*. Trans. J. Michael Dash. Charlottesville VA: University Press of Virginia, 1989.
- GLISSANT, Édouard. *Traité du tout-monde: Poétique IV*. Paris: Gallimard, 1997.
- GLISSANT, Édouard. *Poetics of Relation*. Trans. Betsy Wing. Ann Arbor MI: University of Michigan Press, 1998.
- GOUX, Jean-Joseph. Marx et l'inscription du travail, in *Tel Quel: Théorie d'ensemble*. Paris: Seuil, 1968, 188-211.
- GUATTARI, Félix. *Chaosmose*. Paris: Galilée, 1992.
- HARVEY, David. *The Limits to Capital*. 2nd rev. ed. London: Verso, 2006.
- HARVEY, David. *The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism*. London: Profile, 2010.
- HAU'OFA, Epeli. Our Sea of Islands. *The Contemporary Pacific* 6: 1 (Spring), 1994, 147-161.
- HITCHCOCK, Peter. *Imaginary States: Studies in Cultural Transnationalism*. Champaign IL: University of Illinois Press, 2003.
- ILLICH, Ivan. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- JOHNSON, Walter. Possible Pasts: Some Speculations on Time, Temporality and the History of Atlantic Slavery. *Amerikastudien/American Studies* 45: 4, 200, 0485-99.
- KRISTEVA, Julia. Quelques problèmes de sémiotique littéraire à propos d'un texte de Mallarmé: *Un cou, p de dés*. In *Essais de sémiotique poétique*. Ed. A. J. Greimas. Paris: Larousse, 1972, 208-34.
- LACAN, Jacques. *Écrits: The First Complete Edition in English*. Trans. Bruce Fink, Héloïse Fink and Russell Grigg. New York: Norton, 2006.
- LATOUR, Bruno. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LOTMAN, Jurij. *The Structure of the Artistic Text*. Trans. Gail Lenhoff and Ronald Vroon. Ann Arbor: University of Michigan – Department of Slavic Languages and Literatures, 1977.
- LUHMANN, Niklas. *Social Systems*. Trans. John Bednarz, Jr., with Dirk Baecker. Stanford CA: Stanford University Press, 1996.
- MASSUMI, Brian. *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham NC: Duke University Press, 2002.
- MBEMBE, Achille. *On the Postcolony*. Berkeley: University of California Press, 2001.

- MBEMBE, Achille. 'Africa: Continent of the Future', *swissfutures: Materialien für Zukunftsmonitoring* 40: 3, 2013, 11–13.
- NGŪGĨ wa Thiong'o. *Homecoming: Essays on African and Caribbean Literature, Culture and Politics*. London/Ibadan/Nairobi: Heinemann, 1972.
- NGŪGĨ wa Thiong'o. Kamau Brathwaite: The Voice of African Presence, *World Literature Today* 68: 4, 1994, 677–82.
- PANOFSKY, Erwin. *Perspective as Symbolic Form*. Trans. Christopher S. Wood. New York: Zone Books, 1991.
- RICOEUR, Paul, ed. *Les Cultures et le temps*. Paris: Payot/UNESCO, 1975.
- ROSE, Deborah Bird. Multispecies Knots of Ethical Time. *Environmental Philosophy* 9: 1, 2012, 127-40.
- ROVELLI, Carlo. *Reality is Not What It Seems: The Journey to Quantum Gravity*. London: Allen Lane/Penguin, 2016.
- SALLEH, Ariel. *Ecofeminism as Politics: Nature, Marx, and the Postmodern*. London: Zed, 1997.
- SARRAUTE, Nathalie. *L'Ère du soupçon: Essais sur le roman*. Paris: Gallimard/Idées, 1956.
- SARTRE, Jean-Paul. *What is Literature?* Trans. Bernard Frechtman. London: Methuen, 1967.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Course in General Linguistics*. Trans. Wade Baskin. London: Collins, 1977.
- SIMONDON, Gilbert. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF, 1964.
- SHKLOVSKY, Viktor. *Theory of Prose*. Trans. Benjamin Sher. Elmswood Park, IL: Dalkey Archive Press, 1990.
- SMOLIN, Lee. *Time Reborn: From the Crisis in Physics to the Future of the Universe*. Harmondsworth: Penguin, 2013.
- STENGERS, Isabelle. *Pour en finir avec la tolérance : Cosmopolitiques VII*. Paris : La Découverte/Les empêcheurs de penser en rond, 1997.
- STREECK, Wolfgang. *Buying Time: The Delayed Crisis of Democratic Capitalism*. Trans. Patrick Camiller and David Fernbach. London: Verso, 2014.
- STREECK, Wolfgang.) *How Will Capitalism End?: Essays on a Failing System*. London: Verso, 2017.
- THOM, René. *Structural Stability and Morphogenesis: An Outline of a General Theory of Models*. Trans. D. H. Fowler. Reading MA: Addison-Wesley, 1975.
- THOMPSON, E. P. Time, Work-Discipline and Industrial Capitalism. *Past & Present* 38 (December): 1967, 56-97.
- THRIFT, Nigel. *Non-Representational Theory: Space | Politics | Affect*. London: Routledge, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Cannibal Metaphysics: For a Post-Structural Anthropology*. Trans. Peter Skafish. Ann Arbor: Univocal, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *The Relative Native: Essays on Indigenous Conceptual Worlds*. Chicago: University of Chicago Press, 2016.

WALCOTT, Derek. *Collected Poems 1948-1984*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1986.

WALCOTT, Derek. 'The Antilles: Fragments of Epic Memory'. Nobel Lecture, December 7, 1992. URL: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1992/walcott-lecture.html (accessed 01 May 2017).

WEST-PAVLOV, Russell. *Temporalities*. London: Routledge, 2013.

WHITEHEAD, Alfred North. *The Concept of Nature: Tanner Lectures Delivered in Trinity College November 1919*. Cambridge: Cambridge University Press.