

Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos¹

Maria de Fátima Carvalho*

Resumo

O trabalho discute a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na Educação de Jovens e Adultos. Toma como referência a experiência da rede pública de ensino do município de São Paulo e, como lócus, um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) – seus modos de organização e funcionamento e aspectos das práticas de inclusão escolar de seu cotidiano. Ancorando-se na teoria histórico-cultural em psicologia e nas teses vygotskianas sobre a gênese social do desenvolvimento humano – papel do outro e da linguagem –, assume as interações sociais como lócus, fonte e meio de constituição da ação e da subjetividade humanas e reflete como essas práticas impactam o desenvolvimento dessas pessoas como jovens e adultos. Reafirma o papel da educação no desenvolvimento da pessoa com deficiência mental e na configuração de modos diferenciados de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo.

Palavras-chave: Deficiência mental; Educação de jovens e adultos; Inclusão escolar; Desenvolvimento.

Education of teenagers and adults with mental deficiencies: school inclusion and the constitution of subjects

Abstract

The following paper discusses the inclusion of teenagers and adults with mental deficiencies in the Education of Teenagers and Adults program. The experience in the public school network in the district of São Paulo serves as reference. This study was performed in an Integrated Center in the Education of Teenagers and Adults – focusing on its organization and aspects of the practices of school inclusion in its daily basis. The historical-cultural theories in psychology and the theses of Vygotsky about the social geneses of human development – the role of the other and of language – assume social interactions as place and way of the constitution of action and human subjectivity; reflecting how these practices have an impact on the development of these subjects, reaffirming the role of education in the development of subjects with mental disorders and in the configuration of different manners in the relationship with knowledge, world and self.

Keywords: Mental deficiencies; Education of teenagers and adults; School inclusion; Human development.

A educação do jovem e do adulto com deficiência mental no âmbito das políticas e do debate sobre a inclusão escolar

As adversidades que marcam as relações do jovem e do adulto com deficiência mental com o mundo em torno dele, as dificuldades que enfrentam para serem interpelados como jovens e adultos, os seus esforços no sentido de ampliar suas possibilidades de participação social e o fato de procurarem, na escola, o espaço e os instrumentos para ampliação desta participação têm fomentado o nosso interesse pela compreensão dos seus processos de integração às práticas sociais, mais especificamente às práticas educativas, fazendo de nosso objeto de investigação as condições de (im)possibilidade de sua ação e subjetivação nessas práticas (Carvalho, 2006, 2004).

É nesse contexto que nos voltamos para a investigação das condições de possibilidade de participação do sujeito com deficiência mental, que se configuram no campo das práticas de inclusão escolar, procurando elucidar as suas contribuições para o seu desenvolvimento.

A despeito da existência de uma política de educação básica ostensivamente inclusiva,² que defende e privilegia o atendimento do alunado com necessidades especiais preferencialmente nas classes de ensino comum e que avança no sentido de atribuir à escola a responsabilidade de adaptação à diversidade desses alunos,³ ainda são lacunares e pouco explícitas, no contexto da legislação, as formulações acerca da educação de jovens e adultos com deficiência mental, assim como é rara, no âmbito dos debates, a discussão sobre as formas como o discurso e as práticas de

*Endereço para correspondência:

Rua Gastão do Rego Monteiro, 666/151 – Jardim Bonfiglioli – 05594-030 – São Paulo-SP

E-mail: carvalhomf@uol.com.br

inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas.

Essa lacuna reflete em parte o quadro mais amplo do tratamento dado à juventude no contexto das políticas públicas setoriais, sobretudo no nível federal – educação, saúde e trabalho – as quais, conforme explica Sposito (2003), não contemplam ações especificamente voltadas para os jovens. Citando Rua (1998), a autora argumenta que “os jovens são inseridos em políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias” e tais políticas não estão orientadas a partir da idéia de que os jovens representam o futuro, em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações (p. 27).

No âmbito das políticas de educação podemos atribuir essa “lacuna” ao fato de a educação da maior parte dessa população ainda ser responsabilidade de escolas exclusivamente especiais, ligadas às instituições especiais privadas, de caráter filantrópico, o que concorre para uma percepção da situação educacional dessa população como uma questão concernente apenas à educação especial.

É certo que, sobretudo em relação à ausência de parâmetros oficiais sobre a questão, o silêncio em torno do tema pode ser interpretado como resultante da suposição de estagnação do desenvolvimento nessa faixa etária e, ainda, como reiteração da concepção da pessoa jovem e adulta com deficiência mental como uma criança quanto a suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas e, sendo assim, o que é posto e discutido sobre as crianças em situação de inclusão poderia ser tomado como referência também para o jovem e para o adulto que têm o seu funcionamento mental comprometido.

A concentração do atendimento em educação especial no âmbito privado e em escolas exclusivamente especializadas é uma realidade apontada pelo Censo escolar de 2005 (MEC/Inep). Embora o mesmo censo aponte para a existência de movimentos de mudança nesse cenário, mostrando a expansão do acesso do alunado com deficiências à rede pública de ensino (em 2005 o número de matrículas em educação especial cresceu em 42,7% em relação a 2002 e 91% do total das novas matrículas foram inclusivas e em escolas públicas), essa expansão dá-se principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, sendo pouco significativa quanto ao atendimento de crianças de zero (0) a seis (6) anos e aos jovens e adultos. Quanto a esses últimos, os números de matrículas no ensino médio, na EJA, na educação profissional e no ensino superior, deixam clara a ausência de progressão e a prevalência das instituições filantrópicas – ensino exclusivamente especializado, como opção para esse alunado.

Todavia, não se pode desconsiderar o aumento de matrículas inclusivas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (abreviada e referida por EJA).

Como resultado das políticas de inclusão registra-se a busca pelo atendimento em escolas regulares e classes comuns, com ou sem o apoio especializado, para jovens e adultos com as mais diversas deficiências. As matrículas na EJA correspondem a 7,8% do total de matrículas efetuadas em 2005 em educação especial, perfazendo um aumento de 21,3% em relação a 2004.

No município de São Paulo, embora não existam números oficiais publicados, o aumento de matrículas de jovens e adultos com deficiências na EJA é perceptível e, nesse contexto, destaca-se a presença de alunos com diagnóstico de deficiência mental no âmbito dos CIEJA(s) (Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos), presença que impacta essas escolas e exige a criação de novas formas e espaços de atendimento especializado, tendo em vista o atendimento das necessidades específicas dessa população.

Trata-se então, mais que constatar a existência do movimento de inclusão na EJA e reconhecer, nessa existência, a repercussão dos discursos de inclusão na construção de novas possibilidades educacionais para jovens e adultos com deficiência mental, de acompanhar esse movimento buscando contribuir para a compreensão de sua origem e de suas formas de efetivação e desenvolvimento diante do objetivo de atender às demandas educacionais, sobretudo da população designada como deficiente mental, nas etapas da juventude e idade adulta.

Como se concretiza a inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência mental no âmbito da EJA? Como é vivida por esses rapazes e moças, por esses homens e mulheres? Que possibilidades de participação se configuram no convívio com conhecimentos, valores e comportamentos que referendam os mundos jovem e adulto que engendram essa modalidade de educação? Como repercute sobre as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento? Que condições contingenciam seus modos de participação: seu acesso e sua permanência nessas atividades? Como essas práticas afetam sua constituição como jovens e adultos?

Movidos por essas questões, estamos investigando a educação de jovens e adultos com deficiência mental no contexto das práticas de inclusão escolar na EJA. Pensamos que, no âmbito de implementação da política de inclusão escolar, a necessidade de explicitação, compreensão e transformação das formas como concebemos e nos posicionamos diante desses alunos e de suas especificidades coloca-se como um fator preponderante. Nossas idéias sobre a deficiência mental, assim como

nossas formas de compreender os processos humanos de aprendizagem e de desenvolvimento, circunscrevem nossas posições diante da participação desses alunos nas práticas/relações educativas.

Nesse contexto, apresentamos algumas proposições da psicologia histórico-cultural, apontando suas contribuições para a compreensão das deficiências e dos processos e formas de sua configuração nas práticas de ensino e aprendizagem que queremos inclusivas.

A psicologia histórico-cultural: uma forma de conceber a deficiência mental

A teoria histórico-cultural tem como cerne a proposição da gênese social do desenvolvimento humano, a ideia de que as relações sociais são constitutivas de nossas possibilidades de ação psíquica. Dessa perspectiva, as funções psicológicas humanas não existem *a priori*, não independem de nossas experiências e no contexto das interações sociais que o sujeito humano converte as formas de ação compartilhadas com seu grupo em formas próprias de funcionamento psíquico.

Esse processo de conversão pode ser explicado como o processo no qual os aprendizados mobilizam desenvolvimentos que são contingenciados pelas interações da pessoa com seu ambiente, com os outros em seu entorno, com os instrumentos técnicos e simbólicos de que dispõem em sua história e com sua cultura. Nesse contexto, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são concebidos como processos de natureza intrinsecamente social e, assim sendo, só podem ser apreendidos e analisados no contexto das práticas sociais em que se configuram, a partir da consideração das condições de sua constituição.

Em tal contexto de proposições, a relação da pessoa com o mundo não é uma relação direta, é uma relação semiótica, mediada pela linguagem (pelo signo) e pelo outro (pelo social). É a nossa capacidade de criar e usar signos o que humaniza a nossa relação com o mundo. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, afirma Vygotsky (2000, p. 56), enfatizando o papel dos processos de mediação da linguagem e do outro na história da construção social do sujeito. As funções psicológicas constituídas nesses processos são mediadas, apresentam uma natureza histórica e são de origem sociocultural (Molon, 1999, p. 121).

É em meio a essas proposições que a questão do déficit intelectual é abordada por Vygotsky (1989). Da perspectiva histórico-cultural, podemos compreender a deficiência mental como uma condição diferenciada de desenvolvimento, peculiar em sua organização sociopsicológica, processo resultante da síntese entre os

aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais constitutivos e constituídos da/na vida do sujeito.

Enfatizando o caráter dialético da relação entre as dimensões biológica e cultural do processo de desenvolvimento humano, Vygotsky argumenta que, na existência de deficiências, as características orgânicas são transformadas pela formação de novas funções e que, nesse processo, o que é orgânico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será impregnado pela cultura, pela emergência de funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da pessoa.

Conforme Carvalho (2004, p. 24), em oposição a uma visão do déficit intelectual como biologicamente definido, estático, irreversível e passível de mensuração emerge, na perspectiva vygotskiana, um enfoque prospectivo que privilegia os aspectos dinâmicos e as potencialidades que emergem e se realizam continuamente (das mais diversas formas) nas relações da pessoa com o mundo. Essas considerações apontam para a necessidade de identificar e compreender as formas como a pessoa que apresenta um déficit age sobre o meio, sem perder de vista as condições externas constitutivas de suas possibilidades de ação.

Esses argumentos permitem-nos compreender que a pessoa limitada por uma deficiência não pode ser vista como uma pessoa menos desenvolvida, mas sim como uma pessoa que se desenvolve de forma diferenciada. Para Vygotsky, no processo de desenvolvimento humano, as dificuldades surgidas no nível da realização das funções elementares/biológicas serão transformadas por formas alternativas de ação que tanto podem caracterizar-se como formas “positivas” de desenvolvimento quanto como dificuldades distintas ou maiores (formas “negativas”), visto que a compensação também pode conduzir ao agravamento de sintomas (Carvalho, 2004, p. 25).

O desenvolvimento diferenciado compreendido em sua relação com as condições externas de vida da pessoa constitui-se como um processo de permanente reconstrução da personalidade, de reorganização de todas as funções, mediante a formação de novos processos originados das vias resultantes da própria deficiência. Ou seja, as limitações reais que a pessoa com deficiência mental pode apresentar não são desconsideradas, elas desempenham um papel no processo de desenvolvimento de suas formas de ação.

Mas, se assumimos que é fazendo suas as relações sociais

que essa pessoa desenvolve suas formas de ação individual, que aprende a agir sobre o outro e sobre si mesma, que reconstrói, continuamente, suas formas de ação sobre o meio, que pode libertar-se das impressões perceptuais e

desenvolver formas superiores de atividade mental, então, ao contrário de centrar-se em suas limitações, é fundamental, segundo Vygotsky, desafiar a pessoa com deficiência, e assegurar-lhe o acesso efetivo aos bens culturais. (Carvalho, 2004, p. 26)

A psicologia histórico-cultural nos permite, ainda, compreender que é culturalmente que definimos o que é ou não adulto, o que é ou não jovem, o que é ou não infantil. Assim, quando falamos de juventude e de idade adulta, falamos de categorias históricas e socialmente definidas, o que não significa negar o substrato biológico desses processos, mas, sim, problematizar a sua naturalização.

A ausência de uma abordagem mais consistente dos diferentes aspectos que caracterizam o desenvolvimento após a infância, sobre os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem durante a juventude e a idade adulta, marca as teorias psicológicas. Palácios (apud Oliveira, 2001, p. 19.) argumenta que “a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças” e enfatiza “a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento”.

Nos estudos sobre o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência mental, a abordagem das questões referentes à juventude e à idade adulta faz-se ainda mais escassa. No âmbito da educação, os modos de condução das práticas apontam para a persistência da suposição de estabilidade e de ausência de mudanças e da expectativa de estagnação e de involução. O caráter homogêneo atribuído ao funcionamento mental comprometido conduz à desconsideração do desenvolvimento de cada pessoa como singular.

Abordando aspectos da constituição dos sujeitos jovens e adultos com deficiência mental, Carvalho (2004, p. 143) aponta a infantilização de suas formas de ação, a desconsideração das suas experiências de vida, a negação dos seus esforços de participação social, a falta de reconhecimento das possibilidades de ação desses jovens e adultos como algo contingenciado pelas suas condições de vida.

É retomando as formulações de Vygotsky acerca da interação social não apenas como locus, mas como fonte e meios do desenvolvimento compensatório, desenvolvimento circunscrito às condições de possibilidades da pessoa com deficiência mental de participar das práticas sociais e de via essa participação significar seu mundo e a si mesmo, que nos propomos a refletir sobre o que vemos na escola.

Alunos com deficiência mental na EJA

Para efeito deste texto recortamos, do contexto da investigação referida, apontamentos sucintos sobre a escola (um CIEJA) onde ocorre a pesquisa e sobre uma atividade desenvolvida em uma aula de português. É nosso objetivo, a partir da apresentação do relato de uma situação tomada como característica, problematizar as formas de implementação da inclusão escolar no âmbito da EJA, explicitar alguns modos de participação dos alunos com deficiência mental e as condições que, nesse contexto, contingenciam o seu desenvolvimento.

No âmbito das reformas e transformações vividas pela educação especial, os CIEJAs começam a ser referidos, no município de São Paulo, como uma alternativa de espaço educativo para a população com deficiência mental nas idades jovem e adulta. No município, concomitante ao processo de fechamento das classes especiais, amplia-se a prática de inclusão dos alunos com necessidades especiais nos CIEJAs.

O projeto dos CIEJAs foi concebido em 2003, pela prefeitura de São Paulo, como uma alternativa para a inclusão educacional da população jovem e adulta que apresenta pouca ou nenhuma escolaridade e que foi ou se encontra excluída dos sistemas de ensino, pelas mais diversas causas. Os CIEJAs se diferenciam das demais escolas de educação fundamental pela forma como se organiza a oferta de ensino: pela organização de ciclos, pela flexibilização de horários, de frequência e de temporalidade.

Atualmente, estudam na escola onde a pesquisa é realizada 900 alunos. Entre eles, trinta e três portadores de diagnóstico de deficiência mental com idades entre quatorze e quarenta e um anos. O grupo alvo de nossas observações é formado por nove jovens com diagnóstico de deficiência mental com idades entre quinze e dezenove anos. Sete deles estão no módulo I (que corresponde às 1ª e 2ª séries do ensino fundamental), seis já estão repetindo o módulo e um deles começou a frequentar a escola este ano. Os outros estão no módulo II (que corresponde às 3ª e 4ª séries do ensino fundamental). São sete rapazes e duas moças (há um aluno com síndrome de Down, dois com a síndrome do X frágil, uma com problemas associados a quadros de paralisia cerebral e os demais com problemas ou déficits atribuídos a anóxia e problemas perinatais)

O grupo compõe, com outros quatorze (14) alunos, não portadores de deficiências, uma turma mista de primeira à quarta série. Permanece na escola por duas horas e quinze minutos, das dez horas (10h) às doze horas e quinze minutos (12h15), de segunda a

sexta-feira. São vinte e dois alunos (22), com idades entre quinze e (aproximadamente) setenta anos.

Indagando sobre quem são esses alunos e como chegam ao CIEJA, constata-se que são aqueles que completaram os quatorze anos sem atingir ou conseguir concluir a quarta série do ensino fundamental em classes comuns ou especiais da rede regular de ensino. Também há alunos provenientes de instituições da rede privada de ensino especial, e ainda alunos que se encontravam fora da escola (comum ou especial) e que são trazidos pelas famílias.

O convívio com os alunos nos permite suspeitar dos diagnósticos que os qualificam e refletir sobre as formas como funcionam as políticas públicas e os *mecanismos* que engendram com o objetivo de promover a expansão do acesso e da permanência de crianças e jovens pobres (e, entre eles, de alunos com deficiências) na escola: os ciclos, a promoção automática, a terminalidade específica, a flexibilização presencial, as classes especiais, as classes de aceleração. Em que medida respondem às carências dessa população? Em que medida concorrem para a sua “deficientização”?

Nas salas, as formas de enfrentamento de sua presença explicitam os diferentes modos de diferentes professores e grupos se posicionarem em relação à deficiência mental, à inclusão escolar. Nesse enfrentamento, as formas de conceber o déficit cognitivo desempenham um papel preponderante. Explicitam-se movimentos de desconfiança quanto às possibilidades de aprendizagem e de surpresa em relação às de compreensão e ação social, demonstradas por alguns alunos.

Na escola, de uma maneira geral, se expressa a adesão dos educadores à implementação da proposta de inclusão escolar desses alunos, bem como se manifesta o envolvimento docente com os jovens e o desejo de contribuir para que aprendam e se desenvolvam. Possivelmente, o ideário de democratização do ensino para a população que se encontra excluída da escola, que funda o projeto do CIEJA, contribui para isso.

Nas aulas, o trabalho educacional é freqüentemente introduzido pelas discussões de temas relativos à política, à saúde, à ética, à violência urbana, às diferenças culturais, às condições de vida dos alunos e ao momento histórico.

Nesse contexto, os jovens com deficiência mental podem ter na escola regular a oportunidade de convívio com uma população jovem e adulta que se assemelha à maioria deles quanto às condições precárias de vida, à baixa escolaridade e ao estigma dela decorrente, mas diferencia-se substancialmente deles quanto às possibilidades de enfrentamento da vida

cotidiana, em suas formas de responder às exigências sociais e de participar das práticas culturais. A maioria dos colegas é composta por adultos, trabalhadores ou desempregados, casados, pais e mães, homens e mulheres que podem compartilhar suas formas de significar o mundo, o baixo poder aquisitivo, a pouca escolaridade, a condição jovem e adulta e, como parte dela, a volta ou o ingresso à escola.

É nesse contexto que vão se configurando as possibilidades de participação dos jovens com deficiência mental, seus modos de se relacionar e conhecer. Nas interações com professores, colegas e conhecimentos se dimensionam seus aprendizados e o seu desenvolvimento.

Relato de atividade: a configuração de modos de participação de alunos e professores

(Na construção do relato, usamos anotações feitas no Diário de Campo e a transcrição da gravação em áudio. Apenas os alunos com deficiência mental são referidos pelos nomes, abreviados.)

Aula de Português, 12/6/2006

A professora apresenta a proposta de atividades para o dia e registra na lousa o que os alunos deverão fazer: leitura silenciosa, cópia e leitura oral.

O texto escolhido para leitura está no livro: *EJA – (Vol. 2). Viver e aprender: ensino fundamental – educação de jovens e adultos*, organizado e editado pela Ação Educativa e Global Editores: Unidade 4 – Outras marcas de identidade – A história do Quilombo de Frechal.

A professora distribui os livros entre os alunos. Após a distribuição, dirige-se ao aluno “Ed”:

– *Vem cá “Ed”. Vou explicar novamente. Todos tão no livro? Só falta “Ed”?*

A professora continua falando com “Ed”. Abre o livro para ele na página do texto e diz:

– *Ob! Vamos lá [...] Deixe só eu [...]*

Interrompe o que dizia para o aluno e começa a falar para todo o grupo:

– *Primeira coisa dos objetivos de hoje [...] como toda segunda-feira, a gente vai trabalhar um texto. A leitura silenciosa [...] Todo mundo [...] Pra depois fazer leitura oral. Aqui eu coloquei a cópia, só pra usar a caneta*

corretamente [...] pra adquirir o uso da caneta. Por que é importante usar a caneta?

Os alunos homens conversam entre si.

A professora fala dirigindo-se ao grupo, pergunta por que é importante usar a caneta. Faz comentários, explica e, ao mesmo tempo, pergunta sobre o uso da caneta. Segue explicando qual a utilidade da cópia do texto, em seguida pergunta:

– Ah! Agora uma pergunta pra gente ficar pensando: por que é que a cópia tá sendo útil? Ou não? Eu acho que a gente tá copiando [...] o que mais a cópia pode nos trazer?

Comentários sobre o valor da cópia são feitos pelos alunos e pela professora

Os alunos iniciam a atividade.

[...]

A pesquisadora interrompe e sugere a leitura do texto antes da atividade de cópia, para que os alunos que ainda não sabem ler possam saber o que vão copiar.

A professora concorda.

Uma estagiária, presente na sala, lê o texto.

A atividade é retomada.

[...]

A pesquisadora ajuda a professora, circula vendo como estão trabalhando os alunos, atenta principalmente para a produção dos alunos com diagnóstico de deficiência mental.

“Ev” tem dificuldade para copiar o texto com letra cursiva.

“Ed” tem dificuldade para copiar o texto com letra de forma (a única que sabe fazer). “Ed” tenta copiar. Olha para frente, para cima, procura ajuda no alfabeto colado sobre a lousa, (um alfabeto de letras de forma, maiúsculas, feito com papel camurça colorido), mas o alfabeto não lhe oferece as letras correspondentes às letras que encontra no texto.

“Br” ainda não iniciou o trabalho.

Os demais estão copiando, alguns com visível dificuldade.

No fundo da sala, outros alfabetos de letras grandes, de forma e cursiva (maiúsculas e minúsculas), encontram-se pregados no alto da parede. Os alunos estão de costas para ele.

A pesquisadora divide uma folha de papel sulfite, escreve o alfabeto, em letra de forma e letra cursiva (letras maiúsculas e minúsculas), dá para “Ev” e orienta a aluna a consultar o material para a realização do trabalho.

Dirige-se a “Ed”. A professora está com ele e o ajuda, copiando com letra de forma o primeiro

parágrafo do texto, o que, em seguida, “Ed” tenta reproduzir, copiando lentamente.

A professora caminha entre os alunos do módulo II, pede que leiam, ajuda, interfere corrigindo a leitura, orientando a atividade de cópia.

A pesquisadora caminha tentando ajudar os alunos que têm diagnóstico de deficiência mental. Alguns se dispersam, copiam mais de uma vez a mesma palavra, ou a mesma frase. Ela lê o texto, comenta. Mostra em que ponto da cópia do texto eles se encontram, orienta. Aponta palavras omitidas, corrige, ajuda apontando o que falta nas palavras escritas de forma errada.

Às 11h20 a professora, que caminha entre as carteiras ajudando os alunos, consegue chegar até “Ag” para orientá-la na atividade.

[...]

“JL” não conclui a cópia, escreveu apenas dois parágrafos. Seu trabalho tem muitos erros. Ele mostra o caderno à professora enquanto ela trabalha com outros alunos. Ela “dá um visto” e escreve: *Adorei!*

Após trabalhar com outros alunos, ela dirige-se a “LF”, que trabalha ao lado de um colega que apresenta problemas de atenção e aprendizagem. Ambos escreveram dois parágrafos do texto. Ela pede que leiam. Após a leitura, propõe que façam um desenho. “Br”, que ainda não copiou o primeiro parágrafo, se junta aos colegas na atividade de desenho.

“Ag” passeia pela sala.

“Al” copia o texto.

Ao mesmo tempo “Ev” está desistindo: dispersa, pára de copiar. Uma colega intervém, ajuda, apaga coisas no caderno de “Ev”, fala, aponta as palavras no texto, mostra as letras no material (alfabeto) improvisado pela pesquisadora.

“An” se empenha na realização da atividade, mas ainda está longe de concluir a cópia do texto. A pesquisadora senta entre ele e “Ed”. Lê para cada um o parágrafo que estão copiando, fala situando-os em relação ao texto. “An” consegue ler algumas palavras.

“Br” e “LF” concluem os desenhos, dispersam, conversam, “JL” fala alto, mexe com os colegas, atrapalha.

Uma colega do módulo II, uma senhora, se aborrece e diz:

– Que é isso! Eles não prestam atenção! Que é isso! Só atrapalham!

São 11h55. A professora continua ajudando os que ainda permanecem na sala. Muitos já saíram. A aula está acabando.

A situação acima é representativa da organização da rotina de trabalho desse grupo às segundas-feiras, dia de leitura silenciosa, cópia, posterior leitura oral e, quando há tempo, de atividade de escrita de interpretação do texto.

Essa rotina sustenta a estratégia construída pela professora para trabalhar individualmente a questão da leitura com todo o grupo, podendo, dessa forma, ao mesmo tempo, atender às especificidades de cada um. Em seus limites de atuação, de tempo e organização, ela dirige-se à carteira de cada aluno, “tomando a leitura”, ensinando, enquanto os demais trabalham lendo e/ou copiando, silenciosamente.

A condição de “não-alfabetizado” de muitos alunos (inclusive dos que têm o diagnóstico de deficiência mental) é *arbitrada* com a atividade de cópia, que mantém todos ocupados: enquanto não lêem, pois não conseguem, copiam. Mas copiam sem saber o que estão copiando. A proposição da atividade de cópia sem uma leitura prévia sobrepuja as (im)possibilidades e necessidades do grupo com comprometimento, conduzindo à uma ação mecânica e pouco significativa.

A situação exemplifica um modo de ação construído pelos professores, para lidar com a presença de alunos com dificuldades e deficiências. Trata-se de ocupar o aluno, e para isso faz-se necessário reduzir, em termos de quantidade e complexidade, o que há para ser feito: se há um texto para ler ou escrever (produzir), ele copia e, mediante as limitações do aluno, pode copiar um ou dois parágrafos, e/ou fazer um desenho, e/ou apenas repetir a leitura do professor etc.

A simplificação da atividade implica uma simplificação das especificidades que caracterizam o aluno com comprometimento do funcionamento mental e pode implicar também a restrição das possibilidades de participação, de aprendizagem e transformação de seu desempenho.

Essas práticas contribuem para a emergência de modos “típicos” de respostas dos alunos com necessidades especiais. Enquanto o grupo, que consegue ler (mesmo com dificuldades), permanece na sala, atento e realizando a atividade, o aluno tido como deficiente mental, após tentar realizar a atividade, se levanta uma, duas vezes; pede para tomar água, pede para ir ao banheiro, desiste, conversa, atrapalha. De assíduo e receptivo às atividades, torna-se disperso, quase ausente. De *ausentes* aos que *atrapalham*, vão se posicionando (e sendo posicionados) de forma que reiteram a imagem social negativa que os identifica.

A falta (de atenção, de capacidade de elaboração da atividade, de autonomia e tantas outras faltas atribuídas a esse aluno) vai sendo construída como resposta à falta de uma proposta que dinamize

suas possibilidades, que considere efetivamente sua presença como aprendiz.

Antes que a dispersão se instaure, os alunos dão mostras de sua presença aderindo ao que é proposto, seguindo os colegas e a professora: abrem os cadernos, se empenham para copiar da lousa ou do livro o que é pedido, apresentam os cadernos à professora para mostrar o que fizeram, esperam sua avaliação, desempenham o papel de aluno, o ritual que define sua presença/participação na escola.

A professora, por sua vez, também desempenha o seu papel: empenha-se em realizar o que compreende como a inclusão dos alunos, oferece a mesma atividade para todos os alunos, trabalha individualmente com cada um, atua com o objetivo de respeitar o ritmo e as condições de elaboração de todos, luta contra o tempo disponível para a realização do trabalho, mas demonstra também sua baixa expectativa em relação à produção desses alunos e às suas possibilidades de apreender a própria produção, de compreender e lidar com seus próprios limites, podendo, nesse processo, ampliar suas possibilidades de ação, quando elogia a produção exibida pelo aluno, independentemente das limitações que a configuram.

Nesse contexto, podemos afirmar que os modos e as possibilidades de participação desses jovens nas atividades vão se definindo em estreita relação com o que é proposto pela professora, pela escola.

As limitações enfrentadas pelos professores nos processos de inclusão escolar são referidas por Góes (2004). Para essa autora, essas dificuldades se relacionam, sobretudo, com o fato de os projetos pedagógicos não serem afetados pela presença desses alunos, cabendo ao professor explorar, sozinho, as possibilidades de adaptações, de ajustes:

Mesmo havendo concordância quanto à visão de que o professor não poderia ser responsabilizado sozinho, ante o cumprimento das novas metas, as situações comentadas indicam que lhe é atribuída uma carga excessiva. Ele é, de fato, um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos. Sem negar o mérito de esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico. (p. 76-77)

No contexto da escola-campo de nosso estudo destaca-se a presença da SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), com o objetivo de oferta de atendimento educacional especializado aos alunos em processo de inclusão escolar. A profissional

responsável pela SAAI, uma especialista em educação especial e deficiência mental, criou uma rede de relações que sustenta a presença desse alunado, sensibilizando a comunidade escolar para o seu acolhimento. Na sala, no atendimento especializado, são trabalhadas as dificuldades específicas desses alunos. A professora promove sua participação na produção de materiais e na organização de metas referentes ao funcionamento da própria sala e ainda desenvolve ações junto à comunidade extra-escolar, engajando-se na busca de postos de trabalho para os rapazes e moças, reconhecendo que as carências nessa etapa do desenvolvimento não são apenas de ordem educacional e que as limitações impostas pela deficiência mental (pelo diagnóstico?) e pela baixa escolaridade não são impeditivas.

Mas, a atuação do SAAI é definida por metas e limites (MEC/SEESP, 2005). Sua autonomia em relação ao trabalho escolar e a preponderância do atendimento ao alunado com deficiência mental, concorrem para que sua posição de apoio educacional ao processo de inclusão seja relegada ao segundo plano e que, em contrapartida, prevaleçam a idéia e a prática do atendimento especializado ao aluno, o que contribui para a vinculação do “especializado” com a deficiência, com a compensação e a conseqüente discriminação. Dessa forma, a presença da SAAI (e a dos alunos) não afeta o projeto da escola, na direção de sua adaptação às necessidades desse alunado, ao contrário, concorre para a manutenção da dicotomia entre o público-regular e a educação especial, sendo dessa última a responsabilidade pelo atendimento e atenção às necessidades especiais não atendidas no âmbito da sala comum.

Resta indagar em que medida o atendimento especializado pode compensar as lacunas que vão se cristalizando em termos de desempenho desses alunos diante das atividades propostas. Se considerarmos que cinco (5) entre os alunos referidos já estão repetindo o Módulo I, cabe a dúvida quanto às suas condições de aprendizagem e progressão nesse contexto, cabe a necessidade de explicitação das condições precárias de realização do atendimento educacional especializado e inclusivo.

Como explica Ferreira, embora a ampliação do acesso de alunos com deficiências às primeiras séries do ensino fundamental, da rede pública, seja um aspecto positivo desse processo, a expansão quantitativa não é acompanhada por um crescimento do desempenho acadêmico dos alunos. As políticas implementadas, embora garantam o acesso às primeiras séries iniciais, não têm garantido a continuidade e qualidade do processo educacional (2006, p. 108).

Acompanhando o atendimento de alunos com diferentes deficiências matriculados em escolas públicas durante um ano letivo, Kassas, Oliveira e Silva (2005). constatam que embora matriculadas regularmente, as crianças não recebiam, em sala de aula, quaisquer atividades ou cuidados especiais que atendessem às suas necessidades.

Arruda, Kassas e Santos (2006) discutem as políticas educacionais inclusivas à luz da lógica de mercado, dos processos de ordem econômica que regem o momento político brasileiro, fomentando políticas e práticas de inclusão social. Os dados analisados pelas autoras indicam que a necessidade de barateamento e de ampliação do atendimento educacional pode ser o objetivo que vem direcionando as ações do governo brasileiro com as políticas de inclusão escolar, já prescritas, em relação a dispositivos legais, há mais de 40 anos e só agora são implementadas. Para as autoras, a compreensão desse fato só pode ser alcançada se concebermos as políticas educacionais no movimento contraditório da sociedade capitalista, e indagam:

Qual é a “qualidade” pretendida pelo Estado? Faltaria ao Estado competência técnica para avaliar o impacto de um Programa de Educação Inclusiva? As respostas a essas questões exigem, necessariamente, a compreensão das funções da escola pública contemporânea. Vários autores já discutiram essa questão (Braverman, 1981; Alves, 2001; Arruda, 2001a, 2001b, 2002) e apontaram que em função de condições históricas do capitalismo monopolista a escola faz um atendimento para atender necessidades específicas: segurança, alimentação, saúde etc. Se são essas as necessidades que a escola deve atender, torna-se menos importante a identificação de necessidades educativas especiais. (2006, p. 10)

Para nós, a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência mental na EJA representa uma conquista quanto ao princípio da assunção pelo poder público da responsabilidade por sua educação. Também a consideramos positiva por envolver a construção social do reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso à EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem.

O projeto do CIEJA, o engajamento dos educadores, o material didático que fundamenta o projeto poderiam favorecer esse processo. São marcados pela preocupação com a consideração da realidade de vida dos alunos como conteúdos, com a

necessidade de abordagem de temas relevantes para a compreensão da estrutura social, da história, da identidade constituída nesse contexto, do momento político, da condição jovem e adulta etc. Mas as condições de realização do trabalho, os modos de participação que delas resultam e se instituem como modos de fazer e ser entre professores e alunos com deficiência mental em relação com o conhecimento, comumente distanciam o trabalho desses objetivos.

Na implementação da inclusão de jovens e adultos com deficiência mental nessa escola, vemos se explicitarem as contradições que distanciam a realidade das práticas dos objetivos dos discursos. Constatamos que o engajamento, a aderência ao projeto de construção de uma educação inclusiva pelos educadores, embora fundamental, não é suficiente para sua concretização. Há uma heterogeneidade de situações e resultados. Vemos se explicitarem as limitações do sistema escolar no sentido de viabilizar a construção de práticas educacionais inclusivas.

A concentração de alunos com deficiência mental em uma mesma escola, a presença de um número tão grande de jovens com deficiência mental em uma mesma sala (e nas turmas de módulo I e II dos cursos diurnos) constitui-se uma dificuldade que se relaciona diretamente à existência da SAAI na escola, ou seja, que se relaciona à garantia do direito ao atendimento especializado para essa população na região, condição que, em princípio, favorece a inclusão escolar, mas que diante da concentração de matrículas, gera limites à sua efetivação.

A consideração do CIEJA enquanto projeto educacional diferenciado (que integra uma enorme diversidade de alunos, de interesses e necessidades, que pressupõe a flexibilização presencial, a redução do tempo de permanência na escola e conseqüente redução dos conteúdos etc.) como espaço/projeto adequado à inclusão escolar de alunos com deficiência mental concorre para a desconsideração das especificidades que caracterizam o desenvolvimento na presença do comprometimento intelectual e para que em nome das possibilidades de socialização desse grupo se configure uma espécie de *faz de conta* de oferta do ensino básico, se perca de vista o papel fundamental da escola “de propiciar às novas gerações o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência” (Kassar, 2004, p. 63).

Na produção dessa distância, podemos indagar ainda sobre o papel desempenhado pelas formas de conceber a deficiência mental. Em que medida a idéia da deficiência mental como uma condição individual, apenas organicamente definida e definidora da incapacidade de seu portador perante as exigências de

ordem cognitiva, emocional e social que configuram seu desenvolvimento, sustenta práticas que envolvem a baixa expectativa em relação a esses alunos, desencadeando uma postura de tolerância a sua presença?

Góes (2004), discutindo a questão do aluno especial como aprendiz na sala regular, afirma:

Se os caminhos e recursos especiais estão ausentes e expectativas docentes continuam rebaixadas, as metas educacionais se empobrecem, na direção oposta ao que deveria ser propiciado. Nas circunstâncias em que se propicia um ensino indiferenciado, não há como explorar a plasticidade do desenvolvimento humano, no caso das necessidades especiais. Numa visão dinâmica e prospectiva de desenvolvimento do indivíduo, é preciso investir em suas capacidades existentes e possibilidades emergentes, superando a noção de que as ações educativas devem apenas investir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos ou educacionais tradicionais (Vygotski, 1997). Para uma educação especial, mesmo (ou sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes. (p. 74)

Dessa forma, convém atentar para os efeitos da instauração de modos de participação (de alunos e professores) como os descritos no relato da atividade que referimos. A despeito do acesso à EJA, os alunos participam de forma que reproduz a *posição* que até recentemente lhes foi imposta nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende. Mas da perspectiva que falamos, acreditamos que esses alunos aprendem *apesar de*. Aprendem, entre outras coisas, a conviver com uma identidade social negativa, a conviver com a deficiência mental como condição que desautoriza, aprendem o que é ou não próprio e possível para eles quanto a escolarização, aprendem que precisam da escola. Aprendizados que concorrem para a construção de uma auto-imagem de incapacidade e inferioridade.

Entrevistando jovens e adultos matriculados na EJA em outras escolas e CIEJAs da cidade, encontramos (entre muitos) o depoimento de “Luc”, um homem de 29 anos, portador de *um diagnóstico* de deficiência mental, que cursa a terceira série do ensino fundamental em um CIEJA. Indagado sobre o que estuda, o que aprende e o que faz na escola, sua resposta é direta:

Pesq.: *Luc, que coisas você aprende na escola (é interrompida por Luc)*

Luc: *Ah! A gente aprende [...] qualquer coisa, né?*

Aprende bastante coisa. A professora tá ali pra ajudar a gente...

Pesq.: *Mas que coisas que você aprendeu lá na escola e que você faz [é interrompida por Luc]*

Luc: *Eu aprendi mais é recorte, porque eu não sei lê, né? Ai eu fiz mais recorte pra aprender a lê.*

Pesq.: *Sei. E como são esses recortes?*

Luc: *Recorte é você pega a tesoura e recorta as letrinhas de revista [...] e jornal e cola no caderno...*

Pesq.: [interrompendo Luc] *Sei.*

Luc: *Aí ela, depois que tá pronto, aí ela pega e manda a pessoa lê.*

Pesq.: *Sei. E você tá lendo?*

Luc: *Eu to lá [...] já, algumas coisinhas eu já sei lê [...] Já. [...] Agora algumas coisa não....*

Pesq.: *E dessas coisas de matemática, o que você tá estudando?*

Luc: *De matemática e ciências, quando eu não sei, a professora pergunta e... Vou passar um pouco de recorte pra você, você não acha ruim? Eu falo: não.*

Pesq.: *E esses recortes são... sobre matemática?*

Luc: *Esse recorte não. Recorte já é diferente. Matemática é só pra quem sabe fazer mesmo. Agora quem não sabe fazer ela dá outra coisa, dá assim... recorte... dá outra coisa pra copiar da lousa.*

Pesq.: *E de ciências? Tem alguma coisa que você aprendeu, alguma aula que você lembra?*

Luc: *De ciências... Até que eu não sei muito não. Eu sei assim fazer continhas, continhas eu sei fazer, mas não sei somar.*

Pesq.: *Você sabe copiar, mas não sabe somar?*

Luc: *Mas não sei somar. É difícil.*

Pesq.: *Puxa Luc! Mas você vai lá na escola, continua persistindo...*

Luc: *To persistindo.*

Esperamos que “Ed”, “Ag”, “LF”, “JL”, “Na”, “AP”, “Br” e “Ev” consigam, no processo de inclusão escolar, aprender mais que “Luc” sobre o que aprendem na escola, sobre o que lhes é de direito aprender, sobre si mesmos. Para isso, é fundamental explicitar e discutir as condições precárias de realização da inclusão escolar, como condição de sua superação, de construção de práticas mais promissoras que envolvam a consideração não apenas do direito dessa população à educação, mas também das exigências que garantam o seu exercício.

Notas

¹ Este trabalho apresenta parte das reflexões em elaboração no projeto de pesquisa “A educação de jovens e adultos com deficiência mental no contexto das práticas de inclusão escolar: interação social, relação com o

conhecimento e constituição de sujeitos”, desenvolvido pela autora como atividade de pós-doutoramento na FE-USP, São Paulo com o apoio da Fapesp.

² Desde a década de 90 essa tendência é discutida, a partir de diferentes pontos de vista, por diversos autores no Brasil e no exterior e configura, hoje, a posição oficial que se sustenta na legislação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996; Plano Nacional de Ensino – 1997; Estatuto da Criança e do Adolescente), estadual (Indicação 12/1999 e Deliberação 5/2000 do Conselho Estadual de Educação; Resolução 95 de 21/11/2000 da Secretaria de Educação) e na referência dos documentos oficiais às metas das conferências internacionais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994).

³ Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, p. 15), art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: I. “Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]”

Referências

ARRUDA, Elcia Esnarriaga; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. *Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas*. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2006. Vitória. Mimeografado.

BRASÍLIA. *Atividades do Ministério Público do Trabalho para a Inserção da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho-2000*, julho de 2000. Mimeografado.

BRASÍLIA. *Programa Nacional de Educação Profissional para a Pessoa Portadora de Deficiência* (Termo de referência para os planos estaduais de Trabalho – Área de Qualificação: 1996/99). Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional para a Pessoa Portadora de Deficiência, 1995.

BUENO, C. C. O.; KASSAR, M. C. M. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p.119-135.

CARVALHO, Maria de Fátima. *Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de down*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

CARVALHO, Maria de Fátima. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

_____. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados; Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In RODRIGUES, Davi (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; RÊGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 50, p. 41-54, 2000.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Do que e de quem se fala. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

Sobre a autora:

Maria de Fátima Carvalho é graduada em Psicologia, doutora em Educação pela Unicamp e docente do curso de Pedagogia da Unifesp (câmpus Guarulhos). Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano, Linguagem, Saúde e Educação (Unifesp) e ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (Unicamp).

_____; OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. Aspectos do cotidiano escolar de alunos com deficiência incluídos nas escolas de ensino público municipal na cidade de Corumbá. *Relatório de Iniciação Científica*, Pibic, CNPq/UFMS, 2005.

MOLON, Suzana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: Educ; Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade/) de sala de aula. Educação Especial, *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, p. 29-48, 1989.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 50, p. 26-40, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.

_____. Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygotsky – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. *Cadernos Cedex*, Campinas, n. 71, 2000.

