



Palavras Chave:  
→Pedagogia  
Profunda  
→Corpo  
→Calatonia  
→Sentido  
→Jogo

Céline Lorthiois <celine.mosaicos@ig.com.br>

■ Pedagoga, Mestre em Psicologia da Educação – PUC/SP  
■ Especialista em Cinesiologia Psicológica – Instituto Sedes Sapientiae

# *Pedagogia Profunda Por Quê? Para Quê? Como?*

Este artigo descreve a busca de uma Pedagogia capaz de considerar a criança na sua totalidade e de incluir a alma no processo educacional. Baseada no pensamento de C. G. Jung, a prática desta Pedagogia envolve jogos, trabalhos corporais, dança, técnicas artesanais e trabalho com a matéria

Foto: ©Giorgios  
<www.flickr.com/photo\_zoom.gne?id=910427045&size=o>

*"Ainda vamos um dia falar em Pedagogia Profunda!"*  
Sándor Pethő

### UMA PEDAGOGIA DO IMPOSSÍVEL

Havia procurado em vão uma pedagogia do impossível, uma pedagogia capaz de responder a todas as necessidades e respeitar todas as características da criança. Pois educar não podia ser menos do que isso, acreditava, quando tentava formular uma definição da palavra *educar* à altura do homem e da humanidade. É claro que esta definição representava uma tentativa, um tender para, e não uma vã pretensão. E é claro que esta definição do educar impossível só podia ser humilde: era preciso atentar para tudo o que, no educando, ansiava por educação, atendimento e respeito, constatar o quanto carecia de respostas e soluções, para, em seguida, estudar ou meditar na tentativa de encontrá-las...

A verdade revelou logo ser um instrumento pedagógico imprescindível: verdade falada para a criança, do tamanho da sua pergunta; verdade ao olhar para ela, procurando evitar projeções, temores e expectativas; e verdade da minha recusa em definir um método, afim de não me afastar da vida...

Havia tido nos meus tempos de faculdade um primeiro contato breve e eletrizante com o trabalho de Maria Amélia Pereira<sup>1</sup>:

\_"Não precisa ensinar nada para a criança" declarava ela, após ter mostrado fotos representando os trabalhos que crianças ainda não alfabetizadas haviam livremente realizado com galhos, folhas e pedrinhas, e nos quais elas demonstravam ter noção de número, de geometria, de simetria, de estética.

\_"Tudo está nelas", afirmava Maria Amélia.

\_"Mas então, qual é a função do educador? Seria ele um catalisador?" perguntava um aluno de pedagogia, inquieto quanto ao seu futuro papel.

\_"Não!" respondia, sem a sombra de uma dúvida, Maria-Amélia.

\_"O educador não é um catalisador", deixando cada candidato a educador a sós com sua perplexidade.

Ao mostrar esses arquivos e, mais tarde, outros, sobre o 'ser criança', Maria Amélia ia assinalando uma postura infantil hierática, um gesto pueril emanando uma antiga sabedoria, a delicadeza de uma pose, ou uma flexibilidade quase irreal. Estarrecida por tamanha beleza, comecei a atentar para tudo aquilo que a educação havia até agora podado ou ignorado nos educandos, e que doravante poderia talvez ser poupado.

Concomitantemente, nos seus grupos de estudos, Sándor Pethő insistia sobre a importância de desenvolvermos um observar idôneo, o mais neutro, imparcial, e exato possível.

### LIBERDADE E CONFIANÇA

Com essa bagagem e a partir daí, liberdade para a criança e confiança nela foram as pedras angulares da minha busca de uma pedagogia do impossível. E silenciosamente, comecei a delinear esta pedagogia, por um lado com as crianças que atendo individualmente, e que vêm para meu atelier em razão de problemas afetivos ou

dificuldades de aprendizagem, e, por outro lado, com as crianças que atendi em grupos: grupos mensais de um dia, em meio a natureza, para crianças de São Paulo; grupos diários para as crianças de uma comunidade da área rural da Grande São Paulo<sup>2</sup> que não tinham acesso à pré-escola; e grupos com as crianças já escolarizadas pertencendo a esta comunidade.

### PEDAGOGIA PROFUNDA

E hoje, após muitos anos de busca e alguns ensaios<sup>3</sup>, falo em Pedagogia Profunda. A que conheço, pratico e ensino, e que foi criada ao longo do meu trabalho com crianças e adultos, e no convívio com profissionais inspirados que contribuíram para sua definição; a de todos os que, sem saber, a praticam; a que se expressa através de cada indagação inquieta e sincera de pais e educadores; e a dos que procuram conhecê-la e irão ampliar seu cabedal de conhecimento e seus arquivos.

Esta Pedagogia propõe um aprimoramento da atuação do profissional junto à criança, em meio escolar ou em outros ambientes-educacionais ou terapêuticos; diante da discrepância entre os objetivos da educação contemporânea e o projeto de *tornar-se homem* que cada criança carrega dentro de si, a Pedagogia Profunda propõe novos caminhos, pois acata um projeto educacional capaz de abranger a criança na sua totalidade, considerando seu corpo, sua mente, sua capacidade criadora, seus sonhos, sua alma: no âmbito desta Pedagogia, o currículo é a vida.

O pensamento de Jung constitui seu eixo teórico. Ela bebe ainda na fonte de outros autores e vale-se de uma documentação diversificada.

Sua prática inclui: trabalhos corporais<sup>4</sup>, danças circulares e/ou outras, técnicas artesanais, trabalhos manuais, brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos.

### O CORPO NA PEDAGOGIA PROFUNDA

A inclusão do corpo na educação implica, além de liberdade para movê-lo, no uso de alguns instrumentos em seu benefício. Conhecemos os irrefutáveis efeitos dos trabalhos corporais e dos toques sutis, nos planos físico, emocional, intelectual e espiritual, e estamos sempre dispostos a utilizá-los com as crianças.

Há algo básico nesses trabalhos, algo dificilmente exprimível, uma grande verdade simples. Antes de tudo, o trabalho corporal consiste num diálogo fervoroso de um corpo com outro corpo, diálogo refinado, que pressupõe imenso respeito mútuo; diálogo que geralmente ultrapassa o plano da necessidade física e que por outro lado enfatiza o plano físico, na medida em que afirma a nossa materialidade, e a reverência. Além disso, no âmbito da Educação, rezam os trabalhos corporais que uma vida humana se escreve, em primeiro lugar, com um corpo, sobre a Terra.

A introdução dos toques sutis no espaço pedagógico, assim como a postura íntima de educadores eles mesmos trabalhados por esses toques, parece autorizar, por assim dizer, uma criação espontânea de trabalhos corporais por parte das crianças. Elas começam, então, a trocar toques benéficos não ensinados pelo adulto, e paralelamente ocorre – conquistado pelo trabalho do educador sobre ele mesmo – um 'não-interferir' cada vez mais sutil, e um estar presente cada vez mais delicado. Ou seja, vejo as crianças dispondo de recursos próprios em termos de trabalhos corporais,

“  
educar não podia  
ser menos do que isso  
”

“  
no âmbito  
desta Pedagogia,  
o currículo é a vida  
”

“  
não se contentará  
com verdades  
desvinculadas de  
um Sentido maior.  
”

constato que elas ainda têm acesso à fonte inspiradora da sabedoria do tocar. Elas começam a escrever gestos sobre o corpo do outro, entram desta maneira em contato com seus colegas, e produzem um efeito. Enquanto educadora, afirmo que depois disso, o nosso código de escrita poderá ser apreendido facilmente, pois foram realizados gestos fundadores do escrever.

Desta maneira, com a prática de trabalhos corporais, estamos colocando a base de um educar sadio, na medida em que eles apresentam a criança ao invólucro de sua vida de maneira não redutiva, e instituem o espaço sagrado da vida na Terra, pelo ato de reverência à corporalidade que comportam. Além disso, quem aplica e recebe esses trabalhos sabe quão freqüentemente no fazem penetrar em outro território, mudar de plano, ingressar em um espaço tingido das cores de outra realidade. Depois dessas experiências, a criança, é provável, não se contentará com verdades desvinculadas de um Sentido maior.

E a respeito do uso de trabalhos corporais no âmbito da Pedagogia Profunda, destacarei aqui a calatonia, com considerações sobre um dos sentidos da palavra escolhida por Sándor Pethö para nomear a técnica consistindo numa seqüência de toques nos pés. Calatonia vem do grego *'khalao'* que significa *“relaxação” e também ‘alimentação’, ‘afastar-se do estado de ira’ [...], ‘abrir uma porta’, ‘deixar ir’, ‘perdoar aos pais’*<sup>5</sup> e *‘retirar todos os véus dos olhos’ [...]*” (PETHÖ, 1974, p. 92)

**CALATONIA VERBAL**

Às vezes, os pais de crianças que atendo relatam sua dor ao perceber o quanto erraram na educação dos filhos. Nessas situações, a calatonia consegue aliviar o sofrimento com o poder do seu significado, deste significado específico *‘perdoar aos pais’*: pude, sempre que propus este significado em resposta à dor desses pais, ver o quanto ele os apaziguava.

Porque além de sugerir que *‘perdoar aos pais’* é disposição arquetípica de filho, e que cada filho tem certamente algo ou muito que perdoar a seus genitores, este significado leva a pensar que o errar dos pais é provavelmente inevitável; que, por mais que se esforcem para evitar isso, por mais que tentem acertar, o *ser pai*, o *ser mãe* envolvem o errar na educação do filho; que os pais podem, sim, perdoar-se os próprios erros, da mesma maneira que eles podem ou já puderam perdoar seus próprios pais, e da mesma maneira que seus filhos saberão perdoá-los. Esta definição sugere também que perdoar os pais, é perdoar todos os pais, é perdoar a humanidade; e é também compartilhar o sofrimento de todos os filhos ao longo das gerações. É encontrar assim uma saída para a dor do erro cometido ou da falta sofrida, uma possibilidade da ferida cicatrizar e do ser voltar a andar.

E aqui a calatonia – tanto o trabalho corporal quanto a troca verbal realizada a partir de um dos seus significados – permite passar da dor individualmente sentida, que prende e paralisa, ao vínculo *com um empenho coletivo*, que redime, que situa sobre um caminho praticável, o da humanidade em marcha em direção ao Sentido. Deste Sentido maior nos aproximam sem dúvida todos os pequenos sentidos que podemos descobrir por baixo das nossas atividades e comportamentos.

Não estou me referindo aqui ao sentido menor da *sensatez*, não ao sentido que,

eventualmente construímos para nossas crianças, alunos e filhos, a fim de *‘motivá-los’* a aceitar conteúdos ou disciplina. Estou me referindo ao Sentido daquilo que é, daquilo que somos. Ao Sentido que podemos pressentir, e que invalida nossas tentativas de *motivar* uma criança, pois quando é autorizada a colocar suas perguntas, contatar o inefável, ir até onde sua curiosidade e seus talentos a dirigem, ela é motivada, e dificilmente será impedida de prosseguir na sua busca, mesmo quando esta não passa por caminhos facilmente praticáveis.

**CAMINHOS DA MATÉRIA**

Esses, pelo contrário, não apresentam maiores dificuldades, a não ser quando, à criança, não são oferecidas possibilidades de trilhá-los.

Nesses caminhos, trata-se, primeiro, de permitir que a criança apreenda o mundo material, que ela entre em contato com este suporte da vida sobre a Terra, que encontre a *‘materia’*<sup>6</sup>. Esta palavra latina deriva de *‘mater’* (mãe) e designava a substância da árvore que dá origem aos galhos e folhas; depois passou a designar a parte dura do tronco da árvore, por oposição à sua casca; enfim, *‘materia’* passou a significar *materiais*, e *matéria*.

Nos caminhos da matéria, trata-se também de dar à Mãe Natureza a possibilidade de seduzir a criança, e da criança se apaixonar por ela. Pois as paisagens internas dos primeiros anos de vida, quando ainda não havia consciência, podem continuar cativando as crianças, enquanto que *“... para elas a questão essencial é a da adaptação ao meio. É preciso desfazer seu apego à inconsciência original porque sua persistência seria um poderoso obstáculo ao desenvolvimento da consciência, do qual elas precisam em primeiríssimo lugar.”*<sup>7</sup> (JUNG, 1977, p. 96).

Por outro lado, a permeabilidade da criança às emoções, aos dramas e conflitos vividos pelos adultos do seu ambiente familiar, pode criar perturbações capazes de comprometer seu desejo de viver.

Ora, os caminhos da matéria, na medida em que permitem à criança conhecer e amar seu entorno, lhe dão âncoras para sua vida na Terra. Essas âncoras: o conhecimento e o amor à matéria, *motivam* naturalmente a criança a querer crescer e se envolver com a vida terrena. Esta motivação não é uma motivação criada artificialmente; é uma motivação que nasce dentro da criança quando o contato com seu entorno mais natural foi permitido. Criança e matéria se encontram quando não são impedidos; uma atrai a outra. Para que isso aconteça, o educador há de barrar autoridades e hábitos inoportunos para que a criança possa encontrar seu reino, o da matéria simples, através da qual o homem primitivo apreendia o Universo. Através dessa modalidade anacrônica de apreensão do mundo, ela cria raízes, lembrando ativamente, com as mãos, com o toque, com a mente, com a imaginação; ela vivencia este conhecimento da matéria antes de avançar nos caminhos mais adiantados do saber. Ela lembra, como o embrião e o feto que ela foi lembraram os estágios do desenvolvimento filogenético do homem para compor seu corpo de criança.

Podemos esclarecer – para nós mesmos – o sentido dos jogos da criança com a matéria, estudando os mitos e as lendas da humanidade, assim como os relatos da busca dos alquimistas. E quando o tocar ajuizado da criança se dirigir mais

“  
Criança e matéria  
se encontram  
quando não  
são impedidos  
”

“  
como aprender algo  
nesta vida se não  
se pressente um  
Sentido para a vida?  
”

especificamente aos quatro elementos da natureza, podemos lembrar que água, fogo, terra e ar foram marcos na história da nossa evolução, da nossa filosofia e da nossa ciência. Podemos inclusive enxergar na atividade da criança uma lúdica recapitulação da história da nossa filosofia, pois Thales de Mileto<sup>8</sup> não imaginou ser a água o elemento fundamental da matéria? Depois dele, Anaxímenes<sup>9</sup> acreditou que fosse o ar, em seguida, Xenófanes<sup>10</sup> declarou que o elemento fundamental era a terra, porém Heráclito<sup>11</sup> afirmou que era o fogo, antes que Empédocles<sup>12</sup> propusesse sua explicação do mundo enquanto resultado da combinação dos 4 elementos: água, ar, terra e fogo.

Mas, sobretudo, podemos simplesmente deixar a criança brincar, com água, terra, fogo e ar, com a matéria desses poderosos símbolos que povoam o imaginário da humanidade, concordando com esta sugestão de BACHELARD (1988, p. 28): *“Já que tantos filósofos e sábios ‘pensa[ram]’ o mundo sob o signo de um dos quatro elementos, pod[e]-se pensar que as imagens dos poetas, revivendo a ingenuidade das cosmologias, ilustr[arão] de novo doutrinas muito antigas.”*<sup>13</sup>

Deixemos então a criança acrescentar a este imaginário as suas próprias imagens, imprimindo-as na matéria. E deixemos a matéria contar ela mesma as suas próprias histórias para a criança.

Pois ao tocar a matéria, a criança recebe o toque da matéria; mas entre tocar e ser tocado, não há muita diferença quando existe disposição da criança para encontrar a matéria: o que prevalece é o contato entre corpos encerrando mistério. VON FRANZ (1979, p. 18) já constatava: *“A curiosidade do homem, que o levou a fazer experiências com as substâncias, sempre se baseou na idéia de que, indiretamente, ele poderia descobrir mais acerca da Divindade [...]”*. E hoje, vejo a criança se construindo enquanto homem espiritual enquanto toca a matéria e brinca com ela. O toque da criança na matéria lhe permite ainda conhecer aquilo que, fora dela mesma, a constitui também, conhecer esta *‘matéria’* que lhe dá forma humana, e proceder à construção dela mesma através da sua atividade de demiurgo.

A Pedagogia Profunda considera o conhecimento como consequência inevitável de uma infância, neste sentido, bem vivida, através de situações plenamente vivenciadas, e não como um fim. E se, por um lado, encontramos na escola: *“Crianças que [...] não vêem sentido n[ã] aprendizagem e nos modos como seus professores lhes ensinam, que chegam à 4ª série sem saber ler e escrever.”* (MACEDO, 2005, p. 12) por outro lado, a Pedagogia Profunda insiste: como aprender algo nesta vida se não se pressente um Sentido para a vida?

#### LINGUAGEM DO JOGO

Em busca de Sentido, a Pedagogia Profunda considera o jogo e procura entender a sua linguagem, antes de utilizá-lo como recurso para facilitar a aprendizagem. Pois a criança não joga para aprender. Ela joga porque o Sentido está escondido no jogo, o que não descarta a possibilidade dela vir a aprender algo enquanto brinca. Afirma-se que o homem de hoje vive em um mundo desconectado do sagrado, mas as crianças, quando jogam seus jogos, ao mesmo tempo em que estão se construindo, nos mostram sua prontidão em permanecer em contato com o Sentido alimentador. Pois os jogos e outros procedimentos infantis gratuitos autorizam o ingresso no sagrado, da mesma maneira que o fazem os ritos.

Colocações como esta, de BELL (1982, p. 10) : *“muitos jogos, tidos como simples diversões de crianças são, na realidade, relíquias de rituais religiosos, muitas vezes provindo da alvorada da humanidade.”*<sup>14</sup>; ou esta, de HUIZINGA (1980, p. 12): *“...o jogo humano [...] pertence sempre, em todas suas formas mais elevadas, ao domínio do ritual e do culto, ao domínio do sagrado.”*, podem ajudar a entender o jogo enquanto *Linguagem*, capaz de reacender, numa criança, a alegria e a confiança. Porque o jogo, porta de entrada para o sagrado, comporta a alma da criança, em vez de ignorá-la, como faz a maioria dos nossos procedimentos educacionais.

Na terapia ou no grupo, em parceria com um adulto ou junto com seus pares, quando ela, por exemplo, desloca sua peça sobre um tabuleiro, este representa a Terra, e a criança percorre, brincando, os primeiros caminhos inspirados, traçados pelo ser humano – desde sempre guiado – sobre a Terra. Ela reaviva então a rede de todos os seres humanos que trilharam esses padrões e foram fortalecidos por eles. Penso, por exemplo, nos padrões da espiral e do *‘bustrofêdon’*<sup>15</sup> – parecido com o padrão de tecelagem – que os homens arcaicos utilizavam ao arar seus campos, e que reencontramos em jogos de tabuleiro, em desenhos de amarelinha, em danças folclóricas, e em técnicas de artesanato.

As danças folclóricas, por exemplo, são *‘conversas’* coletivas realizadas entre corpos através de gestos (à semelhança dos trabalhos corporais) e de passos, compondo esses padrões; além disso, o desenho dessas danças foi, assim como os toques inventados pelas crianças, também espontaneamente criado: ele surgiu do encontro do grupo, da brincadeira coletiva, da alma do povo, e produz igualmente sobre os participantes, um efeito positivo, um contato com o Sentido alimentador.

Esses padrões foram traçados inicialmente com passos laboriosos pelo homem sobre a Terra; ele foi movido a traçá-los. Antes de escrever no sentido *‘bustrofêdon’*, ele arou seu campo segundo o *‘bustrofêdon’*, ele foi movido a ará-lo desta maneira, assim como foi movido a tecer, e a escrever. O homem realizava ofícios sagrados ao arar a terra, tecer e escrever, antes que sua atividade se cindisse em trabalho, rito, jogo.

E quando a criança joga, ela não desenvolve apenas seu intelecto, ela refaz um percurso, que seria melhor não procurar abreviar, sobre o seu planeta. Pois o importante não é aprender conteúdos, mas sim resumir<sup>16</sup> para poder acrescentar. JUNG (1977, p. 258) afirmou: *“A criança vive num mundo pré-racional e, sobretudo, pré-científico, mundo da humanidade que existia antes de nós. É neste mundo que mergulham nossas raízes e é por essas raízes que crescem as crianças. [...] Uma instrução puramente técnica dirigida unicamente na direção de objetivos práticos não pode frear nenhuma loucura [...]. Lhe falta a cultura cuja lei profunda é a continuidade da história, ou seja, da consciência humana supra-individual.”*<sup>17</sup>

Na dança, no folclore e no artesanato, está escondida a mais alta sabedoria da humanidade, afirma Laura Shannon<sup>18</sup>. Segundo ela, a necessidade de resistir ao poder religioso e político teria motivado esta ocultação. O que foi escondido aí? Alguns conteúdos estão sendo descobertos. Mas muita coisa provavelmente nunca será decifrada. Pode ser que a dificuldade em recuperar esses tesouros escondidos coloque um freio a nossa vontade de desnudar a vida. Pode ser que nos oriente para *vivenciarmos* o poder da sabedoria oculta da cultura popular. Seria esta sabedoria

“  
o importante não é  
aprender conteúdos,  
mas sim resumir para  
poder acrescentar  
”

parecida com a Alegria? Ou o povo sábio dissimulou no seu folclore os motores do 'élan vital' que ele um dia foi ameaçado de perder?

Os jogos, as danças, os toques, o contato com os elementos e as técnicas artesanais, possibilitam o ingresso das crianças no enredo da humanidade. Esses meios, de certa forma proporcionam a reunião simbólica da família humana em torno da criança, para, mostrando-lhe padrões e apontando caminhos inefáveis, convidá-la a tomar parte nesse enredo, a inscrever sua trajetória nos caminhos da humanidade. Por outro lado, as crianças nos incitam a conscientizarmos nossas raízes, nosso lugar neste enredo, de maneira cada vez mais apurada, porque a formação de suas raízes, assim como sua contribuição na evolução deste enredo, depende da qualidade da nossa consciência.

A Pedagogia Profunda já nasceu; é uma pedagogia do Sentido e já começou a se tornar possível. 📖

## Notas

1. Pedagogia. Diretora da Casa Redonda, no município de Carapicuíba, SP.
2. O conceito de área rural é administrativo e não significa obrigatoriamente que uma comunidade inserida nela tenha ocupações agrícolas. Entre os adultos desta comunidade, havia auxiliar de enfermagem, baba, camelô, caseiro, diarista, eletricista, empregada doméstica, marceneiro, motorista de ônibus, operário, policial, vendedor...
3. Em palestras proferidas no Sedes e em outros locais, assim como em LORTHIOIS (1998, p. 34).
4. Basicamente, técnicas de relaxamento –Toques Sutis e Calatonia– ensinados por Sándor Pethő, assim como outros trabalhos corporais ensinados no curso de Cinesiologia do Sedes Sapientiae em São Paulo.
5. Grifo meu.
6. Sobre mãe e 'matéria', ver também: JUNG, 1953, p. 277.
7. Trad. minha.
8. Entre 625 - 545 A.C., aproximadamente.
9. Entre 585 - 525 A.C., aproximadamente.
10. 2ª metade do séc.VI - 1ª do séc.V A.C.
11. Entre 540 - 480 A.C., aproximadamente.
12. Entre 484 - 424 A.C., aproximadamente.
13. Trad. minha.
14. Trad. minha.
15. Antiga escrita cujos sinais iam alternadamente da esquerda para a direita e da direita para a esquerda.
16. Do latim resumere : tornar a tomar. (Dicionário Aurélio)
17. Trad. minha.
18. Professora escocesa, especializada em danças circulares ciganas, durante um workshop realizado em São Paulo em abril de 2002.

## Bibliografia

- BACHELARD, G., **Fragments d'une Poétique du Feu**, Paris, PUF, 1988.
- BELL, R. C., "Introduction". In: GRUNFELD, F. V, **Games of the world**, Ed. UNICEF, 1982.
- HUIZINGA, J., **Homo Ludens**, São Paulo, Perspectiva, 1980.
- JUNG., C. G., **Psychologie et Éducation**, Paris, Buchet/Chastel,1977.
- \_\_\_\_\_, **Métamorphoses de l'Âme et ses Symboles**, Genève, Librairie de l'Université, 1953.
- LORTHIOIS, C., "A dança na Roda da Vida". In RAMOS, R. C. L. (org.). **Danças Circulares Sagradas, Uma Proposta de Educação e Cura**, São Paulo, Ed. Triom, 1998.
- MACEDO, L. De, (2005) « O Ancestral do Humano e o Futuro da Humanidade». **Coleção Memória da Pedagogia**, São Paulo, volume 1, 2005.
- MARTIN, F. **Les Mots Latins**, Paris, Hachette, 1976.
- PETHŐ, S. et al. **Técnicas de Relaxamento**, São Paulo, Vetor, 1974.
- VON FRANZ, M.L., **A Alquimia e a Imaginação Ativa**, São Paulo, Cultrix, 1979.