

COMUNICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: A MEDIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO
DE ALFABETIZAÇÃO (NÃO FORMAL) COM DEFICIENTES INTELECTUAIS – A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Prof. Ma. Irene Barone

Resumo

A proposta interventiva no âmbito da Educação não formal, com aderência ao paradigma da inclusão, foi desenvolvida no projeto de Iniciação Científica do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, por duas estudantes do curso de Comunicação Social, durante o período de outubro de 2011 a setembro de 2012. O desafio de iniciar o processo de alfabetização com um grupo de deficientes intelectuais ancorou-se na ampliação dos processos relacionais e comunicacionais. O projeto de extensão Arte e Inclusão Belas Artes acolheu a proposta, sendo que a atuação de mediadores foi fator relevante na alteração dos modos de perceber e atuar no mundo dos sujeitos e participantes. Estimulou-se a convivência em grupo, atividades coletivas e individuais, fazeres com aplicação dos recursos da Arte, associadas ao ensino mediado do código linguístico. A troca de experiências entre o mediador e o sujeito e a relação interpessoal estabelecida entre eles foram fundamentais para manter os sujeitos motivados, ressaltando que as vivências de aprendizagem dos agentes mediadores tornaram-se referências importantes para a atuação no projeto.

Palavras chaves: Mediação. Inclusão. Alfabetização. Comunicação e arte.

Abstract

Interventional proposal within the framework of non-formal education, with adherence to the paradigm of inclusion, was developed at scientific research project of the Centro Universitário Belas Artes de São Paulo by two students of Social Communication, during the period of October 2011 to September 2012. The challenge of initiating the literacy process with a group of intellectual handicapped anchored itself in the expansion of the relational and communicational processes. The extension project Art and Inclusion Belas Artes welcomed the proposal, and the actions of mediators was relevant factor in the change of the modes of perceiving and acting in the world of subjects and participants. Group coexistence was stimulated, collective and individual activities, make application of art resources, associated with the linguistic code mediated education. The exchange of experiences between the mediator and the subject and the interpersonal relationship established between them were

fundamental to keep guys motivated, pointing out that the learning experiences of agents, mediators have become important references to the work in the project.

Key words: Mediation. Inclusion. Literacy. Communication and art.

1. Introdução

O avanço nas discussões sobre exclusão e os desafios para a inclusão são notáveis, mas com muito a amadurecer, a aprender e empreender. Quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência intelectual¹ estamos diante de uma meta altamente complexa e audaciosa, uma vez que a aceitação da diversidade encontra obstáculos na sociedade pela maneira como está organizada, ou categorizada na perspectiva da normalidade e anormalidade.

Nesse sentido, definem-se características de indivíduos a partir de um padrão ideal para convivência entre si. As regras de conduta/comportamento são produzidas a partir dessas características. Assim, o indivíduo que é diferente do padrão fica excluído da garantia de seus direitos, em favor da coletividade. Para as pessoas excluídas, o exercício da cidadania não existe.

Este artigo apresenta uma das possibilidades de análise a partir do trabalho de iniciação científica do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, na intervenção junto a deficientes intelectuais incluídos no Projeto Arte e Inclusão², mantido pela instituição de ensino.

O projeto foi (e ainda é) desenvolvido com finalidades educacionais, especificamente em atividades de alfabetização, contudo, adentrando no campo da educação não formal, na perspectiva dos Direitos Humanos.

Como objetivo geral buscou se, de maneira ousada, e com vistas à inclusão dos sujeitos como cidadãos, iniciar o processo de alfabetização junto a um grupo de deficientes intelectuais, já inseridos no contexto da Arte pelo projeto Arte e Inclusão, com fins de ampliar a capacidade relacional e comunicacional, buscando a alteração qualitativa das funções mentais, qualidade de vida e bem-estar psicossocial.

¹ Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, a deficiência é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade.

² O projeto "Arte e Inclusão" já está no seu décimo ano de trabalho e um síntese é apresentada no item 2 deste artigo.

Encontramos a relevância do trabalho na necessidade de justiça e, portanto, do cumprimento das leis de inclusão, desmitificando o discurso em favor de ações que possam oportunizar momentos de significação e resignificação das experiências daqueles que foram deixados de fora das oportunidades de crescimento intelectual e social, pela diferença. Espera-se que este trabalho contribua para, minimamente, ampliar as reflexões da inclusão e alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.

Para isso, operacionalmente buscou-se: estimular a convivência em grupo e convívio social; programar atividades em grupo com aplicação dos recursos da arte e suas diferentes expressões associados a um fazer pedagógico (ensinagem do código linguístico); mediar a relação do indivíduo o mundo externo por meio de recursos da arte estimulando a construção social do sujeito.

Como referencial teórico elegeu-se a Psicologia Histórico-Cultural que enfatiza a constituição do sujeito a partir da relação com os outros e, nesse sentido, entende-se que a gênese do desenvolvimento humano está nas relações sociais.

Quanto à alfabetização, a concepção freireana conduziu as intervenções dos mediadores, estudantes do curso de Comunicação Social do Centro Universitário Belas Artes.

Por conseguinte, o foco deste artigo está em analisar a relação do mediador e o educando (sujeito) e, assim, discutir o papel da mediação no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Em termos de resultado, o projeto esteve muito interessado nas descobertas de intervenção – mediação educador-educando. Cabe ressaltar que, os mediadores eram estudantes do curso de Comunicação Social da instituição e, portanto, foi necessário que se apropriassem dos conceitos teóricos oferecidos pela Pedagogia.

2. O Programa Arte e Inclusão

O Programa Arte e Inclusão – Belas Artes caracteriza-se por desenvolver ações sociais e culturais desde 1998, destinado a jovens e adultos com deficiências intelectual, física, sensorial ou múltipla.

Visa mediar os valores culturais para as pessoas com deficiências a fim de que se sintam encorajados em buscar as oportunidades que ainda não tiveram. Oportunidades como escola, trabalho, tratamentos de saúde adequados e outras vivências. Para isso, são implementadas atividades como oficinas de arte, artesanato, de geração de renda e profissionalizantes, rodas de conversas, seminários, pesquisas acadêmicas, visitas a museus, passeios e viagens culturais.

No aspecto institucional trata-se de atividade extensionista do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em parceria com o Instituto Medicina Física e Reabilitação do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - IMREA/HC/USP.

Registramos que nas últimas décadas houve grande mobilização para extinguir a exclusão de pessoas com deficiências, por meio de leis, decretos, documentos nacionais e internacionais. O documento internacional *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*³, oferece os princípios sobre os quais se assenta a proposta do Programa Arte e Inclusão e, por conseguinte do projeto de alfabetização a que este artigo se refere.

3. Para recordar: Paulo Freire

Consagrado como educador, Paulo Freire simplesmente acreditava. Talvez seja esse o aspecto mais importante para apropriação de sua metodologia.

Com Paulo Freire compartilhamos a necessidade de contextualizar, política e socialmente, falando sobre as questões da realidade.

Alfabetizar, ato político que oportuniza o exercício da cidadania, na concepção freireana é libertar, por meio do pensamento crítico, possibilitando ao educando refletir sobre sua condição, seu papel e suas perspectivas sociais, culturais e educacionais. Neste artigo, consideramos que esse entendimento contempla a proposta do projeto de alfabetização de deficientes intelectuais.

Nesse sentido, direcionamos as ações interventivas esperando alterar uma condição de saber ou de conhecimento e ampliando, de alguma forma, as experiências dos sujeitos.

Feitosa (2011) faz referência à obra *Educação como Prática da Liberdade* ao apontar que Freire propõe cinco fases para alcançar os objetivos educacionais, sendo que o processo educativo dá-se na mediação com o mundo – relação entre educador e educando.⁴ Após o levantamento de palavras conhecidas (“*realidade social vivida*”) busca-se o entendimento das palavras e a suas escritas (“*palavra escrita produzida*”).

De fato, os mediadores do projeto buscaram identificar nas vivências de cada sujeito possibilidades de conteúdo para iniciar e desenvolver o processo educativo. A experiência foi relevante para educadores e educandos e, no mesmo processo, todos aprenderam. O mediador

³ SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. São Paulo, 2008.

⁴ 1ª Fase: levantamento do universo vocabular; 2ª Fase: escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3ª Fase: criação de situações existenciais; 4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro; 5ª Fase: Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas.

tinha a função de organizar o material de maneira estimuladora à aprendizagem dos sujeitos, com atividades alfabetizadoras na perspectiva crítica e libertadora de possíveis rótulos e estigmas. Segundo Feitosa: *“Para isso, a alfabetização deverá ser mediada pelo afeto, pelo respeito à cultura do educando”*.⁵

Ainda a mesma autora, ao discorrer sobre a prática do educador: *“Ao educador, cabe organizar os dados e saberes que os educandos revelam nas suas falas, transformando esses dados em conteúdo a ser trabalhado”*.⁶

No projeto de alfabetização, objeto deste artigo, a reflexão sobre a prática educativa foi essencial, pois os mediadores não eram estudantes de curso do campo da Educação⁷ e, portanto, suas próprias vivências de aprendizagem tornaram-se referências importantes para a atuação no projeto.

4. A Psicologia Histórico-Cultural amparando a tarefa de ensinar (alfabetizar)

O referencial Histórico-Cultural oferece um desenvolvimento teórico que vai ao encontro das motivações deste trabalho, na figura do psicólogo Lev S. Vygotsky. Para esse autor o desenvolvimento se dá na direção do aprimoramento do funcionamento mental, na evolução das funções mentais superiores.

4.1 Construir conhecimento – pessoal e intransferível, porém mediado.

Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem podem ser compreendidos a partir de diferentes referenciais teóricos e expressam as tensões dos contextos socioeconômico e político nos quais estão inseridos.

O referencial histórico-cultural demonstra que as funções do pensar decorrem da interdependência e de relações complexas entre as condições biológicas e socioculturais, resultando em nova qualidade de funcionamento psíquico. Compreender o desenvolvimento destas funções requer a reconstrução da história de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

Vygotsky, buscando a compreensão do processo do desenvolvimento humano, postulou que a complexidade desse processo está contida nas relações entre história individual e social. Entre os pontos centrais de sua teoria está a introdução da condição sociocultural no

⁵ FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: A reinvenção de um legado*. 2ª Ed. Brasília: Liber Editora, 201, p. 111.

⁶ Idem, p.114.

⁷ Os mediadores eram alunos do curso de Comunicação Social, habilitação Publicidade e Propaganda, e utilizaram seus aprendizados, inclusive sobre arte, na condução dos trabalhos.

desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas concordando que sejam provenientes de processos psicológicos elementares de origem biológica.

*Partindo do pressuposto da necessidade de estudar o comportamento humano como fenômeno histórico e socialmente determinado, Vygotsky e seus seguidores dedicaram-se principalmente à construção de estudos-piloto que pudessem atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação.*⁸

O autor deteve-se, sobretudo, no estudo das funções mais sofisticadas do pensamento, considerando as dimensões filogenética e ontogenética, apoiado no principal pressuposto: a condição histórico-social como promotora do desenvolvimento. As chamadas funções psicológicas superiores são típicas da espécie humana e referem-se ao controle consciente do comportamento, à atenção voluntária, à memória voluntária, ao pensamento abstrato, ao raciocínio dedutivo, à capacidade de planejamento, dentre outras, promovendo processos voluntários que possibilitam ao indivíduo ser independente no seu espaço e tempo presente.

Para Vygotsky, esses processos não são inatos, mas emergem das relações entre as pessoas, que internalizam as formas culturais de comportamento. Assim, definem comportamentos mais complexos e sofisticados que vão além de comportamentos originalmente biológicos como ações reflexas ou automáticas.

Na tentativa de descrever e explicar as funções psicológicas superiores, observamos a influência da abordagem dialética. Dessa óptica e considerando a história ao longo do desenvolvimento, podemos explicar formas mais simples ou mais complexas de pensamento, sempre integrando o contexto social a essa compreensão.

Nesse caso, uma das teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano apoia-se na interação dialética do homem (biológico) com seu meio físico-cultural, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem age e transforma o seu meio para atender às suas necessidades, provoca transformações em si mesmo influenciando assim, o seu comportamento futuro. O homem não é apenas um produto do meio externo, mas também um agente na criação e transformação desse meio.

Na dimensão social, estabelecem-se as relações mediadas pela cultura (e seus significados), que determinam os mecanismos psicológicos e as formas de agir no mundo. Nesse contexto, o aprendizado é uma intervenção importante no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Podemos afirmar que o desenvolvimento humano está

⁸ REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. São Paulo: Vozes, 1995, p. 31.

atrelado ao aprendizado num determinado grupo cultural, e o aprendizado garante o desenvolvimento das características humanas.

Nesse sentido, o aprendizado não se reduz ao treinamento de habilidades, mas proporciona ao ser humano a capacidade de avançar de maneira independente Vygotsky determina: [...] *“o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”*.⁹

Outro ponto de crucial importância na teoria de Vygotsky é a identificação de níveis de desenvolvimento. Nesse âmbito ele assinalou o nível real (relativo às conquistas já efetivadas) e o nível de desenvolvimento potencial (conquistas a serem alcançadas). Para este último nível, Vygotsky aponta a importância da colaboração de outros elementos do grupo social. A distância entre o nível real e o nível potencial é o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. A intervenção do outro nesta zona tem ação transformadora. Então, pensando no ambiente escolar, a intervenção pedagógica torna-se inerente ao processo de desenvolvimento. Considerando esse aspecto entendemos o posicionamento de Vygotsky quando afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Vygotsky rejeitava a visão de unilateralidade relativa aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, não aceitando a explicação de desenvolvimento e aprendizado como sinônimos. Acreditava numa relação dinâmica entre esses processos.

No projeto de alfabetização mencionado, buscou-se a aplicabilidade da concepção vygotskiana, particularmente a mediação, ação dos educadores para ampliar as possibilidades de promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, dos sujeitos com deficiência intelectual.

Na perspectiva histórico-cultural, posto por Carvalho (2006), a compreensão oferecida por Vygotsky é que a deficiência representa uma condição diferenciada de desenvolvimento, considerando as condições externas de vida da pessoa, portanto, as limitações não são desconsideradas, mas transformadas em alternativas de ação.

4.2. A mediação

O aprendizado é mediado. Esse foi o principal pressuposto do projeto de alfabetização (processo não formal).

⁹ VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Org. Michael Cole; Vera Joh-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a, p.99.

Para Vygotsky o ensino formal é por excelência o processo que propicia a aprendizagem e desenvolvimento mental, contudo incluindo nesse processo transformador o que já se sabe, antes da experiência sistematizada que a escola formal propõe.

No projeto aqui discutido, salientamos que o processo de aprendizagem classifica-se como um processo educativo não formal, desenvolvido em outro ambiente que não a escola formal.

Reily (2004), em sua obra, discorre sobre o conceito de mediação apontado a interligação com o conceito e uso de instrumentos:

Vygotsky criou uma analogia interessante que é central na sua teoria de mediação. Escreveu que assim como o homem utiliza ferramentas físicas no seu trabalho (um martelo, uma agulha, um estetoscópio, por exemplo), ele também utiliza ferramentas psicológicas para o trabalho de natureza mental (entre outros, o desenho, escrita e linguagem oral)¹⁰.

Segundo assinala a autora, para Vygotsky a linguagem é o instrumento de mediação mais importante, pois apresenta significados relevantes para determinada sociedade e, nesse sentido, construída historicamente a partir da importância no contexto social.

Não são os olhos, os ouvidos, as mãos em contato com os objetos que levam ao conhecimento do mundo lá fora – num caminho das coisas, fora; para a mente, dentro – , mas os significados de outros homens, construídos culturalmente indicando aquilo que PE relevante, para que os olhos, ouvidos e mãos identifiquem e se apropriem, de significados. Com isso, muda a própria maneira de enxergar, ouvir e manipular. O processo é ativo, de busca, e não uma mera recepção passiva de sensações que chegam indiscriminadamente ao ser.¹¹

A mediação pressupõe um processo dinâmico que resulta em transformação do educando e educador, e ambos alteram os níveis de conhecimento que dispunham.

No projeto de alfabetização a expectativa foi de que os sujeitos ampliassem a leitura do mundo e assim, ampliar as formas de pensá-lo. As atividades incluíram o trabalho com letras, sons, palavras, leitura de livros, poemas, conversas, trabalhos com modelagem, participação em festas temáticas, desenhos, pinturas e outras.

5. Síntese das percepções dos mediadores

As percepções das duas mediadoras são muito importantes para o desenvolvimento de diretrizes de ações para as próximas intervenções. Cada estudante permaneceu por um semestre em contato com os sujeitos, uma vez por semana. É certo que, diante da

¹⁰ REILY, Lúcia. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2008, p.18.

¹¹ Idem, p.19.

complexidade da demanda, essa periodicidade representa pouco. Contudo, foi o suficiente para aprimorar as proposições possíveis.

Os mediadores entenderam suas intervenções como:

Entendi que o meu trabalho foi de fundamental importância na vida dos alunos [...] os encontros ajudaram no desenvolvimento deles. Muito mais do que aprender a ler e escrever, eles aprenderam a se relacionar uns com os outros e aprenderam atividades além dos trabalhos manuais que já costumavam fazer na Instituição onde vivem. [...] as aulas não foram suficientes para alfabetizá-los, mas foram suficientes para fazê-los entender um pouco mais sobre relacionamentos interpessoais e assuntos que fogem do seu contexto diário. (M.)

O meu trabalho, enquanto mediadora, uniu Arte e Comunicação dentro dos conceitos de Paulo Freire, para ensinar a partir das experiências, oportunidades e o conhecimento que eles tiveram ao longo da vida. Estabelecer uma relação com eles foi de extrema importância, pois quanto mais próximos, melhor fluiu a comunicação entre o grupo e, assim, a confiança crescia, e eles podiam instigar a própria criatividade e perder o medo de errar. Observei que eles eram carentes e, mesmo compreendendo as atividades, muitas vezes precisam de alguém ao lado, incentivando e elogiando para que se sintam seguros ao realizá-las. (R.)

As dificuldades foram muitas, como manter a atenção dos sujeitos nas novas aprendizagens, como estimulá-los, como reter novas informações, por exemplo. O grau de deficiência e as condições externas, como medicação, contribuíram nos resultados de cada sujeito.

Os aprendizados e a sensibilidade dos mediadores foram de extrema importância para o desenvolvimento dos trabalhos, pois, por vezes, a criatividade dos mesmos foi a mola propulsora da motivação para ambas as partes.

[...] separar a atividade por partes para aos poucos atingir o objetivo final, canalizar a atividade aproveitando os interesses que eles expressavam durante o desenrolar da atividade; estimular de acordo com as experiências vivenciadas por eles para facilitar a memorização; utilizar exemplos e assimilar os sons e movimentos às letras, por exemplo. [...] diferentes atividades de curta duração envolvendo jogos e dinâmicas de grupo, pausas e mudanças de atividades para não tornar os trabalhos cansativos. Foi muito importante estipular diálogos perguntando o que eles fizeram durante a semana, e pedir pra me contarem tudo que eles podiam lembrar da aula passada. (R.)

Em termos de avanços observados registre-se que a comunicação interpessoal foi melhorada, assim como a motivação e expressão da satisfação nas descobertas e novas realizações: “Cada um evoluiu em questões diferentes”.

Da parte das estudantes mediadoras, constatamos que houve o envolvimento afetivo importante, e necessário, para a realização dos trabalhos.

Senti-me muito bem por fazer parte do projeto, que sem dúvidas me ajudou a evoluir muito também, o carinho deles também aumentava minha motivação de querer buscar a evolução de cada um. Durante os trabalhos me sentia muito bem com o avanço deles, mesmo que fosse pequeno. Algumas vezes ficava pensando em soluções para atividades que não tiveram resultado ou queriam abandonar uma atividade no meio. (R.)

6. Considerações finais

Este projeto pretendeu formar leitores do mundo, ampliar as possibilidades de inserção social e, por conseguinte, as capacidades mentais.

O trabalho com os deficientes intelectuais sinalizou que é possível a alteração das capacidades relacional e comunicacional, admitindo essa condição como ponto de partida para propostas desafiadoras aos sujeitos, considerando, obviamente, as suas limitações. No relato das experiências de mediação observou-se que a alteração qualitativa das funções mentais, qualidade de vida e bem-estar psicossocial torna-se possível na relação social com um mediador, que desenvolve atributos para além do conhecimento sobre relações humanas, motivação intrínseca e extrínseca, comunicação humana, código linguístico, métodos de aprendizagem. É antes de tudo, uma questão atitudinal. É preciso acreditar, verdadeiramente, que o seu trabalho é possível e transformador do outro e de si mesmo.

Referências bibliográficas

BOZZA, Sandra. *Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social*. Pinhais: Editora Melo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CARVALHO, M.F. *Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos*. Horizontes. v.24, n. 2, p. 161-171, jul./dez, 2006. Disponível em:

[http://www.usf.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6\[6569\].pdf](http://www.usf.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6[6569].pdf) >. Acessado em: 12/07/2012.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: A reinvenção de um legado*. 2ª Ed. Brasília: Liber Editora, 2011.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis:

Vozes, 1995.

REILY, Lúcia. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.