

Estar alerta. A construção de uma atitude.

Estar alerta. La construcción de una actitud.

Be alert. The construction of an attitude.

Ana Sofia da Cunha Bessa Reis

anareis.arq@gmail.com

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Contra a depredação das aprendizagens significativas nas artes visuais através das alterações que progressivamente vêm sendo introduzidas no sistema de ensino defende-se a manutenção de um estado de alerta essencial e de construção de uma atitude crítica, evocando dispositivos naturais como mote para a reflexão acerca das possibilidades de ação e intervenção.

Palavras-chave: atitude crítica; cultura visual; aprendizagem significativa.

RESUMEN

Contra la depredación del aprendizaje significativo en las artes visuales a través de los cambios que se están introduciendo progresivamente en el sistema de educación se defiende el mantenimiento de un estado de alerta esencial y la construcción de una actitud crítica, evocando dispositivos naturales como tema de reflexión sobre las posibilidades de acción e intervención.

Palabras-clave: actitud crítica; cultura visual; aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Against the predatory action over meaningful learning through the changes that are being progressively introduced in the education system, this article supports the maintenance of an essential alertness and construction of a critical attitude, evoking natural devices as theme for reflection on the possibilities of action and intervention.

Keywords: critical attitude; visual culture; meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca da liberdade da insubmissão, inalienável das relações de poder, e, portanto, das possibilidades de resistência, escapatória ou fuga (Foucault, 1995), através da desconstrução dos dispositivos de poder que configuram a paisagem educativa na atualidade, enquanto "...mecanismos estáveis pelos quais um [adversário] (...) pode conduzir de maneira bastante constante e com suficiente certeza a conduta dos outros" (Foucault, 1995, p. 248).

Procurarei aceder a essa desconstrução, tendo em conta a teorização conduzida por Foucault, a partir das perspetivas propostas pela cultura visual, como forma de possibilitar um questionamento sobre as verdades estabelecidas e naturalizadas acerca da educação artística, pensando ainda nas relações possíveis com as aprendizagens significativas, a partir do enunciado de Ausubel (1963), o que significa considerar o aluno enquanto agente que estabelece relações entre os novos conhecimentos potencialmente significativos e os conhecimentos prévios.

Sem pretender responder a qualquer delas, várias questões se me colocam que julgo poder encontrar nas interseções entre educação artística, relações de poder, cultura visual e aprendizagens significativas. Que sujeitos são produzidos pelos dispositivos de poder, particularmente no contexto da educação artística? Qual o papel do estudo das imagens e da cultura visual nessa produção e no processo de ensino-aprendizagem? Como pensar as aprendizagens significativas na relação com a cultura visual, na produção de identidades e na projeção das subjetividades sobre o observado?

ESTADOS DE ALERTA

No sentido de introduzir a construção de um posicionamento crítico e intervencional, parte-se dos "essenciais estados de alerta" para o "estado de alerta essencial". Os essenciais estados de alerta são aqui entendidos enquanto fatores biológicos e ecológicos, associados a formas de assegurar a sobrevivência de animais e plantas e são o mote para o estado de alerta essencial como atitude das mulheres e dos homens que lhes permitirá sobreviver aos dispositivos reguladores e

conformadores, e que incluirá questionamento, resistência e confrontação.

Tomam-se exemplos conhecidos e facilmente identificáveis da natureza: mecanismos que permitem ver e ser visto de determinada forma e que asseguram ou prolongam a sobrevivência nas relações mantidas dentro dos ecossistemas. A percepção produzida, a realidade criada, interpõe-se entre o observador e o observado, dispositivos que conformam e limitam as visões, mas sobre os quais as mulheres e os homens podem refletir e agir, desconstruindo-os, vendo para lá deles, percebendo-os, usando-os. Enquanto os outros animais dispõem de mecanismos de sobrevivência, defesa ou ataque e são capazes de percebê-los e de reagir de forma instintiva e não refletida, os seres humanos têm a possibilidade de pensar acerca dos dispositivos que produzem e determinam formas de ver, de compreender e de agir. Assim, perante certos sinais, que podem corresponder a cores e padrões, por exemplo, os animais estarão alerta e reagirão indiferentemente, quer haja perigo real, quer se trate de um mecanismo de simulação. Os seres humanos, embora "aprendam a ver", devem, na minha opinião, manter-se alerta relativamente aos dispositivos e procurar analisá-los e desconstruí-los. Os dispositivos são tomados aqui no sentido que lhes conferiu Foucault (1997), pelo que se considera que têm uma natureza estratégica no âmbito de relações de poder e que produzem certos tipos de saber e por eles são condicionados, ou seja, existem no contexto de redes e são usados como forma de manipulação, entendida como um processo de direcionamento das relações que dentro dessas redes se estabelecem. Com base na conceção de dispositivo aqui considerada e que pode "...apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité"¹ (Foucault, 1997), entende-se que os sujeitos não são simplesmente produtos das relações de poder, mas que eles próprios, para além de

¹ "...aparecer às vezes como programa de uma instituição, outras vezes, pelo contrário, como um elemento que permite justificar e ocultar uma prática que permanece muda, ou funcionar como reinterpretação segunda dessa prática, dar-lhe acesso a um campo novo de racionalidade" – tradução livre

contribuírem para essa produção, têm a possibilidade de reinterpretar as relações subjacentes.

ALERTA SEM PERIGO OU QUANDO AS APRENDIZAGENS NOS CONFORMAM

Perante uma salamandra com um corpo negro e manchas amarelas, mesmo tendo pouco conhecimento do mundo animal, pressentimos que existe perigo. De facto, as salamandras-de-fogo (*Salamandra salamandra*) têm um sistema de proteção ativo que consiste na libertação de uma substância tóxica, sendo que as zonas amarelas correspondem às glândulas que a produzem.

Em que altura e por que motivo é que o preto e amarelo ou o vermelho passaram a ser usados e reconhecidos como sinais de perigo talvez não saibamos, mas aprendemos culturalmente a reconhecer e a atribuir significados às cores e isso permite-nos uma leitura facilitada do contexto em que nos encontramos.

Também a cobra coral verdadeira (*Micrurus corallinus*), negra, amarela e vermelha, é um animal perigoso e venenoso, mas a cobra coral falsa (*Erythrolamprus aesculapii*) exibe as mesmas cores e é perfeitamente inofensiva. As cores e a sua conjugação são interpretadas de acordo com o aprendido e a cobra coral falsa passa por venenosa. Tendo em conta este exemplo, podemos questionar-nos acerca das leituras promovidas pelas aprendizagens, da literacia visual e também do aproveitamento que se pode fazer dela para emitir mensagens, criar sensações ou produzir qualquer outro efeito.

Nas artes visuais, a cor é um elemento visual fundamental e é estudado segundo vários pontos de vista, entre os quais o simbólico. Quanto melhor aprendermos a ver e usar cores e as compreendermos no contexto de diferentes culturas, mais facilitada a produção e interpretação de imagens e a comunicação. Por outro lado, se for adotado um modelo de interpretação e aplicado acriticamente, provavelmente será maior a probabilidade de se legitimarem e sedimentarem visões estereotipadas e de apenas haver lugar a interpretações conformadas.

FRUIÇÃO E CONTEMPLAÇÃO

Pensem numa pavoa (*Pavo cristatus*) que olha para um pavão. Podemos imaginar que lhe admira as cores e o magnífico brilho metálico das penas, mede a dimensão da cauda em leque, que se deixa hipnotizar pelos olhos enigmáticos que a preenchem e pelos movimentos que executa. E podemos adivinhar que o pavão usa os atributos para afirmar a sua presença perante as fêmeas, disputar território com outros machos, assegurar descendência. Se, por um lado, podemos imaginar e até partilhar estes momentos de contemplação em que a pavoa olha o pavão, por outro, podemos analisar, a partir dos conhecimentos da biologia, por exemplo, as relações que se estabelecem entre estes animais e desconstruir os dispositivos de que dispõem para se perpetuarem.

DESCONSTRUÇÃO DO OBSERVADO E PROJEÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Da mesma forma, os professores e alunos de artes visuais podem admirar e fruir dos produtos artísticos e culturais, mas também procurar entendê-los no que diz respeito ao processo da sua criação, aos efeitos que produziram e que projetaram, aos sistemas de classificação e de atribuição de valor que os enquadram, e também na relação que os observadores têm com o que veem, incluindo aqui os aspectos particulares dos sujeitos e dos seus contextos como fatores que determinam visões diferenciadas dos mesmos objetos.

É importante aprender a observar, num sentido de fruição e de análise, uma projeção das subjetividades sobre o que é observado e que se traduzirá necessariamente em percepções distintas, e também refletir sobre a própria observação e nisto não poderá deixar de haver envolvimento, participação, reflexão e ação. Daí que, se vemos e interpretamos de formas diferenciadas ou até mesmo divergentes, não podemos aceitar e instituir um ensino homogeneizador com o qual se pretenda dar origem a sujeitos cujas respostas são idênticas e atuar de forma a eliminar a diferença, amputando as características que determinam a individualidade.

AAUTOMIA:SOBREVIVÊNCIAOUTRANSFORMAÇÃO?

A salamandra-lusitânica (*Chioglossa lusitanica*) é um exemplo de animal que, quando se sente ameaçado por predadores, solta a cauda (autotomia), perdendo assim uma parte de si própria para garantir a sobrevivência. Esta salamandra tem ainda a particularidade de poder regenerar a cauda e reconstituir o que perdera.

Não haverá um certo paralelismo entre este processo e o que muitas crianças ou adolescentes atravessam para assumirem o papel de aluno: renunciar a partes de si próprios para poderem sobreviver no seio da escola e ser “bem-sucedidos”? Será que os jovens podem recuperar as particularidades de que abdicaram ou serão irrecuperáveis? Será desejável que recuperem as características ou que se transformem? Transformarem-se em quê? Que posição têm os sujeitos em relação ao ofício do aluno e à escola bem como à sua relação com ela?

CULTURA VISUAL E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Qualquer uma destas questões terá várias respostas diferentes, mas há que permitir que sejam colocadas, pensadas e exploradas e não assumir que os papéis e as regras estão predeterminados e que não há lugar para a valorização da construção das subjetividades a partir delas mesmas.

Acreditando, a partir de Vygotsky (1979), que a aprendizagem se faz num processo de socialização, ou seja, numa interação social dinâmica, recíproca e bidirecional com envolvimento ativo dos participantes, implicando a ação do aprendente na construção do conhecimento, atribuição de significado e apropriação, defende-se que a introdução do estudo da cultura visual será fator importante para a valorização dos contextos particulares de cada sujeito e para a sua interpretação e participação e, portanto, para as aprendizagens significativas.

A cultura visual examina as “...relationships between individuals, societies, images and imagination - how we see and how we are seen. Visual culture is the characterization and examination of meaning making primarily through

the visual - what we see, what we can't see, what we are not allowed to see, who sees us, how we are seen, and so on...”² (Tavin, 2009, p. 2) Determina, portanto a percepção da realidade, as identidades e as formas como nos vemos e vemos os outros, conforma e limita e, consequentemente, influencia as relações de poder entre indivíduos e/ou grupos.

“Because all complex societies are hierarchically ordered, where different groups have different degrees of power, images constitute different agendas. All images offer arguments about what the world is like, what it should be, or should not be.”³ (Duncum, 2010, p. 6) Pelo que, reconhecendo e compreendendo a existência de dispositivos que participam na definição das relações entre indivíduos, se resgata o poder de agir. Se não se tiver percepção das restrições, limitações e barreiras, não se pode rompê-las. Torná-las visíveis é o primeiro passo para poder derrubá-las. Conseguir compreender que se pode ver de mais do que uma maneira, deixar de perceber o mundo como monossignificante, para passar a ser considerada a plurissignificação e, portanto, dar lugar a um alargamento da forma de o entender, poderá constituir-se como uma aprendizagem significativa, principalmente se se tomar consciência da transformação da percepção e do enquadramento a que está sujeita.

REINVENTAR AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

As políticas educativas que vêm sendo introduzidas são formuladas cada vez mais no sentido de regular e conformar as práticas educativas e reduzir as disciplinas a verbos como desenhar, registar, empregar, utilizar, distinguir, aplicar, selecionar, representar, descrever, enumerar, reconhecer, identificar. Onde ficam outros verbos possíveis como pensar, agir, intervir, criticar, refletir, discutir, colaborar, confrontar,

2 “...relações entre indivíduos, sociedades, imagens e imaginação – como vemos e como somos vistos. A cultura visual é a caracterização e exame da construção de significados primariamente através do visual – o que vemos, o que não conseguimos ver, o que não nos é permitido ver, quem nos vê, como somos vistos, e por aí fora...” (Tavin, 2009, p.2 – tradução livre)

3 “Porque todas as sociedades complexas são ordenadas hierarquicamente, em que diferentes grupos têm diferentes graus de poder, as imagens constituem diferentes agendas. Todas as imagens oferecem argumentos acerca do que o mundo é, do que devia ser, ou do que não devia ser.” (Duncum, 2010, p. 6 – tradução livre)

descodificar, imaginar, criar? O foco em determinadas atividades acentua a importância da mecanização de gestos, do desenvolvimento de competências, da aquisição de conceitos abstratos, da reprodutibilidade dos conhecimentos, em detrimento da sua apropriação e reconstrução, sentindo-se assim uma tendência para a homogeneização e normatividade não só das práticas docentes, mas dos próprios discursos que perpassam a instituição.

Os professores de artes visuais podem criar contextos em que a informação obtida através do corpo possa ser analisada, decomposta, reestruturada, transformada e ativada para a intervenção. Introduzir momentos para reflexão em que se analisem com os alunos as transformações operadas e sentidas nas formas de pensar, de agir e intervir socialmente será um meio de estabelecer novas fundações à medida que se avança para espaços antes desconhecidos, num crescimento idêntico ao do gengibre (*Zingiber officinale*) ou de outra planta rizomática com a vantagem de que, mesmo separando os rizomas em pedaços, uma nova planta poderá nascer.

No que diz respeito à relação entre professor e alunos e às práticas docentes, parece importante questionar as identidades e subjetividades preestabelecidas e introduzir identidades performativas, num sentido em que o *performer* é o agente da ação e pretende que algo aconteça, havendo lugar à assunção de papéis, numa tentativa de dissolução das fronteiras naturalizadas; introduzir o risco e ter consciência de que os resultados poderão ser imprevisíveis; eliminar a ideia de erro, diminuindo as suas consequências, para permitir a experimentação e criar as condições para que a avaliação contribua para o desenvolvimento e não para a limitação ou direcionamento das intervenções.

A prática pedagógica que reconhece e coloca nos alunos a responsabilidade pelas suas aprendizagens desestabiliza o papel do professor enquanto autoridade e afirma a importância de "...aprender qualquer coisa e a isso relacionar tudo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência" (Rancière, 2002, p. 30). Este processo pode operar-se em todas as facetas da vida, ser permanente e representar uma aprendizagem significativa. A área das artes visuais é provavelmente a que mais implica

que os estudantes se mobilizem a si próprios, podendo usar as técnicas, gramáticas, linguagens e as formas de expressão para delas se apropriarem e construírem a sua subjetividade. Neste contexto, parece essencial levantar as questões da visualidade entendida como "visão mediada pela cultura" (Bryson, 2007, p.114), da interpretação da imagem e dos seus usos e da forma como a visão e o visível determinam a construção das identidades.

Para além disso, pelo facto de o estudo da cultura visual se fundar nas experiências pessoais dos alunos, poderá aumentar a relevância das disciplinas artísticas e facilitar as aprendizagens no sentido da construção de significados e eventualmente conduzir à introdução de perfurações nas formas de conhecimento estabelecidas, ou seja, permitir que ocorram encontros através dos quais se veja para lá da realidade forjada. Numa conferência que teve lugar na FBAUP (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto) em 2013, Atkinson falou destes encontros em que se interrompe o real, afirmando que "when we don't recognize, we really begin to think"⁴ para nos remeter para os estados de perturbação que nos põem perante o-que-ainda-está-por-vir e pensarmos a possibilidade de explorar o mundo não em termos do que é conhecido, mas do que pode ser criado.

"The idea of truth then is related to the idea of being truthful to something and this truth process denotes a process of subjectivization which in other terms can be viewed as a 'commitment to' an idea, an affect, a new practice, a new way of seeing, a new way of making sense, and so on, which involves a struggle where we can be carried beyond our normal range of responses."⁵ (Atkinson, 2012, p. 5)

O conceito de ver implica "aquele que vê" e necessariamente uma grande variedade de interpretações a partir das quais se supõe que terão lugar diferentes ações, já que os observadores "...are not passive receptacles, but active

4 "quando não reconhecemos, começamos realmente a pensar" (tradução livre)

5 "A ideia de verdade está então relacionada com a ideia de ser verdadeiro a alguma coisa e este processo de verdade denota um processo de subjectivação que noutros termos pode ser visto como um "compromisso" com uma idéia, um afecto, uma nova prática, uma nova forma de ver, uma nova forma de construir sentido, e por aí fora, que envolve uma luta em que podemos ser levados para lá do nosso espectro habitual de respostas." (Atkinson, 2012, p. 5 – tradução livre)

discriminators"⁶ (Duncum, 2010, p. 7). Isto também significa que diferentes sujeitos atribuirão diferentes valores e significados ao que veem: "Arendt (...) stresses an experience of vision as mode of critical reflection. It is an understanding of vision that is much more than a simple, uncritical perception of the given"⁷ (Birmingham, 1997, p. 387).

Neste processo têm, portanto, especial importância as experiências vividas que constituem a complexidade das relações e, por isto, as práticas exploradas com os alunos deverão fundar-se nas suas experiências, criando situações em que os alunos possam trazer as suas preocupações, interesses, perguntas, a partir das quais se poderão indagar influências exercidas sobre o modo de ver, de pensar acerca do que se vê e de agir ou não, promovendo a atitude crítica. "Quienes nos interesamos por indagar de manera crítica en torno a las manifestaciones de la cultura visual, no sólo tratamos de afrontar las repercusiones de las representaciones visuales en la subjetividad de los chicos y las chicas y de nosotros mismos, sino que proponemos prácticas de resistencia en las que los individuos se autoricen y hagan pública sus voces mediante la apropiación de referencias teóricas y metodológicas procedentes de los Estudios de Cultura Visual."⁸ (Hernández, 2005, p. 29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo não pretendo tirar conclusões sobre a introdução da cultura visual no ensino das artes visuais, mas antes contribuir, como outros o têm feito, para a reflexão acerca desta possibilidade e reforçar a necessidade de discussão do rumo que o ensino tem vindo a tomar.

6 "...não são recetáculos passivos, mas ativos discriminadores" (Duncum, 2010, p. 7 – tradução livre)

7 "Arendt (...) sublinha uma experiência de visão como modo de reflexão crítica. É um entendimento da visão que é muito mais do que uma simples, acrítica percepção do dado." (Birmingham, 1997, p. 387 – tradução livre)

8 "Quem se interessa em indagar criticamente as manifestações da cultura visual, não só trata de enfrentar as repercussões das representações visuais na subjetividade dos rapazes e das raparigas e de si próprio, mas propõe práticas de resistência em que os indivíduos se autorizem e tornem públicas as suas vozes mediante a apropriação de referências teóricas e metodológicas procedentes dos Estudos da Cultura Visual" (Hernández, 2005, p. 29 – tradução livre)

Concordando com Tavin, considera-se aqui que os objetivos da exploração da cultura visual deverão dirigir-se no sentido de desenvolver um cidadão crítico: "A critical citizen is one who has a deep concern for the lives of others and actively questions and challenges the social, political and cultural structures and discourses that comprise everyday life. In an ever-increasing visual culture, critical citizens need to be able to actively engage a variety of images, sites, and media that help construct views of the world (Tavin, 2000)." ⁹ (Tavin, 2009, p. 9-10)

Como Freedman (2000, p. 315) refere, a promoção de pensamento e ação democráticas poderão ser fundadas nos seguintes conceitos: "a) a broadening of the domain of art education, b) a shift in the emphasis of teaching from formalistic concerns to the construction of meaning, c) the importance of social contexts to that construction, and d) a new definition of and emphasis on critique."¹⁰ Em suma, o ensino das artes visuais, através da inclusão do estudo da cultura visual e do alargamento do seu domínio, fundando-se na construção de significados e promovendo o agenciamento dos alunos, bem como a aportação de elementos dos diversos contextos em que se movem, permitirá que seja despoletada uma atitude crítica e de alerta.

A ideia de "estado de alerta essencial", tal como aqui é concebida, consiste neste processo contínuo de aprendizagem através do questionamento e da construção de significados. Jogando com as palavras e os seus sentidos, diz Rita Irwin (2010): "Practitioners are interested in ongoing questioning, a quest for understanding, a questing if you will."¹¹

9 "Um cidadão crítico é o que tem uma profunda preocupação pelas vidas dos outros e ativamente questiona e desafia as estruturas social, política e cultural e os discursos que compõem a vida quotidiana. Numa crescente cultura visual, cidadãos críticos precisam de ser capazes de se envolverem ativamente com uma série de imagens, sítios e meios de comunicação que ajudam a construir visões do mundo (Tavin 2000)." (Tavin, 2009, p. 9-109 – tradução livre)

10 "a) um alargamento do domínio da educação artística, b) uma mudança na ênfase de ensinar a partir de preocupações formais para a construção de sentido, c) a importância dos contextos sociais para essa construção, e d) uma nova definição de e ênfase na crítica ". (Freedman, 2000, p. 315 – tradução livre)

11 Rita Irwin brinca com as palavras conferindo-lhes novos significados, pelo que não é possível traduzir a expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, D. (2012). *The Event of Learning: Politics and Truth in Art and Art Education*. Acedido Maio 5, 2013 em http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/palestras/dennis_atkinson.pdf

AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.

BIRMINGHAM, P. (1997). Hanna Arendt: The Activity of the Spectator. In D.M. Kleinberg-Levin (ed.), *Sites of Vision. The Discursive Construction of Sight in the History of Philosophy* (pp. 379-396). Londres: The MIT Press.

BRYSON, N. (2007). "The Gaze in the Expanded field". In H. Foster (ed.), *Vision and Visuality* (87-114). EUA: New Press.

DUNCUM, P. (2010). 7 Principles for Visual Culture Education. In *Art Education* 63(1), (pp. 6-10)

FOUCAULT, M. (1995). *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (1997). «Le jeu de Michel Foucault» (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), *Ornicar ?*, Bulletin Périodique du champ freudien, no 10, juillet 1977, pp. 62-93. Acedido em 19 de Março de 2014 em <http://1libertaire.free.fr/MFoucault158.html>

FREEDMAN, K. (2000). Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy. In *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research* 2000, 41(4), (pp. 314-329)

HERNÁNDEZ, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?. In *Educação & Realidade* 30(2):9 – 34 jul/dez 2005

IRWIN, R. (2010). *A/r/tography: Practice Based Inquiry within Interdisciplinarity*. Acedido a 5 de Maio de 2013 em <http://eia.identidades.eu/eiaehtml/arquivo/2010/index50f7.html?q=pt-pt/node/126>

RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

TAVIN, K. (2009). "Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students". In *The International Journal of arts Education* 7(2).

VYGOTSKY, L. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. EUA: Harvard University Press.