

EMERGINDO DA ILUSÃO REDUCIONISTA EM PSICOLINGÜÍSTICA

Eleonora Albano*

(UNICAMP)

Nuna época em que a interdisciplinaridade vem-se tornando um modismo irresponsável, qualquer apelo à austeridade e à parcimônia merece consideração. A Psicolingüística existe oficialmente há mais de três décadas (Osgood & Sebeok 1954). Mas seu estatuto como disciplina independente da Linguística e da Psicologia continua suscitando discussão (Maia 1985a, Dascal et al. 1985).

Nessa discussão, que considero oportuna e esclarecedora, já defini uma posição, ainda que programática, a favor da autonomia da Psicolingüística (Maia 1985 b). Desenvolvê-la é uma tarefa que requer novas reflexões sobre a história do campo e sobre os problemas epistemológicos que o têm abalado desde a fundação.

No último artigo citado, afirmei que o objeto em vias de constituição da Psicolingüística tem uma dimensão temporal intrínseca que se manifesta numa preocupação recorrente com a gênese da linguagem. Apontei, ainda, que a necessidade de elaborar teoricamente essa dimensão entra em conflito com o hábito de tomar empréstimos a disciplinas de ótica eminentemente sincrônica como a Linguística. Expressei, apesar disso, a visão de que os empréstimos ultimamente tomados a disciplinas mais aparentadas com a Psicologia poderiam ajudar a recuperar aquela dimensão.

Hoje nutro menos entusiasmo pelo ecletismo do campo. Se a relação da Psicolingüística com as novas ciências do comportamento promete, por um lado, resgatar a temporalidade da aquisição e do uso linguísticos, por outro ameaça esvaziar a linguagem da sua especificidade. Isto, a meu ver, implica a negação da autonomia da Psicolingüística e a condenação à esterilidade. Vejamos por quê.

Há, grosso modo, duas maneiras bem estabelecidas de gerar hipóteses em Psicolingüística. A primeira, associada ao que denominei "terra do empréstimo", é a psicologização de teorias linguísticas através de experimentos mais ou menos engenhosos que testam a realidade psicológica de construtos linguísticos. A segunda, mais

* A autora é pesquisadora do CNPq, proc. 30.0909/81, e costumava assinar-se, até recentemente, Eleonora Albano da Motta Maia.

comumente associada ao que denominei "terra da gênese", é a tradução de observações intuitivas sobre o comportamento lingüístico no vocabulário da disciplina afim de maior prestígio no momento. É óbvio que nenhuma das descrições assim realizadas acrescenta muito ao que já se sabe. O difícil é escapar a este tipo de comodismo.

Uma razão para este estado de coisas é que o "terra do empréstimo" inculcou na Psicolingüística uma ilusão de formalismo fácil. Adquiriu-se dos lingüistas o hábito de abreviar enunciados em fórmulas sem a devida preocupação com a consistência do cálculo resultante. Outra razão é que o "terra da gênese" arrasta consigo uma fé positivista no reducionismo. As primeiras teorias da aquisição da linguagem foram behavioristas. As teorias subsequentes, por mais que as rejeitassem, delas herdaram a preocupação de traduzir suas afirmações em termos cientificamente "respeitáveis". Da conjunção dessas duas razões resultou a prática de operar redução antes mesmo de se ter uma teoria. Ou seja: passou-se a travestir observações pré-teóricas nos termos de teorias vistas como já consolidadas.

Reduzir uma linguagem a outra é um problema lógico que só pode ser resolvido pela explicitação do funcionamento de ambas as linguagens. Parece óbvio que as linguagens até agora utilizadas pela Psicolingüística não satisfazem a essa condição. Como constata atônito o alegórico diarista de "O psicolinguista ressurreto" (Maia 1985a) o que foi captado pela intuição dos primeiros investigadores da linguagem infantil tem sido repetido década após década com um vocabulário apenas mais sofisticado. No entanto, é raro que os psicolingüistas se dêem conta disto. A maioria simplesmente não pode fazê-lo porque confunde a redução enquanto questão metodológica com a redução enquanto questão metafísica.

Dado que só a segunda é possível no presente estágio de imaturidade teórica da Psicolingüística, não surpreende que a persistente e disseminada fé de seus praticantes no reducionismo tenha acabado por privar essa disciplina de uma ontologia própria. Tem-se descrito a aquisição da linguagem em termos essencialmente lingüísticos (Bowerman 1973, Ferguson & Slobin 1973, Wanner & Gleitman 1982), ou essencialmente cognitivos (Hayes 1970, Moore 1973), ou essencialmente pragmáticos (Bruner 1975, Ochs & Schieffelin 1979), ou essencialmente sociais (Carraioni & De Leros 1986, Maia 1985c). Em suma: ou nega-se o aspecto comportamental (psicológico) da questão ou nega-se-lhe o aspecto lingüístico: a especificidade da indagação Psicolingüística resume-se ao uso de um rótulo.

Não convém aqui examinar em detalhe cada tipo de redução a priori acima apontado. Ao fazê-lo num texto cujas reformulações sucessivas¹ acabaram dando origem a este (Maia 1984), concluí que todos partilham de um mesmo pressuposto. Trata-se da eleição arbitrária de um determinado domínio da conduta - que curiosamente coincide com aquele favorecido pelo investigador - como objeto privilegiado de conhecimento para a criança. A criança do psicolingüista chomskyano é um lingüista que opera inconscientemente mas coerentemente. A criança do psicolingüista piagetiano é uma inteligência absorvida na própria ação. A criança do psicolingüista interacionista é um parceiro nato da parilha e da cooperação. Em outras palavras: quem recusa a proposta

chomskyana de um órgão lingüístico inato e autônomo, passa a ver a linguagem como uma projeção redutível e tardia de algum domínio mais elementar do comportamento. O problema é que nenhum desses domínios tem uma relação mais direta com a estrutura da linguagem.

O que pretendo fazer a seguir é propor e discutir uma saída para esse impasse. O psicolingüista não deve ficar de braços cruzados esperando os últimos avanços da psicologia cognitiva, da psicologia social, da etologia ou da sociologia. Nem deve acalentar ilusões de progresso traduzindo observações velhas no vocabulário de disciplinas novas. Deve, antes, definir o seu espaço observacional de modo a propiciar o desenvolvimento de uma ontologia psicolingüística. Uma ontologia em que a face "psíquica" e a face "lingüística" do objeto tenham pesos ao menos semelhantes.

Dada a variedade de concepções possíveis da linguagem e do comportamento, deve haver mais de uma maneira interessante de levar a cabo um tal projeto. Por enquanto, porém, só consigo vislumbrar a que se segue, inspirando-me em velhas preferências temáticas e respeitando algumas precauções que a história do campo parece recomendar.

Meu desencanto com as reduções arbitrárias a partir de óticas de prestígio circunvizinhas faz-me suspeitar seriamente dos irrefletidos cortes transversais das abordagens sincrônicas. Simplesmente não acredito que saibamos o suficiente sobre a ontogênese para recortá-la em qualquer ponto sem mutilá-la. Por isso advogo a radicalização do método longitudinal no estudo da aquisição da linguagem.

Com isto quero dizer que nunca é cedo demais para começar a observar o desenvolvimento lingüístico. Se não quisermos subordinar a linguagem a outros domínios da conduta a ela relacionados, deveros procurar o seu germe no primeiro ano de vida, período em que ocorrer as mudanças mais espetaculares no comportamento humano. As ações da criança, a princípio dependentes e indiferenciadas, ganham crescente auto-controle e sofisticação. Sem investigar a participação da linguagem nesse período é arbitrário atribuir sua origem a pré-requisitos sociais, cognitivos ou, ainda, à maturação.

Isso se torna mais claro quando se considera que o primeiro ano de vida, tradicionalmente entendido como pré-lingüístico, é lingüístico em pelo menos dois aspectos. Para começar, a criança está imersa num meio lingüístico que pontua e moldura as suas relações com o meio físico e social. Além disso, a sua voz - aquela com que chora, resmunga, murmura, arrulha e ri - integra-se rapidamente àquele meio, não só por adequar-se fisicamente a ele, mas também porque, mais cedo ou mais tarde², tenderá a ser interpretada como fala.

Além disso, a linguagem é um estímulo extremamente adequado a alimentar os automatismos que sintonizam a criança com o seu meio. O bebê apresenta inicialmente reações circulares e outros comportamentos perseverativos e miméticos nos quais a linguagem circundante pode perfeitamente se integrar. Pode integrar-se, por exemplo, enquanto gesto vocal, dando lugar ao que tradicionalmente se rotula "ecolalia". Pode fazê-lo também enquanto gesto fisionômico mudo, dando lugar ao que, por analogia po-

der-se-ia chamar "ecofisionomia". Pode fazê-lo, ainda, enquanto acompanhamento musical, por assim dizer, daquilo que se conhece como "ecopraxia", ou seja: o adulto faz um gesto sincronizado a uma fala, a criança repete o gesto (ecopraxia), o adulto repete concomitantemente a fala.

Se, como sugerem Wallon (1942) e alguns etólogos contemporâneos (Schaffer 1977), as primeiras reações do bebê são um espelho primitivo do meio, então uma boa parte delas reflete de alguma forma a linguagem. Assim, o adulto não precisa fantasiar muito para atribuir ao bebê um papel de falante: basta agir como se essas reações fossem voluntárias.

Falar se aprende fazendo - eis uma verdade quase sempre reconhecida mas banalizada pela crença deste século de que a linguagem pouco tem a ver com a sua matéria significante, seja ela a fala ou outra. Todos concordariam que o bebê, arparado pelo meio social, esforça-se por adquirir controle da própria voz muito antes de poder emitir sons aceitáveis como palavras. O que poucos conseguem admitir é que esse processo possa ser constitutivo de aspectos verdadeiramente estruturais da linguagem.

Isso se deve a velhos equívocos que acompanhar a clássica distinção entre Fonética e Fonologia. Costuma-se, por exemplo, associar o fonético a fatores mecânicos e o fonológico a fatores cognitivos e/ou sociais. Resulta daí uma distinção entre parâmetros físicos concretos (acústicos ou articulatórios), que dariam conta da produção do som pelo trato vocal, e traços lingüísticos abstratos, em termos dos quais se formularia toda organização fônica variável de língua para língua. Acontece que essa divisão de trabalho não funciona: como indicam diversos artigos em Frarkin (1985), as chamadas regras de detalhe fonético só podem ser formuladas se aquela distinção for abolida adotando-se unidades que tenham uma relação mais direta com os parâmetros físicos concretos.

Outro equívoco que contribui para essa situação é a crença de que a organização fonológica é essencialmente paradigmática. Em Albano (1986) argumentei que muitas regras fônicas têm um escopo textual que pode até atravessar sequências de turnos num diálogo e mostrei que parâmetros fonéticos relativamente concretos tais como labialização, glotalização, etc. são imprescindíveis para formulá-las. Sugeri, ainda, que o recurso a regras fonéticas textuais pode ajudar a explicar uma boa parte da variabilidade da pronúncia em geral. Ao que parece, uma abordagem sintagmática da Fonologia obriga a uma reconciliação com a Fonética.

A tendência a excluir o fonético da estrutura lingüística tem, atualmente, um novo aliado. Trata-se de um justo mas equivocado escrúpulo contra o preconceito "oralista", que rotula o surdo como inerentemente prejudicado para a linguagem. Na verdade, tudo não passa de uma grande confusão. A noção de fala que subjaz a esse preconceito é estreita e errônea, pois privilegia a audição em detrimento da visão e da propriocepção. Se, em contraste, entendermos a fala como gesto orolaríngeo e fisionômico, gesto esse que mobiliza vários sentidos sincronicamente, então poderemos compreender que, na falta da audição, outras possibilidades gestuais sejam exploradas e desenvolvidas. Observe-se, a propósito, que o aspecto fisionômico costura ter um pa-

pel muito importante nas linguagens gestuais espontaneamente criadas pelas comunidades surdas (Newport 1982). No sentido mais amplo aqui pressuposto, poder-se-ia então dizer que os surdos "não-oralizados" falam com o rosto e com as mãos.

Historica e talvez até biologicamente, a fala em sua versão vocal é a manifestação privilegiada dessa gama de gestos sensorialmente monitoráveis através dos quais o corpo humano encena a linguagem. É ganhando controle sobre o papel de falante (e, portanto, sobre tais gestos) que a criança conquista as oportunidades mais eficazes de interagir com o meio. E, assim, a sua fala, integrando-se cada vez mais a esse meio, torna-se também objeto de ação. Ação do outro, que interpreta, pontua, responde, insere essa fala num discurso. Ação da própria criança, que começa a explorar os contornos desse gesto/voz para melhor dominá-lo.

O gesto fônico, assim como os demais gestos significantes que constituem as linguagens naturais, é comportamento, é ação de um corpo que se faz sujeito. Mas é também linguagem porque a sua interpretabilidade está perpassada inevitavelmente pelas normas de uma tradição lingüística, tradição essa que incorpora sempre alguma estruturação relacionada ao ato físico de produzir a fala. A criança que emite um som lingüisticamente interpretável ao explorar as possibilidades articulatórias do seu trato vocal no afã de relacionar-se com o meio está desempenhando papéis que desconhece ao lado daqueles que conhece. Pouco importa que isso inicialmente não passe de uma ligeira modificação de automatismos biologicamente determinados. O importante é que o desconhecimento que aí se imiscui por meio do conhecido constitui um espaço de atuação para a criança que transcende a sua própria competência, graduando a transição entre a ignorância total e a descoberta. Cada pequena descoberta (p. ex., o preenchimento espontâneo de turnos com a voz) contribui para ampliar a sua ação como sujeito do mundo e da linguagem. Uma tal expansão da subjetividade ocorre porque, para usar qualquer som a serviço de mais de um fim, a criança precisa objetivá-lo de alguma forma - relacionando-o a outros objetos do mundo (como no exemplo acima) ou analisando a sua estrutura interna (como se verá a seguir).

Tomeiros como exemplo o choro "manhoso", aquele que se caracteriza por arrancos discretos de intensidade e duração crescente e que, em geral, compreende vários ciclos desse crescente. Comparado ao choro reflexo, ele revela uma criança que conhece a eficácia do chorar e que sabe não só modular a própria voz como também alterná-la compassadamente com o silêncio. A descoberta da função "manha" passa por uma objetivação tanto dos efeitos do chorar como de alguns parâmetros sonoros do choro.

Voltemos, agora, à fala. Mais do que o choro, ela presta-se a uma multiplicidade de fins cuja descoberta requer um controle crescente de meios. Só que, aqui, o controle dos meios inclui a redescoberta de normas sancionadas por uma comunidade. Felizmente, há sempre alguém por perto prestando uma de duas ajudas. De um lado, oferecem-se exemplos vivos do emprego dessas normas à contemplação da criança. De outro, tece-se em torno da sua contribuição à interação um discurso em que ela pode agir como se as normas fossem conhecidas. Nada disso se faz necessariamente com objetivos pedagógicos: afinal, esse tipo de interação tem tanto em comum com as pré-

ticas pedagógicas como com os rituais de iniciação.

Neste ponto poder-se-ia objetar que as normas que a criança precisa apreender, para controlar o gesto fônico são muito diversas daquelas que regem o resto da linguagem. Outro equívoco. A maioria dos estudos fonológicos recentes corrobora a idéia de uma organização fônica em camadas hierárquicas, com vários pontos em comum com as estruturas morfológicas e sintáticas³.

Há, ainda, um outro sentido em que o gesto fônico antecipa a linguagem. Fala-se muito de ambigüidade, polifonia, multidimensionalidade. Mas poucos lembram que a voz é ambígua, polifônica, múltipla por vocação, por assim dizer, física: se a laringe diz o que a boca nega é porque esses dois sistemas são independentemente controláveis⁴.

Podemos, finalmente, retomar a questão do objeto da Psicolinguística. Critiquei a literatura do campo por não ter produzido uma ontologia própria. Agora proponho combater essa deficiência através do estudo da transformação socialmente amparada do sujeito do / no gesto/voz em sujeito da linguagem. O que se ganha com isso?

Ganha-se, a meu ver, a possibilidade de integrar num mesmo discurso explicativo os aspectos comportamentais, subjetivos e estruturais da linguagem. A questão do comportamento faz-se presente nesse discurso a partir da escolha do gesto e da voz como objetos básicos de observação. A questão da subjetividade está contida nele na medida em que se faz necessário explicar as transformações longitudinais sofridas por esses comportamentos básicos na direção de um crescente controle voluntário por parte da criança. A questão da estrutura linguística nele se inscreve, por sua vez, porque é preciso explicar também a evolução das aproximações e desvios desses comportamentos com relação aos seus análogos adultos, nos quais a organização linguística tem um papel inegável.

Poder-se-ia objetar, neste ponto, que, nos dois últimos casos, a questão fundamental envolvida é, na verdade, a da aprendizagem. Mas esse conceito, tal como difundido na literatura psicológica, tem pouco valor explicativo diante de dois fatos suficientemente documentados na literatura, a saber: (1) as consideráveis diferenças individuais quanto ao conteúdo e à ordem das conquistas linguísticas de crianças diferentes criadas em meios semelhantes (Nelson 1973, Gebara 1984); e (2) os "erros" através dos quais as crianças demonstram ter feito uma análise linguística desviante da norma - às vezes até de forma bastante inesperada e criativa (Peters 1984, Leros 1986).

A noção de aprendizagem só terá valor aqui se puder dilatar-se suficientemente para dar conta das idiosincrasias do sujeito - que prefiro tratar sob o tema da subjetividade, com todos os riscos aí implicados - e da capacidade humana, tão evidente desde cedo, de abstrair estruturas a partir de dados linguísticos brutos, capacidade essa que a literatura psicolinguística dos últimos vinte anos tem atestado abundantemente.

Cabe, finalmente, observar que a ótica aqui proposta difere de qualquer tipo de cognitivismo, na medida em que, sediando a origem da linguagem em ações pri-

mitivas do corpo, preserva a possibilidade de atribuir à percepção e à emoção um papel não inferior ao da inteligência e da razão no desenvolvimento lingüístico. Diferente, igualmente, de qualquer tipo de interacionismo porque, embora reconhecendo o papel do social na construção da linguagem, elege a subjetividade emergente da criança como centro de gravidade desse processo. Se a ação partilhada tem um papel no desenvolvimento é porque ela pode de alguma forma incorporar-se à ação reflexa e mediar a sua transformação em ação subjetiva. As formas dessa mediação não são aqui pressupostas mas interrogadas, com perguntas que buscam resgatar a gestualidade e a sonoridade da linguagem⁵.

Esta aí, em resumo, a minha proposta para fazer justiça aos dois radicais que compõem o termo Psicolingüística. O psíquico está aí representado pela preocupação com o comportamento e a subjetividade. O lingüístico está aí representado pela preocupação com a descoberta e construção da estrutura lingüística. A ótica evolutiva é, enfim, o elo que permite integrar os aspectos comportamental, subjetivo e lingüístico da linguagem em desenvolvimento num mesmo arcabouço explicativo.

Nada impede que apliquemos essa ótica também ao adulto, encarando-o como um sujeito em desenvolvimento contínuo. Entretanto, dado o caráter programático destas propostas, prefiro, por ora, privilegiar o estudo da criança pequena (de 0 a 2 anos) e, em particular, do bebê. É isto que as mestrandas Aglael Juliana Garra, Carmen Barbosa da Cruz e Maria de Jesus Gonçalves vêm fazendo comigo desde o segundo semestre de 1985 aqui na UNICAMP. Os primeiros resultados deverão aparecer em 1987.

NOTAS

1. O texto em questão foi escrito num momento em que o meu próprio compromisso com o sócio-interacionismo (Leros 1979) me impedia de ver as conseqüências do tipo de redução que ele opera. Hoje me parece claro que buscar no diálogo a origem última de toda competência lingüística é insuficiente porque (1) nada há nos processos dialógicos que os relacione diretamente à linguagem em oposição a outros tipos de comportamento e (2) nada há nos diálogos enquanto objetos empíricos que explique automaticamente a sua apropriação, elaboração e reprodução subjetivas.
2. O momento em que a vocalização da criança começa a ser interpretada como fala é extremamente variável de cultura para cultura. Carneiro (1985) fornece uma resenha crítica de alguns dos principais estudos sobre esse tema.
3. Halle & Vergnaud (1980) é a primeira apresentação didática dessa tendência. O debate sobre a forma do novo modelo tem continuado nos periódicos europeus e americanos, sobretudo no Linguistic Inquiry.

4. Note-se que não é necessário um conteúdo lexical para que a voz possa ser interpretada como contraditória: podemos imitar a vocalização de alguém que resmungue e "faz bico" sobrepondo-lhe um tom jocoso e irônico. Isso só é possível porque diferentes parâmetros fonéticos, controláveis de forma mais ou menos independente, correspondem a diferentes dimensões sonoras da "polifonia" vocal, podendo, portanto, ganhar sentidos diferentes de acordo com o contexto. A metáfora da polifonia aqui aproxima-se do literal.
5. A pergunta inicial é: que comportamentos reflexos têm uma relação direta com a linguagem? Minha resposta é: o gesto/voz. Seguem-se daí muitas outras perguntas, constitutivas do próprio programa de investigação, sobre como esses comportamentos vem a transformar-se em linguagem.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANO, E. 1986 "Fazendo sentido do som". Trabalho apresentado no IIº Encontro Nacional de Fonética e Fonologia, Brasília, UnB, setembro de 1986.
- BOWERMAN, M. 1973 Early syntactic development. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. 1975 "The ontogenesis of speech acts". Journal of Child Language 2: 1-19.
- CAMAIONI, L. & C. de Leros (org.) 1986 Questions on social explanation Piagetian themes revisited. Amsterdam: John Benjamins.
- CARNEIRO, C. 1985 "Fatores culturais e aquisição de linguagem". Monografia apresentada para ingresso no programa de doutoramento em Linguística do IEL-UNICAMP.
- DASCAL, M., J. Borges Neto e E. Françoço 1985 "Um novo modelo do velho molde: estudo crítico de recentes propostas psicolinguísticas de C.E. Osgood". Cadernos de Estudos Linguísticos 8: 151-185.
- FERGUSON, C. & D. Slobin (org.) 1973 Studies of Child Language Development. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- FROMKIN, V. (org.) 1985 Phonetic linguistics: essays in honor of Peter Ladefoged. Nova Iorque: Academic Press.

- GEBARA, E. 1984 The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Londres.
- HALLE, M. & J.-R. Vergnaud 1980 Journal of Linguistic Research 1(1): 83-105.
- HAYES, J. (org.) 1970 Cognition and the development of language. Nova Iorque: Wiley.
- LEMONS, C. 1979 "Adult-child interaction and the development of aspectual markers in Brazilian Portuguese". Trabalho apresentado na Child Language Conference, Nijmegen.
- _____ 1986 "Sintaxe no espelho". Cadernos de Estudos Linguísticos 10:5-15.
- MAIA, E. 1984 "Por uma Psicolinguística não-reducionista". Manuscrito inédito, IEL-UNICAMP.
- _____ 1985a "O psicolinguista ressurreto". Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba Aquisição da Linguagem, Série Estudos 11: 11-15.
- _____ 1985b "A dialética da gênese e do empréstimo na constituição da Psicolinguística". D.E.L.T.A., vol. 1, nº 1 e 2: 95-106.
- _____ 1985c "Dialogue sustentation strategies and the adult's view of phonological". In M. Dascal (org.) Dialogue: an interdisciplinary approach. Amsterdam: John Benjamins, 115-122.
- MOORE, T. (org.) 1973 Cognitive development and the acquisition of language. Nova Iorque: Academic Press.
- NELSON, K. (1973) Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38.
- NEWPORT, E. 1982 "Taskspecificity in language learning? Evidence from speech perception and American Sign Language" In E. Wanner & L. Gleitman.
- OCHS, E. & B. Schieffelin (org.) 1979 Development pragmatics. Nova Iorque: Academic Press.
- OSGOOD, C. & T. Sebeok (org.) 1954 Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. Journal of Abnormal and Social Psychology, 49 (suplemento).

PETERS, A. 1984 The units of language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHAFFER, H. (org.) 1977 Studies in mother- infant interaction. Nova Iorque: Academic Press.

WALLON, H. 1942 De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion.

WANNER, E. & L. Gleitman (org.) 1982 Language acquisition: state of the art. Cambridge: Cambridge University Press.