

Ensino com Distância de Sexo

Revisado em 5 de abril de 2006

Autor: Renato Bulcão de Moraes
Escola do Futuro-USP-BR
rbulcao@futuro.usp.br

Categoria – B- Conteúdos e Habilidades
Setor educacional – 5- Educação Continuada em geral
Natureza do trabalho – C- Modelos de Planejamento
Classe 2 – Experiência Inovadora

Resumo:

Todos os preconceitos são habitualmente descritos e estudados como normas limitadoras da experiência humana. Os preconceitos precisam ser descritos através de uma língua que determina sua origem. Sugerimos que toda língua para servir sua função estruturante do humano se organiza a partir de preconceitos, primeiro organizando as normas da sexualidade e depois as da sublimação; o trabalho. No ensino presencial o sexo está sempre presente nas relações interpessoais. No ensino a distância, precisamos introduzi-lo.

Há algum tempo verificamos as dificuldades do aprendizado no ensino a distância. Intuitivamente sempre relacionamos a dificuldade de aprendizado com a dificuldade de utilizarmos nossos preconceitos para agregar novos conhecimentos.

A hipótese é de que, desde o momento quando o ser começa sua percepção do mundo, ele é guindado à sobrevivência e a procriação. Para tal, seu repertório particular de conhecimentos advém da sua própria experiência. Essa experiência é singular e toda cognição desse repertório se dá através de uma organização hierárquica desses conhecimentos (Pinker 2005)ⁱ, ordenados pelas impressões causadas pelas pulsões (Freud 1938)ⁱⁱ. Todas as referências acessíveis que o próprio indivíduo obtém desse processo são mediadas pela língua (Kimmerle 1986)ⁱⁱⁱ.

Na medida em que o percurso de sobrevivência de todos os seres humanos segue características semelhantes, devido a formação biológica, a diferenciação nasce da conformação particular de cada um. Sua atuação no ambiente e suas opções de escolha, mesmo limitadas quando na primeira infância, determinam conseqüências (Pinker 1998)^{iv}.

Essas conseqüências ocasionam novas pulsões que serão controladas através de sublimação ou recalque na medida em que as escolhas também forem controladas (Segal 1969)^v. Escolhas repetidas deveriam gerar conseqüências repetidas e portanto convivência com pulsões conhecidas (Klein 1957)^{vi}. Quando as conseqüências passam a ser previsíveis, elas se organizam num modelo. Esse modelo contém enunciados que redundam num preconceito.

Quanto mais simples as regras da escolha, mais fácil o percurso. Todo percurso dá origem a um discurso pessoal e interno. Nesse sentido, cada indivíduo constrói para si um sistema de realidade (Viola 2003)^{vii} que atua como sistema de mapeamento, ou sistema explicativo.

Esses sistemas mascaram as infinitas combinações entre ambiente, tempo e interações pessoais perante as quais o indivíduo vai se expor ao longo da vida. Mas permitem que novas informações se agreguem às antigas, criando um instrumento eficaz que auxilia o ser a estar no mundo.

Desde a escolha do seio materno que fornece mais leite (Klein 1957)^{viii}, até a escolha do alimento proibido por tabu, a repetição da escolha se organiza através de um aglomerado de preconceitos. Preconceitos são portanto, limitadores operacionais das escolhas entre interações pessoais e as combinações entre os eventos que lhe aparecem (Foucault 1971)^{ix}.

Esses preconceitos surgem com a experiência própria, mas são organizados primeiro através de cosmogonias pessoais (Moersch 1974)^x, e posteriormente de vieses culturais dos mais diversos. E toda cultura é ensinada, e aprendida.

Por todo o organismo o aprendizado está referido às questões da sobrevivência e da procriação (Pinker 1998)^{xi}. Formado o humano, desde o período da infância e por toda adolescência e mesmo na fase adulta, aculturação se faz com educação. E educação e conhecimento são capital cultural (Bourdieu 1979)^{xii} acessível basicamente a todos. A distribuição desse capital cultural permite ao ser aprendiz maior aptidão e diversidade nas escolhas .

A escolha do que é aprendido é feita pelo aluno de acordo com o que ele percebe ser sua necessidade pessoal para dar conta das questões de sobrevivência e procriação (Cosmides & Tooby 1992)^{xiii}. Se a escolha do que é aprendido é pessoal, cada pedaço de informação é agregado ao indivíduo dentro dos limites daquilo que ele aceita como conhecimento estabelecido. Limitado pelo repertório do indivíduo, o modelo que uma pessoa utiliza para guardar e acessar seus conhecimentos, está sempre pré ajustado ao que aparece.

E por estar pré ajustado, se não houver reflexão face ao que aparece, toda escolha derivada de um modelo para lidar com uma pulsão será sempre a atuação de um preconceito.

A instituição de qualquer modelo pressupõe uma pré concepção, e qualquer fonte de aprendizado é em decorrência uma proposta de conjunto de preconceitos.

Por isso, todo conhecimento aceito como válido sempre tem no indivíduo como origem a legitimação do consenso e a aceitação de seus princípios (Viola 2003)

^{xiv}

Cada agregação de conhecimento se dá através de uma formalização. Enquanto essa formalização seguir concepções ela será limitadora. Apenas quando o indivíduo se utiliza do conhecimento agregado para refletir sobre a repetição de uma escolha, é que o conhecimento permite a transcendência (Neiva, Hickson III 2001)^{xv}.

Toda essa mediação entre conhecimento e experiência está imersa na língua. Isto porque mesmo as formas de comunicação não verbal são denotadas dentro dos limites da língua (Gonin 2006)^{xvi}. Então a língua é o limitador do espaço da cultura do indivíduo (Viola 2003)^{xvii}. E dentro do ambiente denotado e conotado por uma língua, limitamos nosso entendimento de estar no mundo. E a partir daí apreendemos as diversas nuances propostas pelas diferentes linguagens.

Mesmo as línguas estrangeiras ou a transposição semântica de intercomunicação com diversos códigos serão referidos a partir do nosso aprendizado da primeira língua. Porque é nesse primeiro espaço cultural que aprendemos a noção de alteridade (Gonin 2006)^{xviii}. Somente com a percepção da alteridade é que começamos a agregar conhecimento. Sendo assim, não é difícil perceber que é na aquisição da língua e na sua imersão que avançamos na tarefa de adaptação ao ambiente e na procriação.

Porque algumas crianças aprendem algumas coisas melhor do que as outras? Porque em determinadas matérias, alguns alunos que aprendem facilmente determinados conhecimentos, tem dificuldade em outras etapas?

Porque alunos aprendem com um professor e não aprendem com outro? Porque certas disciplinas em algum momento da vida suscitam atenção e outras não? Porque é tão difícil entender a migração do ensino presencial para o ensino a distância?

A resposta empírica é geralmente a mesma: o aprendizado depende do professor e do ambiente no qual o aluno está imerso (Bransford, Brown & Cocking 2004)^{xix}. E no caso do ensino a distância, apenas do ambiente no qual o aluno está imerso.

Vamos lembrar que todo ser humano é sexuado. O exercício da sexualidade acontece junto com o aprendizado do comportamento sexual (Viola 2003)^{xx}. Esse aprendizado está relacionado também a sublimação das pulsões sexuais. A sublimação e o recalque dessas pulsões é que permitem a organização do indivíduo (Viola 2003)^{xxi}.

Por serem tanto a sublimação quanto o recalque decorrentes de operações contidos em modelos de conhecimento do mundo, sua atuação vai tentar se acomodar num conjunto dado de preconceitos (Schedler 2005)^{xxii}.

Como consequência, o capital cultural disponível ao indivíduo é composto de conjuntos de preconceitos, que podem ser socializados a partir do ensino. São

modelos de sublimação e recalque passíveis de ser aprendido comum de indivíduos, agrupados primeiramente num universo delimitado por uma língua. Esses preconceitos permitem ao indivíduo uma forma prática de limitar suas escolhas para lidar com as pulsões.

A diferença entre o que é pré conceituado e o que é pré concebido, que são as duas formas de se formar um preconceito, está na adequação entre o conhecimento prévio do indivíduo ao que aparece como novidade. Quando atua o pré conceituado, há aversão à novidade. Se o indivíduo é capaz de fazer uma analogia entre o pré concebido e a novidade, há transcendência e aprendizado.

A socialização através da educação pode então ser entendida como uma proposta de adequação de um grupo de indivíduos que deve ser conformado a escolhas semelhantes afim de lidar com suas pulsões, a partir de modelos limitados e pré concebidos para adequá-los a sobrevivência e a procriação.

Então na verdade quando propomos a criação de cursos personalizados para poder vingar o ensino a distância, esquecemos que a personalização já acontece no sistema de ensino presencial o tempo todo. Só que a escolha é sempre do aluno. E na maior parte do tempo, inconsciente.

Preconceitos e Aprendizado

Preconceitos são repertórios comuns de grupos ou subgrupos que delimitam como, e em que condição deve se dar a sobrevivência como adaptação ambiental e a reprodução sexual.

E esses repertórios são conjuntos de regras de atuação para que cada ser humano consiga ter uma oportunidade de se expressar no conjunto maior da espécie.

Sendo assim, a singularidade é a unidade da espécie, porque apenas dentro do indivíduo está o repertório que ele executa por completo. E isto, sempre utilizando uma língua como operante.

Então, ao invés de declararmos preconceitos uma deficiência do aprendizado, podemos percebê-los como marcos para ajudar no caminho do aprendizado.

Uma vez entendido como se dá a formação de preconceitos, e como eles são construídos na sociedade, entendemos melhor como atuar na apresentação do conhecimento para permitir sua agregação pelo indivíduo.

Nesse sentido, o entendimento do ensino para poder ser realizado à distância, deve incorporar em seus conteúdos e práticas duas coisas: a noção de que a escolha do aprendizado tem origem na sublimação da pulsão, e que seja por sobrevivência ou por procriação o ambiente do ensino a distância não pode inibir o exercício da sexualidade que o aluno vivencia.

No ensino presencial o percurso pessoal de cada aprendiz diz respeito a um indivíduo. A pessoa agrega partes do conhecimento novo a seus preconceitos lidando com suas pulsões de uma forma que em princípio não é controlada por ninguém.

No ensino a distância, se o exercício da sublimação não puder ser voluntário, toda pulsão estará sendo submetida a um recalque proposto pelo modelo de ensino. Se o modelo visa a agregação de conhecimento em si, a incomunicabilidade entre os repertórios pessoais e o modelo não vai estabelecer mediações. O aprendiz do modelo vai ser sempre um esforço em si.

E nesse sentido, o aprendiz não estará servindo a sublimação das pulsões, nem a sua decorrente adaptação, mas simplesmente a uma conformação da adaptação. Porque o aprendiz não estará servindo ao objetivo estabelecido pelo indivíduo desde início da sua percepção enquanto ser, que são a sobrevivência e a procriação.

Como fazer funcionar?

A comunicação na Internet pode ser feita entre duas pessoas, de uma para muitas pessoas, da máquina para muitas pessoas, ou entre muitas pessoas. As formas de ensino são a rigor comunicação de massa voltada para o indivíduo. A comunicação de massa voltada para o indivíduo não deve ser estimulada apenas porque existe possibilidade de interatividade. Isso é binário e já existia com o telefone.

O que a Internet mudou na comunicação é que o indivíduo permite-se conectar a ambientes sociais que tem existência efêmera. Esse efêmero permite que se nomeie a vivência da comunicação na Internet como sendo um espaço virtual.

A questão básica é muito simples: se na Internet tomamos pareceres iguais, o que sente todo homem e mulher quando no momento da escolha de sexo é transportado para a atuação na rede? Posso procriar com qualquer parceiro no mundo, mas prefiro fazer escolhas. Aliás, posso até mesmo nem procriar.

Isso é possível no mundo real e a única possibilidade no mundo no chamado mundo virtual. Então, todo conhecimento e percepção de realidade que o indivíduo atua na Internet é mediado pela língua e não se transforma em possibilidade de experimentação empírica enquanto toda a vivência de alteridade for apenas o discurso, não importa em qual linguagem.

Sabemos que mesmo quando alguém finge ser outra pessoa na Internet, o mundo real impõe limites para a impostura. Porque de fato não existe mundo virtual, o que existe é espaço de comunicação. Quando finalmente vamos experimentar com nossos sentidos a existência do outro, podemos até mesmo vivenciar apenas um aspecto de nós, mas incorporamos aquela vivência enquanto aprendiz a todo o nosso eu.

Por outro lado, quando lembramos do telefone, percebemos que não se pode adaptar um meio para além das suas funcionalidades. Mas também não é possível limitar um meio apenas em algumas das suas funcionalidades. Um telefone não consegue transmitir a voz e um texto ao mesmo tempo. Uma televisão consegue. Um computador consegue.

Então o conceito de ensinar coisa de cada vez num ambiente com uma comunicação limitada está contra a episteme da Internet. Porque seu acesso se dá através de computadores. E computadores tem por característica maior a multitarefa, devido a sua capacidade de multi operações.

Em decorrência disso, o envolvimento que o aluno deve ter não é o da facilitação da aquisição ou agregação do conhecimento. A facilitação na verdade é típico da Revolução Industrial e consiste na oportunidade de aprender apenas uma só tarefa, através da repetição de um modelo, pela disciplina do exercício.

Ora, quem trabalha na Internet é basicamente multi tarefa. Segue a proposta das características do permitidas pelo computador e da rede de computadores.

Como levar isso para a vida do indivíduo enquanto proposta de aprendizado? Permitindo que o aluno tenha a impressão que através da Internet seus desejos e anseios sejam aplacados através da sua comunicação, no exercício da língua. No uso da Internet para entretenimento, informação e simples comunicação isso já acontece.

Da mesma forma, a educação a distância só deverá funcionar quando permitir que o computador seja utilizado como instrumento de comunicação entre as pessoas na Internet, da forma proposta pela Internet.

E todo aprendizado só será possível quando redundante através dos diversos canais de comunicação, acessados com ferramentas fáceis de utilizar, que permitam as analogias necessárias para aquisição ou construção do conhecimento.

A percepção do conhecimento, por intuição ou por raciocínio, terá de ser reproduzida também através dessas ferramentas facilitadoras. Assim, o próprio meio estará sendo o espaço de aprendizado através da diversas formas de pedagogia propostas. As ferramentas se tornarão objetos lúdicos e a Internet enquanto meio, se tornará transparente ao aprendizado.

ⁱ **Pinker** Steven: THE SCIENCE OF DIFFERENCE: Sex Ed: Issue date: 02.14.05 „Of course, just because men and women are different does not mean that the differences are triggered by genes. People develop their talents and personalities in response to their social milieu, which can change rapidly. So some of today's sex differences in cognition could be as culturally determined as sex differences in hair and clothing. But the belief, still popular among some academics (particularly outside the biological sciences), that children are born unisex and are molded into male and female roles by their parents and society is becoming less credible. Many sex differences are universal across cultures (the twentieth-century belief in sex-reversed tribes is as specious as the nineteenth-century belief in blood-deprived ovaries), and some are found in other primates. Men's and women's brains vary in numerous ways, including the receptors for sex hormones. Variations in these hormones, especially before birth, can exaggerate or minimize the typical male and female patterns in cognition and personality.“

ⁱⁱ **Freud**, Sigmund: *Abriss der Psychoanalyse*, 1938. G. W., XVII, 70; S. E., XXIII, 148:„Die Kräfte, die wir hinter

den Bedürfnisspannungen des *Es* annehmen, heißen wir *Triebe*.“

ⁱⁱⁱ **Kimmerle**, Gerd: *Anatomie des Schicksals. Zur Kritik des intentional Unbewussten in Freuds psychoanalytischer Aufklärung des Körpers*. Tübingen: edition diskord, 1986, S. 115-116], „Plebner behandelt die Phänomene des Lachens und des Weinens als nichtkommunikative Äußerungen, die zwar sekundär in Mitteilungen einbezogen werden, eigentlich aber nicht darauf angelegt sind, solche Funktionen zu erfüllen. Sie bezeugen die Existenz einer Grenze des kommunikativen Selbstbewusstseins, die innerhalb des Menschlichen verläuft. Diese ist keineswegs mit der Grenzscheide identisch, die Sprachliches von Nichtsprachlichem trennt, geht sie doch auch durch das Sprachliche hindurch. Die Kommunikationsverschränkung von intentionalem Sinn und möglichem Gebrauch, die noch Wittgensteins Sprachspielanalyse des Subjektiven unangefochten beherrscht, umfasst nicht alles, was sprachlich ist, es gibt *nichtintentionale Sprachphänomene*. Man darf den Versuch, etwas über sie mitzuteilen, nicht mit ihnen selbst verwechseln. Das gilt auch dann, wenn diese Differenz nur als innere Differenz im Mitgeteilten aufscheint. Daran geht Freud vorbei. Seine Sprachauffassung ist ganz traditionell. Er versteht alles Sprachliche als Ausdruck von Gedanken in Worten, die dazu dienen, sich anderen mitzuteilen. Alles Sprachliche ist daher durch die Referenzsemantik der Erinnerung und ihre Urteilsform, wonach wahrnehmbare Gegenstände prädikativ bestimmt und damit intersubjektiv verfügbar gemacht werden, in Form und Funktion eindeutig festgelegt. Als Sprachwurzeln bezeichnet Freud das Streben nach sexueller Vereinigung und die Arbeitsverbindung der Menschen. Lust und Lebensnot bilden den Rahmen, der erklärbar macht, warum und wie sich gattungsspezifische und individuelle Sprachfähigkeit bei Menschen entwickelt. In Übereinstimmung mit seinem methodischen Solipsismus begreift Freud Worte als intrapsychische Verbindungen von Sinneseindrücken mit Klangfiguren, demnach entstehen Wortvorstellungen aus den Erinnerungsresten von Wahrnehmungen. Durch diese sprachliche Brückenbildung wird der Übergang von Bildern zu Gedanken möglich. Bilder werden sprachlich geordnet und verallgemeinert. Ihre grammatische Ordnung besteht aus logischen Relationen, die somit die Ordnung des Denkens und seiner sprachlichen Mitteilungsform zugleich bilden.

Freud hat seine Sprachtheorie nicht eigenständig entwickelt. Sie ist weitgehend der repräsentationspsychologischen Tradition entnommen. Seine psychoanalytische Sprachpraxis sprengt allerdings diesen theoretischen Rahmen. Auch sie zielt darauf ab, Mitteilungen hervorzulocken: die Mitteilung des Verborgenen und Uneingestandenen. Prinzip der dialogischen Erfahrung ist es, Anderen zu sagen, was man selbst nicht weiß. [...] Der Analytiker deutet nicht nur sprachliches Material. Seine therapeutische Aufklärung entfaltet sich auch in einem sprachlichen Rahmen.“

^{iv} **Pinker**, Stephen- Como a Mente Funciona – Ed Schwartz Ltda 1998. pg 476-477

^v **Segal H.**: Introduction à l'oeuvre de Mélanie Klein PUF 1969 Résultat de la projection des parties du soi dans un objet. Elle peut aboutir à ce que l'objet soit perçu comme ayant acquis les caractéristiques de la partie du soi projetée en lui, mais elle peut aussi conduire le soi à s'identifier avec l'objet de sa projection.

^{vi} **Klein, M.** (1957). *Envy and Gratitude*. London: Tavistock Publications Ltd. Melanie Klein propõe que o primeiro objeto de desejo e nutrição, objeto parcial, é o seio materno. O bebê assimila simbolicamente alternadamente o seio ora à sua mãe, ora a seu ambiente. O seio aparece ao bebê como bom ou mau, conforme fornece alimento ou não. Isso satisfaz ou frustra o desejo do bebê, que o conceitua de acordo com sua experiência como objeto bom ou mau. Essa alternância de percepção derivada do desejo por nutrição e satisfação/frustração cria a dinâmica da projeção/introjeção.

Segundo a teoria kleiniana, há um mecanismo psíquico que atua uma clivagem (separação) entre o objeto e seu todo que permite a primeira e mais primitiva defesa do ser contra a angústia. O objeto total, ou sua percepção, é resultado de um estado depressivo (posição depressiva), enquanto o objeto parcial é o alvo das pulsões parciais. Mesmo na fase adulta, o ser jamais abandona a busca de objetos parciais para reconhecimento de sua percepção do mundo, sendo por isso obrigado a diversos movimentos de cisão psíquica para alternar entre objetos parciais e objetos totais. (RBM)

^{vii} **Viola**, Francisco Juan José; Parole – Sexualité – Discours, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Mai 2003 pg 79 Nous considérons que le discours structure les relations entre les individus et qu'il essaie d'imposer, d'une certaine façon, un schéma relationnel basé sur le fait de donner une priorité à une représentation de la réalité, laquelle est encadrée par une idéologie⁶⁹. Ce faisant, il implique l'enchaînement de signes (compris comme le lien entre systèmes de signifiants et de signifiés), selon la poussée du désir et la coordination avec et/ou la subordination à un pouvoir⁷⁰. En effet, le discours a une relation directe avec la réalité dans laquelle se fait la construction du sujet. Pour cela, le discours est toujours soumis à une conception de valeurs sur des faits auxquels on se réfère, soit par l'acceptation des faits ou par la critique des faits⁷¹. Le discours ne peut pas être objectif bien qu'il essaie de l'être⁷². Il s'appuie sur une conception de la réalité mais pas sur une réalité⁷³. Le discours est un véhicule des systèmes de représentation de l'individu. Il permet d'utiliser des unités communicatives, consensuelles par un groupe déterminé qui peut interpréter cet ensemble d'unités. L'illusion de la compatibilité exacte entre le consensus et l'interprétation est celle qui permet d'établir une société comme telle. Pour cela, nous pouvons dire que la réalité est centrée sur deux axes plus ou moins rigides en eux-mêmes (le temporel et le spatial). Néanmoins, ce qui délimite la surface du triangle, et ainsi la possibilité de compatibilité, c'est le vécu de la personne; c'est ce vécu qui permet la coïncidence du discours de l'un avec celui de l'autre.

⁶⁹ «Le terme idéologie permet une multitude de définitions qui ont cependant, pour la plupart, deux éléments en commun. D'abord, le présupposé qu'un système de pensée (la «doctrine») explique le monde tel qu'il est; ensuite, le caractère fondamental, totalisant (et, de ce fait, généralement contraignant) de l'idéologie». WATZLWICK, P. (s.d.). (1988). *L'invention de la réalité*. Paris: Editions Seuil, p. 223.

⁷⁰ «Le discours – la psychanalyse nous l'a montré -, ce n'est pas simplement ce qui manifeste (ou cache) le désir; c'est aussi ce qui est l'objet du désir». FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris:

Gallimard, p. 12.

71 «Si les faits ne s'accordent pas avec la théorie, alors tant pis pour les faits» disait Hegel, cité par Marcuse.

72 Nous renvoyons le lecteur au premier chapitre, où nous avons développé plus largement cette dualité objectivité/subjectivité.

73 Dans le prochain chapitre, nous parlerons un peu plus de cette notion de réalité. Pour le moment, disons que la réalité est comprise comme cet espace de construction qui surgit par «l'interaction entre l'individu et quelqu'un ou quelque chose». C'est-à-dire la réalité est une interface qui exige un certain consensus pour l'échange. Consensus défini par deux voies: personnelle et sociale. La première balisée par le désir, la deuxième par le pouvoir et les deux en échange permanent.

^{viii} Klein, M. & Riviere, J. (1953). Love, Hate, and Reparation. Psycho-Analytical Epitomes No. 2, London: Hogarth Press.

^{ix} Foucault, M. (1971) *L'ordre du discours*, Paris: Gallimard. P.19-20 'Or cette volonté de vérité, comme les autres systèmes d'exclusion, s'appuie sur un support institutionnel : elle est à la fois renforcée et reconduite par toute une épaisseur de pratiques comme la pédagogie, bien sûr, comme le système des livres, de l'édition, des bibliothèques, comme les sociétés savantes autrefois, les laboratoires aujourd'hui. Mais elle est reconduite aussi, plus profondément sans doute par la manière dont le savoir est mis en œuvre dans une société, dont il est valorisé, distribué, réparti et en quelque sorte attribué.'

^x Moersch, Emma: „Zum Begriff des Unbewussten bei Jacques Lacan“. In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*. 28. Jg., 4. Heft, April 1974, S. 329-332]

Das Unbewusst und die Sprache bei Jacques Lacan

„Zunächst seien die wichtigsten linguistischen Termini genannt, auf die sich Lacan stützt und die bei ihm zum Teil eine zusätzliche Bedeutung erhalten, bzw. in bestimmte Bedeutungszusammenhänge eingebaut werden, die sich nicht ohne weiteres aus der Kenntnis des *Cours de linguistique générale* von Ferdinand de Saussure ableiten lassen.

Beginnen wir mit *signifiant* (der Signifikat, das Bezeichnende) und *signifié* (das Signifikat, das Bezeichnete, das Bedeutete). De Saussure benannte mit *signifiant* das Lautbild des sprachlichen Zeichens, z. B. Baum. *Signifié* ist die dem Lautbild korrespondierende Vorstellung (1967, Seite 79). Schematisch wird die Beziehung zwischen *signifiant* und *signifié* ausgedrückt in dem Saussureschen Algorithmus S s

wobei der Trennungsstrich den Zugang zur *signification* (Bedeutung) verhindert. Lacan verwendet die Trennung der beiden Sprachebenen in der Geltungsbereichen:

1. unterscheidet er auf der Ebene der bewussten Sprache zwischen *signifiant* und *signifié*;

2. unterscheidet er zwischen der bewußten Sprache und der unbewussten Sprache.

Auf dieser Ebene ist die Schranke besonders beweglich. Durch die Analyse kann ein Individuum immer mehr Zugang zu den Sprachgehalten seines Unbewussten bekommen. In diesem Sinne legt Lacan übrigens Freuds Postulat »Wo es war, soll ich werden« aus. In seiner Sprache, die sich nur schwer erschließt, klingt das wie folgt: »Da, wo Es gerade eben war, wo Es fast war, zwischen dieser Auflösung, die noch leuchtet und diesem Werden, das stockt, kann ich zum Sein kommen, indem ich aus meinem Sagen verschwinde« (1966, S. 801).

3. Lacan vollzieht die Trennung zwischen den elementaren *signifiants* als dem Inhalt des Unbewussten eines Subjekts und dem Imaginären dieses Subjekts. [...] Die beiden Elemente des sprachlichen Zeichens, für das de Saussure die Benennung Symbol ablehnt, weil es sich um eine beliebige Beziehung handle, werden bei Lacan über die Benennung der materiellen Sprachgrundlage hinaus im Zusammenhang mit verbalen und nicht-verbalen symbolischen Strukturen verwendet. Übrigens läßt sich Lacan hinsichtlich der Beliebigkeit der Beziehung bei Symbol und Zeichen nicht festlegen.

Auf dem Kongress in Rom gab Lacan 1953 in einem Diskussionsbeitrag folgende Definition von *signifiant* und *signifié*:

»*Signifiant* ist die Gesamtheit der materiellen Elemente der Sprache, die durch eine Struktur verbunden sind; das *signifiant* ist die materiella Grundla der Rede: ‚der Buchstabe‘ oder die Töne. Es ist weder Signal noch Zeichen der Sache, nicht mehr als das *signifié*. Das *signifié* es der allen gemeinsame Sinn einer Erfahrung, von der in einer Rede berichtet wird; es wird sichtbar in der Globalität der aufeinander folgenden *signifiants* und läßt sich im *signifiant* des Satzes nirgendwo einordnen« (zit. nach *Rifflet-Lemaire*, 1970, S. 89).

Lacan will zeigen, und das ist sein origineller Beitrag, dass das *signifiant* getrennt von seiner Bedeutung und ohne Kenntnis des Subjekts wirken kann. Wird beispielsweise in Gegenwart eines Kindes ein Paarungsakt vollzogen, dessen Bedeutung das Kind infolge seiner biologischen Unreife nicht erfassen kann, so wird dieses Ereignis im Unbewussten des Kindes niedergeschrieben, und zwar in „Buchstaben“, in reinen *signifiants*, aber ohne die dazugehörige Bedeutung. Wir wissen, dass das gleiche Ereignis, später erlebt, *nachträglich* – das ist ein Terminus, den Lacan besonders hervorhebt [sie hier: *Nachträglichkeit*] – seine volle Bedeutung erlangt.

Ein anderes Beispiel für die Wirkung des *signifiant* ohne Kenntnis des Subjekts und ohne Kenntnis der Bedeutung ist das *Symptom*. Lacan sagt im *Rapport de Rome*: »Das Symptom ist das *signifiant* eines verdrängten *signifié*, ein im Fleisch niedergeschriebenes Symbol; es partizipiert an der Sprache.«

Das Symptom partizipiert an der Sprache, insofern es die Manifestation der unbewussten Mechanismen der Verdichtung und der Verschiebung darstellt, die Lacan mit den rhetorischen Figuren Metapher und Metonymie vergleicht. Die gleichen Mechanismen liegen auch der Traumarbeit und den anderen Bildungen des Unbewussten zugrunde, die Freud in der *Traumdeutung* und in der Arbeit *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten* beschrieben hat. Man darf es wohl als ein Verdienst von Lacan herausstellen, dass er an die von Freud herausgearbeiteten Beziehungen zwischen den sprachlichen Bildungen und den Bildungen des Unbewussten angeknüpft hat zu einer Zeit, als die Ergebnisse der Sprachwissenschaft noch nicht oder nicht in diesem Umfang, wie

das heute der Fall ist, in die psychoanalytischen Fragestellungen einbezogen wurden.

In *La chose freudienne* spricht Lacan von signifiant und signifié als von Beziehungsnetzen, die sich nicht decken, wobei aber die Struktur des Signifikantenetzes den Fadenlauf des Netzes der signifiés bestimmt. Verglichen mit der synchronischen und diachronischen Sprachwissenschaft bestimmt Lacan das Signifikantennetz als »... die synchronische Struktur des Sprachmaterials, und zwar auf den verschiedenen Ebenen der Sprache, angefangen von den Phonemoppositionen bis zu den zusammengesetzten Wendungen ...« »Das Netz der signifiés ist die diachronische Gesamtheit der konkret formulierten Reden ...« (1966, S. 414).

Wenn Lacan in der gleichen Arbeit sagt, dass das signifiant allein die theoretische Kohärenz des Ganzen als Ganzes garantiert, so übernimmt er die Beurteilung de Saussures, der die synchronische Betrachtungsweise der diachronischen überordnet. [...] Die signifiants der Rede und die signifiants als Bildungen des Unbewussten sind eingefügt in die Kette einer symbolischen Ordnung, chaîne des signifiants (Signifikantenkette, Kette des Bezeichnenden). (...) Lacan erläutert die Signifikantenkette an den Vorgängen in Edgar Allen Poes Erzählung *Der gestohlene Brief*.“

^{xi} **Pinker**, Stephen- Como a Mente Funciona – Ed Schwartz Ltda 1998. pg 170-171 ‘O truque é a replicação (...) no princípio era um replicador. Essa molécula de cristal era um produto não da seleção natural, mas das leis da física e da química. (...) Os replicadores tem o hábito de se multiplicar-se (...) mas os replicadores consomem materiais para fazerem suas cópias e energia para gerar a replicação. (...) Uma vez que nenhum processo de cópia é 100% perfeito, os erros aparecerão e nem todas as filhas serão duplicatas exatas. A maioria dos erros de cópia serão mudanças para pior. (...) Porém, por pura sorte alguns erros serão mudanças para melhor e os replicadores que os apresentarem proliferarão ao longo das gerações. (...) O replicador resultante com seu corpo aparentemente bem projetado é o que chamamos de organismo. (...) a seleção natural não se importa com o quanto é rebuscado o proceso de montagem do cérebro ou com o grau de feiúra do cérebro resultante. As modificações são avaliadas estritamente conforme a eficiência... pg 190 (...) Por esses processos, a seleção natural pode construir um cérebro melhor que funciona melhor. (...) Todas as cópias fazem uma tentativa para resolver um problema permitindo-se que se reproduzam as que se saírem melhor, a fim de fornecer as cópias para a rodada seguinte. Mas, primeiro partes de cada programa passam por nova mutação e pares de programas têm relação sexual: cada qual divide-se em duas, e as metades são trocadas. Após muitos ciclos de computação, seleção, mutação e reprodução, os programas (genéticos) sobreviventes frequentemente são melhores do que qualquer coisa que um programador humano pudesse ter criado.

^{xii} **Bourdieu** Pierre (1979). « Les trois états du capital culturel », Actes de la Recherche en Sciences sociales, n° 30. « comme une hypothèse indispensable pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus de différentes classes sociales en rapportant la "réussite scolaire" [...] à la distribution du capital culturel entre les classes et les fractions de classe » (1979, p. 3). « à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématique, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales. » « un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la "personne", un habitus » (p. 4).

^{xiii} **Cosmides, L. & Tooby, J.** (1992) "Cognitive adaptations for social exchange," in J. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (New York: Oxford University Press) These analyses indicated that people should have mechanisms that are functionally specialized for reasoning about social exchange: ones that are sensitive to the presence of benefits and requirements; that work even on unfamiliar materials; that embody an adaptive logic rather than formal logic; that make one very good at detecting cheaters; and that distinguish between cheating and innocent mistakes. Our experiments - cognitive and neuropsychological - found evidence for all of these design features. We also did many experiments eliminating alternative hypotheses - their purpose was to see if the reasoning results were a byproduct of adaptations for some alternative function. The results fulfill Williams' criteria for adaptation: the information-processing machinery involved shows evidence of being well-designed for performing an adaptive function (causing adaptive reasoning about social exchange), and it is not better explained as a byproduct of some alternative adaptation. They indicate that the human mind has cognitive adaptations for social exchange.

^{xiv} **Viola** ,Francisco Juan José; Parole – Sexualité – Discours, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Mai 2003 pg. 98 ‘Mais, même si, dans ce processus de globalisation, les représentations se manifestent socialement, elles se reproduisent et se génèrent chez *l'individu*. C'est lui, dans une société quelconque, qui devient la source des systèmes de représentation (SR), soit parce qu'il est à la base de la création des SR, soit parce c'est lui qui adhère à un SR. Malgré le poids des facteurs socioculturels, c'est l'individu, à travers son psychisme, qui vient «*s'intercaler comme variable intermédiaire entre les conditionnements objectifs et la conduite du ou des sujets*». Freud, dans ses travaux, établit un lien entre la représentation et la notion linguistique de signifié/signifiant. Il relie aussi la perception de la réalité avec l'inscription mnésique, en établissant de cette manière la conception de sa *Vorstellung* (représentation). Nous sommes face à la création de la représentation, comme structure et comme point de repère de notre activité mentale. C'est dans ce sens que la représentation est considérée comme «*le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu (...) reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique*». Chaque individu, en conséquence, va réaliser le processus par lequel il

construit, structure et communique sa représentation.

^{xv} **Neiva**, Eduardo, **Hickson III**, Mark – Os Universais, a vida biológica e a comunicação- ‘A conjunção das qualidades de replicantes e de iteradores está diretamente refletida na maneira pela qual os organismos se encontram. Todo encontro se dá através da comunicação de sinais, onipresente na maciça disseminação do sexo na reprodução dos organismos e na ciranda da predação na qual rodam presas e predadores. De uma maneira geral a competição é a regra geral da natureza. O conflito direto e generalizado antecede todas as formas posteriores de compaixão e cooperação no grupo. A perspectiva de grupo surge a partir das trocas entre os indivíduos. O grupo é sempre um momento subsequente no processo evolutivo. As análises nas trocas comunicacionais não devem tomar o grupo as representações, ou as regras coletivas como ponto de partida

^{xvi} **Daniel GONIN** [http:// www.enm.justice.fr/ centre_de_ressources/ dossiers_reflexions/ peine/peine_philo.htm](http://www.enm.justice.fr/centre_de_ressources/dossiers_reflexions/peine/peine_philo.htm)
Toute rencontre se fait sous la poussée de la pulsion marquée de l'interdit qui ouvre au désir de l'autre. Dans la relation, ni la satisfaction de la pulsion ni l'aspiration au comblement du désir ne sont niées. Ce sont les conditions de toute rencontre inter-humaine. En d'autres termes, toute rencontre intersubjective est mue par ce qui pousse à avoir et ce qui au-delà vise à être.

Le sujet pris par l'imaginaire du plaisir, ne s'y complaît pas, vise, au moyen du symbolique, la parole, le réel présentifié par l'autre. Le sujet de la parole place l'être dans la division : moi représentable /je au delà de l'imaginable. Moi / je est la division fondatrice de l'homme parlant, du "parlêtre" selon l'expression de J. LACAN.

^{xvii} **Viola**, Francisco Juan José; Parole – Sexualité – Discours, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Mai 2003 pg.64 De la *mise en relation* nous dégageons une notion cruciale: celle d'altérité, notion inhérente au fait même de la communication comme processus d'interaction: «*tu resteras toujours en dehors de moi. Mais, du fait que tu n'es pas moi, et que, pas davantage, tu n'es à moi, la parole devient possible, laquelle a besoin de nous*». Soulignons que nous utilisons, ici, le terme *parole* comme la synthèse symbolique de la communication, soit l'ensemble d'éléments verbaux et non verbaux qui réalisent une communication.'

^{xviii} **Gonin** *ibid*

^{xix} **Bransford**, John D., **Brown**, Ann L., and **Cocking**, Rodney R., editors How People Learn **Brain, Mind, Experience, and School Expanded Edition** Copyright 2004 © National Academy of Sciences. Pg.132

As John Dewey (1916) noted long ago: From the standpoint of the child, the great waste in school comes from his inability to utilize the experience he gets outside . . . while on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning in school. That is the isolation of the school—its isolation from life.

^{xx} **Viola**, Francisco Juan José; Parole – Sexualité – Discours, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Mai 2003 pg.64 'L'altérité semble être un de ces mots que nous connaissons *intuitivement*, à quoi nous nous référons mais, bien que nous avons du mal à le cerner. C'est pour cela que nous pouvons dire, par exemple, que «*le champ sémantique de l'altérité serait ainsi balisé par les notions de mesure, de comptage, de relation, de contradiction, de changement*». Si nous nous en tenons à ces notions, l'altérité est le résultat d'une sorte de comparaison, dans le sens «*d'envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences ou les ressemblances*». Mais elle est aussi l'exigence d'une relation, c'est-à-dire, que l'altérité exige de nous une certaine mise en jeu de l'autre pour nous associer ou nous écarter.

^{xxi} **Viola**, Francisco Juan José; Parole – Sexualité – Discours, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Mai 2003 pg. 69 'Si donc la pulsion ne relève pas de l'énergie biologique, c'est qu'il s'agit là d'une première conséquence pour le corps humain de sa saisie dans le langage. Freud, parlant en termes de *libido*, la définissait comme étant le *plaisir psychique*. La notion lacanienne de pulsion, qui s'y enracine, éclaire davantage l'incidence du langage sur l'être corporel de l'humain. Elle est liée, en effet, à la notion de *jouissance*, laquelle se distingue de la notion de plaisir, et d'abord par l'absence d'apaisement, faute de principe interne de régulation. Ainsi, la jouissance relève plutôt de la pulsion en tant qu'elle tend au dépassement illimité. La notion de *désir*, par contre, introduit le plaisir pulsionnel en tant que force qui entretient le mouvement de la vie. Pour reprendre la formulation de Gilbert Diatkine, il ne s'agit plus de «*ce que les pulsions sexuelles cherchent à satisfaire, mais [de] ce qui persiste du mouvement du sujet vers l'Autre, [soit] de sa demande, une fois que les besoins sont satisfaits*»'

^{xxii} **Schedler**, Andreas: Mapeando a Contingência, socitec e-prints - vol. 1 - n° 2 2005 pg. 49

A noção de fatos subjetivos significa incluir preferências e percepções. Enquanto análises de escolha racional de tomada de decisão política tendem a tomar os “desejos” e “crenças” dos atores como fixas e dadas (não-contingentes), a literatura sobre formação de preferências e da origem de crenças os concebe como endógenos e abertos à mudança (contingentes). Junto ao continuum de concepções não contingentes versus concepções contingentes de fatos subjetivos, a noção de Niklas Luhmann de “dupla contingência” ocupa o pólo oposto à idéia de exógeno, pré-estabelecidas preferências e percepções. A “dupla contingência” da interação social é um jogo de expectativas circulares: O que eu faço depende do que eu espero que você faça; e o que você faz depende do que você me espera fazer; e ambos sabemos sobre nossa mutual dependência, e sabemos que sabemos. Na ausência de história e instituições sociais, a radical contingência de expectativas circulares é ligada à interação social frustrada (ver Luhmann 1987: Capítulo 3).