

Experiências no ensino remoto emergencial: intercorrências e (im)previsibilidades amparadas pelo pensamento complexo

*Experiences in emergency remote education: complications and
(im)predictability supported by complex thinking*

Lucas Rodrigues Lopes 

Universidade Federal do Pará
lucaslopes@ufpa.br

Cátia Veneziano Pitombeira 

Universidade Federal do Alagoas
catia.pitombeira@fale.ufal.br

RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem sido a alternativa para muitas universidades públicas federais, desde as orientações normativas do Ministério da Educação (MEC), diante da rápida infecção pelo novo Coronavírus (COVID-19). Assim, nossa proposta, neste artigo, é apresentar, por meio de uma reflexão crítica, considerações sobre a aplicação e o uso de tecnologias digitais no ERE, como forma de contribuir à formação de professores para contextos diversos, considerando nossas experiências de ensino-aprendizagem durante esse período. O percurso teórico-metodológico deu-se na interface entre Teoria da Complexidade, conforme proposta por Morin (2007) e Moraes (2007) e o viés dos estudos do Letramento Digital, segundo Soares (2002, 2014) e Multiletramentos, de acordo com Coscarelli (2007). Como resultados, entendemos que as tecnologias digitais podem servir de trampolim à prática docente no período de ERE, mas requer um pensamento sistêmico com vistas ao pensamento complexo a fim de dar conta das intercorrências e imprevisibilidades emergentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto Emergencial. Formação de professores. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

Emergency Remote Education (ERE) has been the alternative for many federal public universities, since the normative guidelines of the Ministry of Education (MEC), given the rapid infection with the new Coronavirus (COVID-19). Thus, our proposal, in this article, is to present, through a critical reflection, considerations about the application and the use of digital technologies in Emergency Remote Education (ERE) as a way to contribute to teacher education for diverse contexts, taking into account our teaching and learning experience during this period. The theoretical and methodological path took place at the interface between Theory of Complexity, as proposed by Morin (2007) and Moraes (2007) and the bias of Digital Literacy studies, according to Soares (2002, 2014) and Multiletramentos, according to Coscarelli (2007). As a result, we understand that digital technologies can serve as a springboard for teaching practice in the period of Emergency Remote Teaching (ERE), but it requires a systemic thinking with a view to complex thinking in order to account for emergent complications and unpredictabilities.

KEY-WORDS: ERE. Digital technologies. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A educação é uma das vias da constituição humana. Por meio dela, consegue-se vislumbrar o ser humano em sua diversidade linguística, cultural, social. Dessa forma, mesmo em tempos tão caóticos e desafiadores, por conta de uma pandemia, tanto para alunos e professores, muitas reflexões críticas são emergentes sobre a oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na esfera federal, buscando garantir direitos e deveres, norteados por práticas de ensino significativas a fim de contemplar as populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentados rurais. Diante disso, desde a Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020, práticas de ensino alternativas e flexibilizações são consideradas com a finalidade de pensar melhor o cenário atual de emergência sanitária por conta da pandemia de Covid-19.

Nessa direção, nós, professores da esfera federal, em curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa, vimos nossas práticas de ensino sofrerem deslocamentos geográficos, materializando novos territórios de atuação, já que, diversas vezes, as salas de nossas casas se tornaram nosso campo de atuação.

Sendo assim, face a esse cenário, buscamos compreender o momento atual por recorrer a um conjunto de estratégias, advindos dos estudos da didática e da pedagogia, com o objetivo de melhor vislumbrar como o não compartilhamento de um mesmo espaço físico, implicaria na realização de atividades pelos meios digitais, a saber – salas de web conferências, videoaulas ao vivo ou disponibilizadas por meio de gravação, em diferentes formatos e linguagens.

Dentro dessa perspectiva, nossa proposta é apresentar, a partir de relatos de nossas experiências, na interface com os estudos da teoria da complexidade e com as contribuições da linguística aplicada sobre a noção de letramento crítico e digital, bem como as dos multiletramentos, reflexões críticas de nossas experimentações didáticas em disciplinas ministradas no período de junho de 2020 a janeiro de 2021.

Diante dessas considerações, com base nos estudos de Lopes e Pitombeira (2019) e de Lopes e Cipriano (2020), entendemos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma proposta de atividades didático-pedagógicas em caráter síncrono e assíncrono. Sendo o primeiro responsável por um processo interativo simultâneo entre os interagentes, estando em espaços diferentes, mas conectados a um mesmo ambiente, compartilhando, assim, conteúdos diferentes. Já as atividades assíncronas, se voltam para exercício da prática de ensino em plataformas, fazendo uso de ferramentas digitais, ou outras estratégias interativas não-digitais, possibilitando o diálogo não simultâneo entre interagentes em espaços diferentes. Trabalho esse

realizado, quase que em sua maioria, por meio de postagens ou organização de materiais didáticos, implementando tarefas que precisam ser cumpridas.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) - ÓTICA COMPLEXA

Antes da crise sanitária decorrente da pandemia do novo coronavírus, era nítida a contradição entre a sociedade e a escola. Por um lado, a sociedade dotada de uma multiplicidade de linguagens enaltecidas pelas tecnologias digitais, pelo conhecimento em rede e pelo dinamismo sistêmico de acolhimento à (im)previsibilidade, por outro, a falta de diálogo com a escola altamente previsível e prescritiva ao valorizar normas, o conhecimento fragmentado e disciplinar.

Há evidências de que o tempo flui em um ritmo extremamente mais lento do que aquele que conduz a evolução social, levando-nos a supor que, no âmbito escolar, as noções de tempo e espaço, zelosamente preservadas, são desconectadas da realidade. Embora, inseridas em um único contexto histórico-cultural, escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua (FREIRE, 2009, p. 16).

Desse modo, essa contradição ficou ainda mais evidente quando o planeta foi bruscamente atravessado pela exigência de distanciamento social para amenizar o risco de contágio do vírus.

A partir de nossas experiências, vimos que o ensino presencial foi literalmente obrigado a migrar para o ensino remoto com a suspensão das atividades letivas nas instituições públicas e particulares, conforme preconizado pela Portaria nº 343, de 17.3.2020 (BRASIL, 2020) durante o período pandêmico.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 01).

Esse cenário instaurou em todos os setores da sociedade, nesse caso, especificamente no âmbito educacional, uma incessante busca por meios de enfrentamento das dificuldades, das adversidades e dos desafios em um processo constante de (re)adaptação.

O que se torna aparente, quando examinamos exemplos de planejamento educacional em crises, é que essas situações requerem uma solução criativa de problemas. Temos que ser capazes de pensar fora dos padrões para gerar várias soluções possíveis que ajudem a atender às novas necessidades de nossos alunos e comunidades. Em alguns casos, pode até nos ajudar a gerar algumas novas soluções para problemas intratáveis (HODGES et al., 2020).

Dessa maneira, esse processo denominado de Ensino Remoto Emergencial tem como característica principal ser uma solução para atender a uma circunstância de crise ao promover acesso temporário à educação.

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Assim, sem dúvida, a criatividade passou a fazer parte da área da Educação, aliada à participação em eventos relacionados a questões de ensino-aprendizagem on-line, algumas vezes gratuitos, com *lives*, oficinas, palestras, cursos em uma grande comunidade ativa para reorganizar o sistema vivo complexo denominada escola.

A escola como sistema vivo complexo apresenta como identidade uma relação dinâmica nas suas características no nível estrutural, organizacional e de funcionamento.

Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo (PAIVA, 2006, p. 91).

Outrossim, constatamos que a própria formação continuada dos professores passou a exigir ainda mais a interlocução dos saberes extrapolando as fronteiras das metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem ao estabelecer diálogo com contextos digitais e tecnológicos.

Por conta disso, ao propormos a formação transdisciplinar, buscamos romper, segundo Moraes (2008, p. 176), com “a visão fragmentada do ser humano, do conhecimento e da realidade educacional, além do reducionismo que prevalece no processo formador dos profissionais de educação”.

Nessa esteira de discussão, é emergente a visão de Moraes (2008), que, ao encontro do pensamento complexo, ampara-nos ao analisar a formação de professores de maneira integrada e articulada desde os aspectos salariais, empregatícios, pedagógicos de diversas naturezas, englobando a problemática educacional em geral.

Vista dessa maneira, percebemos que, na formação do professor, existe uma dialogia natural entre os opostos e o conflito, o desafio, a tensão gerada entre eles pode desestabilizar, organizar, auto-organizar ou reorganizar o sistema que é vivo, dinâmico e imprevisível. Isso denota que nada é estável permanentemente. A linearidade é necessária para que possamos reconhecer os opostos e manter o diálogo com o não-linear.

Dessa maneira, rompemos com a noção de que a causa leva a um efeito. A complexidade percebe a recursividade presente e a relação “parte” em que a formação continuada e a formação inicial se encontram e podem ser entendidas como um “todo”, reconhecido pelo grande sistema: a formação docente; uma formação integral que pode ser comparada ao holograma. O todo passa a ser entendido como um arranjo de “partes” e a “parte” contém elementos do todo.

Visto sob essa ótica, o pensamento é integrador; é articulado e se desenvolve em rede; é tecido junto e a relação todo e parte na visão recursiva nos conduz a um pensamento complexo, onde há diálogo entre os opostos, onde reconhecemos as diferenças e procuramos um diálogo porque as diferenças se complementam e/ou convivem de maneira pacífica.

Essa nova visão sobre a formação de professores, na qual eliminamos a linha divisória que separa a formação inicial e continuada e entendemos a formação como um todo, remetemo-nos à natureza tripolar da formação dos indivíduos, proposta por Pineau (1988). Esse autor apresenta três momentos complementares que interferem na formação do indivíduo: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Esses conceitos são abordados por Freire (2009, p. 18) e serão apresentados a seguir.

A autoformação refere-se à ação do eu como sujeito individual e social, a heteroformação à ação de indivíduos uns com os outros e a ecoformação à ação do meio ambiente sobre os indivíduos, sendo que estes momentos não possuem uma ordem cronológica pré-estabelecida, alternando-se em determinados momentos da vida de um profissional (FREIRE, 2009, p. 18).

Nessa direção, a formação de professores hoje deve propiciar ao profissional uma prática crítica e reflexiva em busca da “organização de ambientes agradáveis e efetivos de aprendizagem, ambientes prazerosos e implicativos, onde os alunos sintam-se acolhidos, compreendidos e nutridos no seu sentido mais amplo” (MORAES, 2008, p. 179). Para essa autora, o docente precisa de capacidade autoquestionadora, autorreflexiva e autotransformadora sem deixar de ser colaborativo em busca da aprendizagem autêntica para encontrar em sua prática as soluções para os problemas.

A formação de professores amparada pela complexidade visa ao docente e ao próprio aprendiz

[...] olhar para si mesmo e reconhecer-se como pessoa, descobrir seus talentos e competências, sua criatividade, sua sensibilidade e sua flexibilidade estrutural em relação ao conhecimento; perceber sua capacidade de antecipação e de adaptação às situações emergentes caracterizadoras de nossa realidade mutante (MORAES, 2007, p. 19).

Na medida em que apresentamos uma reflexão sobre a afirmação acima temos indicações de que uma formação pautada na realidade sem deixar de lado o sentimento, a emoção, a intuição e a razão é certamente capaz de promover de maneira enriquecedora e surpreendente essas competências.

Além disso, o professor precisa se conscientizar de que a dinâmica do sistema proporciona momentos de previsibilidade e de imprevisibilidade e que o avanço está exatamente no diálogo entre esses opostos. Esse diálogo pode promover auto-organização ou desorganização, o que aponta para o fato de que nada é estável permanentemente (MORAES, 2007).

Partindo dessa concepção, a formação de professores sob a perspectiva complexa exige do docente uma reflexão sobre a sua prática de maneira que abra possibilidades para um novo olhar; para novas possibilidades de atuação profissional em que a sua formação dita tradicional não impeça o avanço para o paradigma emergente.

3. OS RECURSOS DIGITAIS E A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) - LETRAMENTOS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS

Nossa atuação docente no Ensino Remoto Emergencial deu-se na intersecção dos recursos digitais face aos letramentos críticos e multiletramentos. Vale destacar que o desenho de diferentes propostas didáticas surgiu em consideração à sociedade contemporânea, que, em tempos de pandemia, prefigura cenários, matizados pelas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Esses atravessamentos materializam impactos nas representações do que é ser professor na atualidade, já que deslocam, dentre outros fatores, a figura docente, bem como tensiona a gestão escolar, a organização da matriz curricular e, indubitavelmente, o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, durante nossas experimentações didáticas, pudemos perceber que houve um deslizamento de sentidos no que se refere às crenças do que é ensinar e aprender, uma vez que foram identificados atravessamentos ditos contemporâneos na aplicação e no uso de

ferramentas tecnológicas digitais, tornando a mediação e gestão do conhecimento significativos, já que, mesmo diante dos enfrentamentos geográficos e tecnológicos, foi possível observar que a construção do conhecimento deu-se em rede e de forma alinear. Materializando-se, desse modo, a relevância dos interagentes no processo pedagógico de construção de saberes, ou seja, professores e alunos encontraram potencialidades para (re)produção de conhecimento, desocupando o lugar central na esteira de construção do conhecimento para, então, ocupar o lugar de gestor do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva de deslizamento de sentidos em nossa atuação, enxergamos que, conforme aponta Behrens (2009, p. 180), as práticas de ensino ainda

concentram-se em mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassar informações como verdades absolutas e inquestionáveis. Focalizado na reprodução do conhecimento, busca atividades como a repetição e a memorização dos conteúdos pelos alunos.

Consequentemente, a fim de dar conta dos desafios impostos pela crise pandêmica, por meio do uso e aplicação de ferramentas tecnológicas, como, por exemplo, Google Docs, Google Forms, Jamboard, Google Classroom, Google Meet propusemos pensar o espaço de sala de aula virtual e suas múltiplas relações, considerando que a reprodução de conhecimento traz à baila sujeito com participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Veiga (2009, p. 15) é bastante contundente, quando discute que “torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho nas instituições escolares e dos processos de formação inicial e continuada, bem como novos posicionamentos de todos que trabalham com educação.”

Também, dentro dessa vertente, observamos que estar atrelado ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem sido uma necessidade para pensarmos a participação, a problematização e ações pedagógicas em formato coletivo, já que, a partir dos estudos de Nóvoa (2009, p. 4), “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias.”

Ainda, ponderando sobre nossas práticas de ensino, em tempos de pandemia, frente ao uso e aplicação de recursos tecnológicos em aulas síncronas e assíncronas, conseguimos entender que, conforme os estudos de Coscarelli (2007, p. 91), “a tecnologia não pode estar dissociada da educação; ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente.”

Dessa forma, refletindo criticamente sobre o contexto em que estamos inseridos, vimos a necessidade de melhor compreender a noção em torno de letramentos e multiletramentos, já

que, como professores-formadores de um curso de Letras – Língua Inglesa, vemos os espaços escolares, cada vez mais, mergulhados nas “recentes tecnologias da comunicação eletrônica – o computador, a rede (web), a internet” (SOARES, 2002, p. 192). Sendo assim, objetivamos, em nossas experimentações didáticas, a inserção de diferentes linguagens e aportes tecnológicos, entendendo que a diversidade linguístico-cultural requer dos envolvidos diferentes níveis de letramento para participação social efetiva.

Expandindo um pouco mais nossa reflexão, a partir de estudos de Soares (2014, p. 25), entendemos que a sociedade contemporânea tem nos apresentado e inserido em práticas sociais diversificadas que atravessam múltiplas linguagens, processos midiáticos e culturas, fazendo com que professores, em uma perspectiva interdisciplinar, busquem desenvolver habilidades voltadas a escrita e leitura, priorizando a capacidade de interação, sempre a considerar diferentes esferas da atividade humana. Nesse sentido, os estudos de Street (1984, p. 13) visam dar voz a algum aspecto orientador, que é contemplar os novos rumos educacionais frente às novas ferramentas tecnológicas, já que faz com que o espaço escolar acolha outras práticas sociais.

Para concluir, em tempos emergentes, é preciso compreender também a formação de professores para contextos diversos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, MEC, 2017). Nesse documento, de caráter normativo e prescritivista, vemos surgir um ímpeto para abarcar diferentes linguagens e culturas na construção do conhecimento, corroborando diferentes práticas sociais. Desse modo, conforme a proposta de Kenski (2003, p. 52), mesmo diante dos inúmeros desafios impostos, há pontos bastante favoráveis ao uso e aplicação de ferramentas tecnológicas, que são pontos cruciais para o avanço na consolidação de experimentações docentes em tempos de crise pandêmica. É como se houvesse um chamado aos docentes para “novas habilidades de aprendizagem, atitudes e valores pessoais e sociais.” Assim, temos um exercício de transposição didática que impulsiona novas competências e habilidades, privilegiando espaços coletivos na construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 sempre nos servirá como representação ou como marca no corpo de quem está vivendo os embates de uma pandemia no campo educacional. Representação daquilo que outrora fomos como educadores. Apresentação daquilo que temos de ser, porque novos tempos

requerem novas roupagens. Não se trata de falar do apagamento da figura do professor. Trata-se de falar de novas formas de atuação.

Diante dessas considerações, buscamos entender o Ensino Remoto Emergencial a partir de nossas experiências e experimentações didáticas com as ditas ferramentas contemporâneas, a fim de identificar as possíveis representações de nossa atuação ao propor aulas síncronas e assíncronas para alunos da esfera federal.

Sendo assim, foram materializados novos espaços, pois desocupamos os espaços de sala de aula para que nos fosse possível ocupar nossas próprias casas e as casas de nossos alunos com as extensões tecnológicas contempladas pelo *Google Docs*, *Google Meet*, *Jamboard* e *Google Classroom*, dentre muitos outros.

Por fim, instamos o contraste entre o tradicional e o emergente. Fazemos isso por conta de um grupo de fatores que ainda apontam o Ensino Remoto Emergencial como um exercício de transferência entre a sala de aula física para ações virtuais, como se a sala de aula fosse transposta ao jogo digital. Apontamos a estudos futuros um olhar mais crítico-reflexivo sobre o papel do professor em tempos modernos e digitais. Assim, o professor é colaborador na gestão do conhecimento e passa a atuar, sabendo que a emergência de novos saberes se dá no funcionamento e na junção do modo alinear e em rede. O professor desloca sua representação para o lugar de gestor do saber.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. **Formação continuada e a prática pedagógica dos professores**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRASIL. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <Portaria nº 343-20-mec (planalto.gov.br)>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em 27 fev 2021.

COSCARELLI, C. V. A leitura de hipertextos: charges. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-88.

FREIRE, M. M. **Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando ...** In: Soto, U. Mayrink, M. F; Gregolin, I. V. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-28.

HODGES, C. et al. ***The difference between emergency remote teaching and online learning***. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 31 jan 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.
LOPES, L. R.; ARAÚJO, J. C. A formação de professores de língua inglesa: Um olhar complexo-discursivo na contemporaneidade. *Revista CBTeCLE*, v. 1, p. 1-10, 2020.

LOPES, L. R.; PITOMBEIRA, C. V. **A tecnologia e a formação do professor de línguas no Brasil sob holofotes da Teoria da Complexidade e da análise dialógica do discurso**. *Hipertextus revista digital*, v. 21, p. 115-125, 2019.

MORAES, M. C. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. *Revista Diálogo Educacional da Universidade Católica do Paraná*. v.7, n. 22, dez, 2007. p.13-38.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes – Complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House, 2008.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. *Revista UFG*, v. 20, 2020.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006. Disponível em <www.veramenezes.com/publicacoes.html>: Acesso em: 28 fev 2021.

PINEAU, G. A. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação no. 1. Ministério da Saúde-Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Lisboa, 1988.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.