

## DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DO SER HUMANO E OS SETÊNIOS BASEADO EM RUDOLF STEINER

### HEALTHY DEVELOPMENT OF THE HUMAN BEING AND THE SETENNIA BASED ON RUDOLF STEINER

Lívia Barbosa Pacheco Souza<sup>1</sup>  
Lívia Ribeiro Barbosa Pacheco<sup>2</sup>  
Denisia Ribeiro de Oliveira<sup>3</sup>  
Rosângela Freitas Conceição<sup>4</sup>

**RESUMO:** Ao esboçar algumas pinceladas amplas pertencentes à cosmologia antroposófica e teosófica, este artigo argumenta que a imaginação não é apenas outro elemento dentro do todo humano, mas é de fato uma parte crucial e desempenha um papel significativo no 'todo'. No entanto, a imaginação não é necessariamente positiva por se, mas altamente dependente do contexto e para quais propósitos a pessoa a exerce. Sem contexto e propósito, as imagens, tão intimamente relacionadas à imaginação e tão predominantes em nossa cultura visual hoje, podem de fato ser prejudiciais para o crescimento holístico, especialmente das crianças. Por outro lado, por meio do contexto e do propósito significativo, a imaginação, sendo uma ponte para a totalidade, pode igualmente ser instrumental na cura da fragmentação, não apenas no indivíduo, mas na sociedade como um todo. A educação imaginativa, sugere-se, pode ser um meio para a "participação consciente" e, portanto, para a evolução humana.

1164

**Palavras-chave:** Imaginação. Educação. Desenvolvimento Humano. Setênios. Antroposofia.

---

<sup>1</sup>Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA) e em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB) e Discente da Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia (Universidade Anhanguera-UNIDERP), e em Pedagogia Waldorf pelo Curso Waldorf de Belo Horizonte. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1772-8391>

<sup>3</sup>Graduada em Pedagogia (Universidade Anhanguera-UNIDERP), e em Pedagogia Waldorf pelo Curso Waldorf de Belo Horizonte. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7429-8853>.

<sup>4</sup>Graduada em Pedagogia (Universidade Anhanguera-UNIDERP), e em Pedagogia Waldorf pelo Curso Waldorf de Belo Horizonte. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8946-9670>.

**ABSTRACT:** By outlining some broad brushstrokes pertaining to anthroposophical and theosophical cosmology, this article argues that imagination is not just another element within the human whole but is in fact a crucial part and plays a significant role in the 'whole'. However, imagination is not necessarily positive per se, but highly dependent on the context and for what purposes one exercises it. Without context and purpose, images, so closely related to imagination and so prevalent in our visual culture today, can in fact be detrimental to holistic growth, especially of children. On the other hand, through context and meaningful purpose, imagination, being a bridge to wholeness, can equally be instrumental in healing fragmentation, not only in the individual, but in society as a whole. Imaginative education, it is suggested, can be a means for "conscious participation" and therefore for human evolution.

**Keywords:** Imagination. Education. Human Development. Setenniums. Anthroposophy.

## 1. INTRODUÇÃO

Por que a imaginação – às vezes definida como a capacidade de pensar no que é possível (EGAN, 1997 *apud* NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011) – é considerada por muitos um elemento tão importante no ensino e aprendizagem e no desenvolvimento infantil? Qual é a natureza da supostamente misteriosa capacidade da imaginação de conectar os vários aspectos da experiência humana, como pensamento e ação, o prático e o teórico, o material e o espiritual? E por que se diz que a imaginação traz totalidade da experiência, mas os teóricos continuam a dissecar o processo imaginativo.

Certamente, o reducionismo não exclui a síntese, e neste artigo, de fato, trabalhamos sob a suposição de que uma combinação de ambos é, na maioria das vezes, superior a qualquer uma das abordagens isoladamente. Como tal, o artigo começará esboçando algumas pinceladas amplas da cosmologia teosófica e antroposófica, a fim de chegar a uma maior compreensão do 'todo', para então usar essa compreensão para elucidar por que a imaginação parece ser uma ferramenta tão poderosa e ligação multidimensional entre as infinitas partes de nossas vidas e a totalidade a que pertencem.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar o olhar antroposófico por meio do desenvolvimento humano na visão da educação. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo documental, onde conhecimento de outros pesquisadores serão utilizados como embasamento teórico, a fim de expandir

as fronteiras do conhecimento por meio de livros, artigos, periódicos, teses, será desenvolvido o presente trabalho. A utilização dessa metodologia científica, está ligada a amplitude de conteúdos que podem ser encontrados.

## 1.1 TOTALIDADE VERSUS PARTE

De acordo com uma cosmovisão teosófica e antroposófica, o cosmos é um todo inseparável, um. Essa unidade em seu aspecto mais elevado é Deus, um ser supremo onipotente, benevolente e onisciente, manifestando um plano divino de evolução. Como tal, este aspecto divino do todo, do cosmos, é indivisível, indestrutível e permanente.

O universo físico manifesto, entretanto, contém dualidade e impermanência. Isso é simbolizado no contraste entre os opostos: morte e vida, mal e bem, ódio e amor, ignorância e conhecimento, e assim por diante. No entanto, essa dualidade, de acordo com uma visão teosófica (IVANHOW, 2006) e antroposófica (STEINER, 2004), é apenas uma 'dualidade' na medida em que seus fins contrastam entre si.

Assim como um continuum tem um começo e um fim que se opõem um ao outro, mas ainda assim estão ligados pelo tempo e pelo espaço, também todos os "opostos" pertencem ao mesmo continuum, ao mesmo todo. A natureza dual do todo, o um, está assim realmente contida no um, o monoísmo, apenas diferenciando e contrastando esse todo ao destacar seus limites, seus extremos polares (NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011).

O espírito está diretamente ligado à matéria, o céu à terra, o frio ao calor, por meio de grau. É também neste conceito de grau que podemos fazer ulteriores distinções do todo, seguindo a cosmologia teosófica-antroposófica. No espaço entre contrastes, entre extremos polares, podemos identificar uma terceira parte, uma fusão de dualidades, o meio, por assim dizer, constituindo assim uma trindade (NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011).

O reconhecimento de uma trindade divina intimamente associada à Divindade não é particular da teosofia e da antroposofia, mas é retratado em muitas tradições religiosas. Embora haja grande divergência nos dogmas associados às principais religiões do mundo, há um notável grau de correspondência nos escritos esotéricos que sustentam as principais cosmologias, antigas e atuais, no que diz respeito à

representação de três Seres associados a Uma Divindade (NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011).

Na Teosofia, esta tríplice natureza do ser humano é representada da seguinte maneira (SARAYDARIAN, 1999): 1. o corpo mental (representando o aspecto divino do Pai ou espírito no ser humano); 2. o corpo sensível (representando o aspecto divino Filho-Filha ou alma no ser humano); 3. o corpo físico (representando o aspecto da Mãe divina ou morada física da alma humana).

A literatura teosófica aponta que na fusão do espírito e da matéria, o meio termo, surgem outras sete características do todo. Essas divisões são, como a trindade maior, inseparáveis do Um, mas, no entanto, incorporam no mundo da forma vários aspectos do Um. As sete 'categorias', ou raios, podem novamente ser dissecadas em vários aspectos, criando ainda mais diversidade. Por exemplo, diz-se que o primeiro raio, o da natureza da vontade, é a categoria que abrange todas as atividades de ação física e determinação mental, como conquista, exploração, busca por justiça e assim por diante (NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011).

O terceiro raio, o da inteligência ativa, por exemplo, é considerado a categoria que abrange todas as atividades pertencentes ao pensamento sintético, como filosofia, contemplação, exame baseado na totalidade e assim por diante. Embora um estudo detalhado desses raios esteja além do escopo desta discussão, o ponto importante a ser esclarecido neste momento é simplesmente que a multiplicidade surge dos sete, que surgem dos três, que surgem dos dois, que surgem fora do um – todos conectados uns aos outros por meio de grau no tempo e no espaço (NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011).

Quando relacionamos esse entendimento de totalidade, vemos que distinções e divisões não contradizem uma filosofia holística, nem uma percepção do todo como unidade: as distinções simplesmente retratam vários aspectos, ou dimensões, do todo. É também em relação a esse entendimento que notamos que o conceito de distinções está intrinsecamente ligado ao conceito de grau, sendo, portanto, uma ideia de mais e menos, superior e inferior, e assim por diante (NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011).

Não muito diferente da noção de São Tomás de Aquino da 'gradação de todas as coisas' (STEINER, 1920), que sugere que qualquer gênero é um tipo de forma original, ou causa, assim como o fogo é a causa de tudo o que existe. é quente. Essa

visão é baseada em uma teoria da evolução teleológica, onde os opostos aparentes (vida-morte, bem-mal, amor-ódio) são, em outro nível, não realmente opostos, mas sim reflexos de potencialidade e degeneração, de evolução e involução.

Nesse sentido, os graus de importância que podem ser atribuídos a vários elementos de uma filosofia holística, ou mesmo de um ensino imaginativo, não devem necessariamente ser vistos como uma tentativa de criar uma fragmentação fixa, hierárquica e baseada em valores, mas sim como uma forma de lidar de forma inteligente com as nuances e o desdobramento gradual dos aspectos dentro do todo – fornecendo assim elucidação contextual em prol da participação consciente (NIELSEN; HARALAMBOUS, 2011).

Por outras palavras, a criação de modos, métodos e ferramentas imaginativos, tal como desenvolvidos por alguns teóricos (NIELSEN, 2004), não contradiz, em si, um objetivo de ser holístico se considerarmos que em qualquer mundo holístico existe é uma necessidade de se mover de forma inteligente em direção à potencialidade, discernindo interconexões e relacionamentos apropriados dentro e do todo.

## 1.2 IMAGINAÇÃO COMO EVOLUÇÃO

1168

Vendo a imaginação como o meio-termo, como o ponto de encontro do espírito e da matéria, é lógico que a qualidade da imaginação pode refletir a vasta miríade de graus, positivos e negativos, encontrados no todo, na vida. A principal concepção de imaginação de Steiner estava principalmente ligada às noções de alma e aos aspectos superiores e positivos do ser humano. No entanto, Steiner argumentou que a imaginação também é uma faculdade inerente de percepção, que não é educacional em si.

Em um estudo de caso (NIELSEN, 2004), um professor de Steiner argumentou que a imaginação nem sempre é positiva, mas depende da pessoa que faz a imaginação. Se o impulso de imaginar está vinculado à realidade, argumentou ele, então os efeitos serão positivos na criança. Mas se estiver preso ao irreal, às inverdades da vida ou a um tipo de horror, os efeitos podem ser prejudiciais. Além disso, considerando a primeira proposição deste artigo – que se pode dizer que todas as coisas refletem degeneração ou potencialidade, involução ou evolução – pode ser útil reconsiderar o

que é exatamente que torna a imaginação educacional, em oposição à não-educacional ou talvez mesmo mis-educacional.

Steiner às vezes falava sobre imaginação em relação a imagens, ou imagens, principalmente para explicar a mecânica fisiológica do olho humano e como, para entender o mundo ao nosso redor, um tipo de imaginação está acontecendo o tempo todo através de nossos olhos. Por meio da visão, argumentou Steiner, o olho humano constantemente percebe imagens únicas, que o cérebro então reconstrói em um reflexo idêntico, ou contraparte, do que é visto (STEINER, 1964).

O que é interessante destacar a esse respeito é que um reflexo, ou contrapartida, não é o original, mas um duplo, uma representação do original. Um significado de imaginação, em outras palavras, é aquele que tenta capturar um reflexo do original, seja ele bom ou ruim. Essa concepção pode ser poeticamente ilustrada por uma passagem de *Sonho de uma noite de verão*, ato V, cena 1, de Shakespeare:

O lunático, o amante e o poeta são da imaginação todos compactos: vê-se mais demônios do que o vasto inferno pode conter, esse é o homem louco: o amante, tão frenético quanto, vê a beleza de Helena em uma testa do Egito: o olho do poeta, em um bom frenesi rolando, olha do céu para a terra, da terra para o céu; e à medida que a imaginação desenvolve, as formas das coisas desconhecidas, a pena do poeta as transforma em formas e dá ao nada arejado uma habitação local e um nome. Tais truques têm forte imaginação, que se apreender alguma alegria, compreende algum portador dessa alegria; ou à noite, imaginando algum medo, como é fácil um arbusto supor um urso!

1169

Aqui vemos uma representação poética do conceito de imaginação como um veículo neutro. O lunático, o amante e o poeta são todos capazes de imaginar, mas a natureza do imaginado é, em cada caso, particular do estado de espírito daquele que imagina. Esta observação implica que a qualidade, ou valor, de qualquer imagem depende das intenções, sentimentos e propósito da pessoa que a imagina.

Se o impulso de imaginar se origina, em termos antroposóficos, de 'formas menos evoluídas' da experiência humana – as manifestações degeneradas de sua contraparte espiritual-estética, ou gênero – como medo, ilusão e ignorância, então um arbusto é facilmente suposto como um urso. Se, por outro lado, o impulso se origina nos níveis mais elevados de potencialidade – as essências não diluídas do espiritual-estético, o todo – então nossa imaginação pode vislumbrar do 'céu à terra, da terra ao céu', apreendendo 'algum portador de prazer.'

A imaginação, a de criar, ou mesmo receber, uma imagem de algum outro lugar, é, nessa linha de pensamento, importante apenas na medida em que nos conecta com

o importante. Onde se pode dizer que a imaginação educativa é o reflexo de algo importante, pode-se dizer que o pensamento é uma reflexão sobre a reflexão. A imaginação e o pensamento são necessários e, na verdade, ambos inestimáveis para uma vida inteligente, mas nenhum deles deve se tornar um pretendente à originalidade.

Quando a imaginação é elevada como criadora da própria imagem, como exemplificado por alguns artistas do período romântico, vemos uma tendência ao medo irracional, ou uma ênfase exagerada na chamada vida artística, na qual a tendência espontânea e impulsiva domina a extensão da impraticabilidade; quando o pensamento é elevado acima do que é refletido, como exemplificado por alguns teóricos do período do Iluminismo, vemos que a mente se torna, como diz Oldmeadow (1998), 'um mestre tirânico, em vez de um escravo humilde'. Em ambos os casos, a ferramenta tem precedência sobre sua tarefa.

Vendo a imaginação sob esta luz, como portadora tanto da 'alegria' quanto da 'ilusão', ao invés da origem de ambas, também percebemos que o que distingue a imaginação útil, ou educativa, da fútil, ou não-educativa e errônea imaginação educativa, é.

1170

### 1.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conceito filosófico de imaginação acima, deve-se notar, não significa que a faculdade da imaginação tenha apenas que obter imagens bonitas e agradáveis, a fim de ser frutífera ou educacional. Mais uma vez, é a conexão da imagem com sua fonte, seu princípio originário, que é importante, mais do que qualquer conjunto particular de imagens como tal. Uma imagem pode de fato ser feia e um tanto desagradável, como sugere Ibsen, e ainda em virtude de seu impulso originário de "colocá-la antes do julgamento" levar-nos à sua antítese, a algo belo e agradável.

Os contos de fadas de Grimm, deve-se lembrar, que fazem parte do currículo de Steiner desde a infância, estão repletos de imagens e eventos horríveis; é a natureza do contexto dessas imagens e eventos, a boa história da qual Steiner falou, contada pelo professor imaginativo, que torna as imagens educativas.

A criança pequena não pode fazer deduções racionais sobre se um conceito é verdadeiro ou falso, feio ou bonito, certo ou errado, mas pode sentir antipatia ou

simpatia por tais conceitos quando apresentados em forma e expressão artística. Em outras palavras, é a simpatia e antipatia, o sentimento por uma imagem, produzido pela colocação da imagem dentro de um contexto particular, que conecta a criança ao significado interior e mais profundo, não a imagem isolada em si.

Mas e a cultura globalizada, visual e popular de hoje, podemos então perguntar, onde somos bombardeados diariamente com imagens, muitas das quais estão embutidas no lado duvidoso da natureza humana, da mídia e do consumismo. John Allison, um experiente professor Waldorf e autor da educação Steiner, aponta algo interessante neste contexto.

De acordo com a teoria antropológica de Steiner, Allison (2002) argumenta, uma criança não pode produzir uma imagem que seja prejudicial a si mesma, simplesmente porque ela é a construtora dessa imagem. Enquanto os contos de fadas de Grimm podem produzir imagens de absoluto horror para o adulto, as imagens que ocorrerão diante do olho interior da criança serão de natureza apropriada e útil para o próprio desenvolvimento da criança. Os contos de fadas de Grimm são, como os contos de fadas clássicos em geral, histórias simbólicas, representando a transformação individual; o 'príncipe', o 'dragão', a 'princesa', são todos atributos arcaicos, encontrados dentro da criança.

1171

O nível e a natureza da 'guerra', 'conflito' e 'transformação' ocorrendo entre esses 'participantes' na mente da criança, portanto, são determinados e apropriados individualmente e podem, em princípio, não perturbar o desenvolvimento natural da criança (Allison, 2002). O único problema, como Allison continua a apontar, é que este princípio é baseado na premissa de que a criança é e ainda não foi exposta a imagens diretamente negativas ou possivelmente inapropriadas para a criança pequena, lembrando-nos que a filosofia de Steiner foi escrita quase um século atrás, e que hoje vivemos em uma cultura de imagens facilmente avaliada, muitas das quais deixam as crianças com impressões bastante indesejáveis e perturbadoras.

O aumento do comportamento violento e da sexualidade prematura que vemos nas escolas hoje, argumenta Allison (2002), está ligado ao fato de que a geração mais jovem está exposta a uma enxurrada de imagens negativas e possivelmente inapropriadas por meio da TV, filmes, computadores e internet. forçando um



crescimento socioemocional prematuro e, portanto, uma perturbação geral no desenvolvimento natural de seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e moral.

Já na década de 1920, observa Allison, Steiner apontou que, uma vez que crianças pequenas são, literalmente, tão impressionáveis, professores e pais precisam proteger especialmente os jovens contra imagens explícitas que podem privá-los de sua inocência natural e, assim, perturbar seu desenvolvimento inato. Certamente, as possíveis implicações dessa afirmação só podem ser mais preocupantes na sociedade atual.

Será que as crianças estão sendo preenchidas com imagens da TV, filmes e jogos de computador, deixando-as menos receptivas ao poder de criar suas próprias imagens? A questão não é se crianças pequenas devem assistir TV e filmes, como muitos educadores Waldorf de fato concordam que não deveriam (ALLISON, 2002).

A questão é esta: se as imagens são de fato um terreno fértil para a evolução ou involução, tudo dependendo de seu nível de conexão com o contexto e propósito, deveríamos realmente nos preocupar com a exposição indiscriminada de crianças à experiência de imagens na sociedade ocidental de hoje. Ou, dito de outra forma, se imagens conectadas a um contexto e propósito espiritual-estético são um poderoso terreno para a metamorfose em prol da evolução, há razão para suspeitar que imagens não conectadas a tais contextos ou propósitos podem ser igualmente poderosas, mas num sentido indesejável.

A alegada falta de compreensão do desenvolvimento infantil, imaginação e sua relação com a 'totalidade' na teoria e prática educacional convencional, combinada com uma cultura em geral, talvez igualmente inconsciente sobre o que é saudável para crianças e o que não é, pode ser um coquetel perigoso.

Embora muitas pesquisas educacionais tendam a se concentrar em elucidar os benefícios e a natureza positiva da imaginação e do ensino imaginativo, os possíveis efeitos de imagens e imagens diretamente negativas e possivelmente inapropriadas não podem e não devem ser ignorados, pois apontam para a necessidade de mais pesquisas. nas possíveis repercussões da atitude bastante indiferente da sociedade ocidental em relação à sua cultura 'visual' livremente acessível e que permeia todos os níveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para resumir, deve-se reconhecer que a cultura e a vida ocidentais não apenas estão em desacordo com os aspectos fundamentais da teoria teosófica e antroposófica, mas que a última certamente está em desacordo com os aspectos fundamentais da primeira!

Não podemos ouvir os pensamentos de Steiner sobre quais efeitos de longo prazo as muitas impressões duvidosas e descontextualizadas que as imagens da sociedade visual e tecnológica de hoje podem ter sobre as crianças, mas mais pesquisas sobre o conceito de aumento dos efeitos da imaginação parecem urgentes.

A imaginação não só aparece como um princípio de aprendizagem e uma atividade favorável para aumentar e manter o interesse por aquilo que se estuda: ela aparece como um elo entre as dualidades encontradas no ser humano e no mundo. A imaginação pode ser um processo de autopurificação, cura e transformação, um envolvimento na metamorfose em prol da evolução. Ou pode 'ver mais demônios do que o vasto inferno pode conter'.

De qualquer forma, o ensino imaginativo, em muitos aspectos constituindo uma representativo para os pais e para a sociedade em geral, surge como uma variável crucial na educação, especialmente porque a imaginação, em si, é livre de dogmas religiosos e políticos. Como tal, a educação imaginativa tem a possibilidade de ser não apenas um meio de aprendizagem e motivação, mas também um catalisador para uma mudança social positiva – para uma participação consciente e, portanto, para a evolução humana.

## REFERÊNCIAS

ALLISON, J. (2002). Aprender a comportar-se e o comportamento de aprender [Seminário]. **Castlemaine: Castlemaine Steiner School**, 01-03.08.02

IVANHOV, OM (1986). A educação começa antes do nascimento. Frejus: **Prosveta**.

NIELSEN, TW (2004). A pedagogia da imaginação de Rudolf Steiner: um estudo de caso da educação holística. **Berna: Peter Lang**.

NIELSEN, TW; HARALAMBOUS, B (2011). A imaginação como evolução – uma perspectiva educacional e de desenvolvimento humano. **RoSE - Pesquisa sobre Steiner Education** Vol.2 No.1 2011. I

SARAYDARIAN, T. (1999). Educação como transformação – Volume 1. Indivíduo e cosmos. **Cave Creek: TSG.**

STEINER, R. (1964). A Filosofia da liberdade. A base para uma concepção de mundo moderno. Londres: **Rudolf Steiner Press.**

STEINER, R. (1971). Mitos e mistérios egípcios. GA 106. Palestras em Leipzig, 2-14 de setembro de 1908. Hudson, NY: **Anthroposophic Press.**

STEINER, R. (2008). **As hierarquias espirituais: seu reflexo no mundo físico.** GA 110. Palestras Dusseldorf, abril de 1909.

STEINER, R. (2006). What is mysticism?, em *Metamorphoses of the soul: Paths of experience*, Vol 2, GA 59, Lecture 3, Berlin, 10 de fevereiro de 1910.

STEINER, R. (1913). **Poesia dos contos de fadas, em A poesia e o significado dos contos de fadas.** GA 62. Palestra em Berlim, 6 de fevereiro de 1913.

STEINER, R. (1983). Os limites da ciência natural. GA 322. Spring Valley, Nova York: **Anthroposophic Press.**

STEINER, R. (1983). A busca pela nova Ísis, a divina Sophia. Spring Valley, Nova York: **Anthroposophic Press.**

STEINER, R. (1923a). **As artes e sua missão.** GA 276. Palestra 2, 1º de junho de 1923, Dornach.

1174

STEINER, R. (1923B). **A evolução da consciência.** GA 227. Palestras em Penmaenmawr, agosto de 1923.

STEINER, R. (1928). Uma arte moderna de educação. Londres: **Rudolf Steiner Press.**

STEINER, R. (1947). Base espiritual da educação. Londres: **Antroposophical Publishing Company.**

STEINER, R. (1969). Ciência oculta, um esboço. Londres: **Rudolf Steiner Press.**

STEINER, R. (1971). Teosofia. Hudson, Nova York: **Anthroposophic Press.**

STEINER, R. (1996). Os fundamentos da experiência humana. Hudson: **Anthroposophic Press.**