

## **E-MAIL: DISPOSITIVO SINÓPTICO DE LEGITIMAÇÃO DE PODER**

Recebido em 31/05/2009

Aceito em: 11/09/2009

Terezinha TRIFANOVAS\*

**Resumo:** *Em termos gerais, este estudo objetiva discutir como se dá a legitimação de mecanismos de relação de poder e saber, bem como suas conseqüências na constituição das subjetividades. Mais especificamente, visa-se a questionar o uso dos e-mails em contexto de gestão de ensino, refletindo sobre as práticas discursivas que normatizam as tecnologias do eu. Para isso, parte-se da hipótese de que o aparato tecnológico se constitui como dispositivo virtual tanto de observação de procedimentos quanto de controle do sujeito. De uma perspectiva discursiva, analisam-se os e-mails trocados entre coordenadores, professores e alunos de um curso de idiomas, oferecido por uma empresa multinacional aos seus funcionários. O dispositivo analítico mostra que a constituição das subjetividades é resultante do agenciamento produzido a partir do exame, da vigilância e da confissão. Sub-repticiamente, estes dispositivos discursivos, controlados sinopticamente, vão sendo internalizados e naturalizados pela repetição de práticas discursivas, a ponto de se tornarem invisíveis, ocultando, por isso, o exercício do poder que permite o agenciamento das subjetividades que engloba a todos como uma rede, em que uns controlam outros e vice-versa.*

**Palavras-Chave:** *relações de poder-saber; ensino a distância (EaD)*

### **Introdução**

Após quase uma década de utilização massiva da Internet, o uso do *e-mail* já tem seu lugar assegurado nas relações comerciais, pessoais e educacionais. Cada vez mais, utiliza-se o formato de correio eletrônico em lugar do correio postal, em decorrência de suas vantagens tanto de velocidade de transmissão quanto de possibilidade de interações síncronas (*on-line*) e assíncronas (*off-line*). Se, inicialmente, o *e-mail* definia-se por características informais, assemelhando-se a um recado ou bilhete, hoje, verifica-se, paralelamente, a sofisticação desse meio de correspondência que, aos poucos, ganha formalidade, transformando-se em documento legal em contextos

---

\* Professora de Inglês para Negócios. Bacharelado e Licenciatura Português e Inglês - Puc-Campinas em 2004; Mestrado *Strictu Sensu* em Linguística Aplicada - Unicamp 2007; Especialização em Tradução - Universidade Gama Filho 2009. E-mail: trifanovas@ig.com.br.

profissionais. Deixando de lado a dicotomia entre formal e informal, estudiosos abrem discussões quanto à consideração do *e-mail* como um canal midiático ou como um novo gênero textual. Paiva (2004:8) considera que o *e-mail* é um gênero textual por suas peculiaridades de velocidade na composição e na transmissão do texto, pois a autora define gêneros textuais como:

*(...) sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um "continuum" de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.*

Em lugar de buscar uma definição do que é um *e-mail*, preferimos considerá-lo um novo gênero missivista em rápida ascensão, decorrente do contexto sócio-histórico em que nos inserimos. Partindo de tais pressupostos, levantamos a hipótese de que o aparato tecnológico se constitui como ferramenta virtual tanto de observação de procedimentos quanto de controle do sujeito. Em consonância com essa hipótese, objetivamos, em termos gerais, discutir como se dá a legitimação de mecanismos de relação de poder e saber, bem como suas conseqüências na constituição das subjetividades. Mais especificamente, visamos a questionar o uso das "Tecnologias da Informação e das Comunicações"<sup>1</sup> (TICs), estritamente, o uso do *e-mail* em contexto de ensino a distância (EaD), refletindo sobre as práticas discursivas que normatizam as tecnologias do eu<sup>2</sup>.

Nessa linha de raciocínio, ressaltamos que o discurso produzido em contexto a distância mediado pelas TICs está por merecer estudos que contemplem as relações entre sujeito, linguagem e história, por uma perspectiva discursiva. Entendemos, também, que a promoção e o desenvolvimento de pesquisas que subsidiem a análise de como se dão as trocas comunicativas entre professores, alunos, coordenadores de cursos e consultorias de idiomas, concebendo as práticas discursivas como formas de relação de poder-saber entre os sujeitos, são, sem dúvida, de grande significação científica e pedagógica. Para isso, apoiar-nos-emos nas contribuições teóricas de Foucault no que diz respeito às relações de poder-saber e às condições de produção e de Pêcheux em relação à proposta de interpretação e à análise da materialidade lingüística.

Uma das grandes contribuições trazidas por Foucault (1971[2001]; 1975[2004]; 1976[1984]; 1979[1993]) diz respeito à proposta de não se esgotar a possibilidade de detectar e analisar como e onde as relações de poder são legitimadas. Não se trata apenas de dizer se há ou não poder em uma dada circunstância, nem mesmo de dizer quem detém o poder, mas de, constantemente, identificar e descrever *como* relações de poder são configuradas e quais

---

<sup>1</sup> Avanços tecnológicos advindos das transmissões via satélite, das linguagens digitais e da utilização da fibra ótica: telefonia móvel digital, *Internet* de banda larga, televisão digital (*Internet Protocol Television* – IPTV).

<sup>2</sup> Mais adiante, comentaremos sobre a noção das tecnologias do eu.

as suas consequências na constituição dos sujeitos. Para Foucault, o poder está disseminado por todo o tecido social; está presente no cotidiano familiar, profissional, acadêmico ou político-social, como ele próprio afirma:

*(...) onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (Foucault, 1976[1984:89]).*

Já a contribuição teórica de Pêcheux traz a proposta de interpretação como uma possibilidade de problematizar a suposta transparência e evidência do sentido, pois o sujeito do discurso tende a acreditar que o seu dizer encerra um único significado desejado e que o interlocutor conseguirá captar exatamente esse sentido intencionado pelo locutor. É o que afirma Pêcheux (1988 [2002:53]):

*(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (Pêcheux, 1988 [2002:53]).*

No que diz respeito à análise da materialidade lingüística, focalizaremos as estratégias argumentativas de natureza verbal. Abordaremos, por exemplo, a modalização no discurso de professores e alunos no contexto de gestão de ensino sob análise, a fim de analisar as ocorrências enunciativas que legitimam as relações de poder de uns sobre os outros. A análise da materialidade lingüística, ou seja, do intradiscurso, do fio do dizer, propicia a identificação dos sentidos contidos nos enunciados dos sujeitos, não porque queremos encontrar sentidos ocultos, mas, ao contrário, para evidenciarmos os sentidos presentes, porém sutis, e seus desdobramentos na constituição das subjetividades.

Assim, empreenderemos um estudo de caso de um curso específico de idiomas, doravante denominado Intermix, oferecido por uma empresa multinacional a alguns de seus funcionários, o qual é ministrado por algumas escolas de idiomas e intermediado por uma consultoria de idiomas no que diz respeito à execução e ao desempenho do curso. É importante informar que tanto as escolas de idiomas quanto a empresa de consultoria de idiomas são empresas independentes<sup>3</sup>, mas todas prestam serviços à multinacional

---

<sup>3</sup> Utilizaremos, a partir deste momento, a seguinte legenda para essas empresas: **EMC** - Empresa Multinacional Contratante; **ECI** - Empresa de Consultoria de Idiomas; **EIM** - Escola de Idiomas Matriz; **EIL** - Escola de Idiomas Local. Tanto a **EIM** quanto a **EIL** referem-se à escola *locus* de nosso estudo: a matriz refere-se à escola franqueadora em São Paulo e a local, à escola franqueada da unidade do interior paulista.

contratante. Desenvolveremos uma análise documental dos *e-mails* trocados pelos coordenadores, professores e alunos, selecionando recortes discursivos (RD) que constituirão o *corpus* da pesquisa, para efetuarmos a análise da materialidade lingüística e das condições de produção, e que, quando agrupados, constroem efeitos de sentido. Assim, observaremos as configurações de relações de poder-saber pelo viés do discurso. A seguir, focalizaremos alguns conceitos teóricos relativos às relações de poder-saber observadas nas sociedades disciplinares e de controle, as quais podem ser caracterizadas pelo panoptismo e pelo sinoptismo, respectivamente.

### **Relações de Poder-Saber**

Ao longo de toda a sua obra, Foucault preocupa-se com o poder; contudo, tanto a definição de poder quanto a identificação de quem o detém não são questões de maior interesse para esse filósofo, mas, sim, a observação de como o poder é exercido e as possíveis conseqüências na constituição das subjetividades. Primeiramente, o poder não deve ser considerado como maléfico. É importante, segundo Foucault, não fazer a livre associação de que a noção de poder sempre remete à submissão, à dominação ou, mesmo, à escravidão. Na verdade, só há relações de poder entre indivíduos livres, quando a possibilidade de resistência está sempre presente. Relações de poder são jogos estratégicos em que uns tentam determinar a conduta de outros, os quais, por sua vez, resistem e tentam inverter o jogo impondo aos primeiros a conduta desejada por esses últimos. Esse jogo está presente em todas as relações humanas e em todos os níveis da vida social, por exemplo, em relacionamentos amorosos, familiares, amigáveis, escolares, profissionais, religiosos, jurídicos, médicos etc. A fim de ampliarmos a problemática das relações de poder-saber, necessitamos de alguns pilares importantes do edifício teórico foucaultiano que julgamos pertinentes em nosso estudo; são eles: tecnologias de dominação e tecnologias do eu.

#### **A) Tecnologias de Dominação**

Em contraposição às relações de poder-saber, estão os estados de dominação, onde o jogo estratégico inexistente e, por isso, não há relação de poder, devido ao fato de que, nesses estados de dominação, os indivíduos não são livres e estão subjugados, incapazes de oporem qualquer tipo de resistência (Foucault, 1984 [2004:285]). Há que se entender as relações de poder, a fim de se evitar o abuso de uns sobre outros. Historicamente, Foucault (1975[2004]) classifica a constituição do poder em soberana e disciplinar.

Nas sociedades monárquicas do século XVI, a posição do rei configurava a representação de toda a comunidade plebéia. Assim, todo e qualquer ato delinqüente de um súdito sobre um outro era diretamente um ato cometido também contra o próprio monarca, que designava a punição pública de acordo com a gravidade do crime. Na Idade Média, os suplícios públicos tinham um caráter judiciário configurando um ritual político, uma afirmação enfática do poder e de sua superioridade intrínseca. Assim, o poder soberano era legitimado pelos ditames, exclusivamente, reais. Todos os aspectos da vida da comunidade monárquica eram decididos no bojo das dependências secretas do castelo e decretados publicamente sem a participação de representantes populares. O rei e seus conselheiros acreditavam que a força soberana não poderia pertencer ao povo.

Em meados do século XVII, passou-se do poder soberano para o poder disciplinar. Inicialmente, o poder disciplinar foi se instalando como uma resposta encontrada pelos dirigentes das cidades ao combate de epidemias, como por exemplo, a peste. Sob a proposta social de cuidar das cidades contaminadas, um aparato minucioso de vigilância foi colocado em prática, a fim de vigiar, controlar, documentar e registrar a evolução da doença. Com isso, a vida cotidiana e privada foi totalmente colocada nas mãos das autoridades sob a justificativa social de dizimar a peste. No entanto, passada a epidemia, esses mecanismos de verificação foram mantidos e, cada vez mais, aperfeiçoados. A cidade pestilenta, segundo Foucault, é a cidade perfeitamente governada na qual o poder disciplinar pôde ser efetivamente exercido. Da cidade infectada, o poder disciplinar ganhou maior força na experiência com o confinamento de leprosos e, rapidamente, se transfere para uma das estruturas arquitetônicas de maior sucesso de vigilância enclausurada: a famosa planta panóptica da prisão de Bentham.

O sucesso desse empreendimento arquitetônico deve-se à sua simplicidade. Concebido em forma circular com uma torre central e celas distribuídas na periferia circular, os detentos sabiam-se vigiados pela guarda da torre para a qual não tinham nenhuma visibilidade. Entretanto, da torre de vigia tinha-se excelente visibilidade de todo e cada movimento nas celas, devido ao fato de cada cubículo possuir duas janelas: uma ao fundo e outra diante da torre. Com a luz proveniente da janela do fundo, as silhuetas de seus ocupantes eram totalmente visíveis pela janela defronte da torre. Essa simples arquitetura geométrica, inicialmente adotada em prisões, foi amplamente adaptada em outras instituições, tais como, colégios, hospitais, fábricas, quartéis, etc., a fim de servirem como uma máquina de fazer experiências, modificar comportamentos, treinar indivíduos por meio da observação e catalogação comportamental.

Se o poder soberano estava personificado na figura do rei em suas aparições públicas, o poder disciplinar não tem um representante emblemático e não há visibilidade de quem exerce o controle. Com essa forma de poder denominada panoptismo, o poder é automatizado, homogeneizado e

desindividualizado, trazendo, por isso, grande eficácia em uma estrutura fechada. A estrutura panóptica poderá ser adotada sempre que uma tarefa – ou um comportamento – deve ser imposta a uma multiplicidade de indivíduos, aperfeiçoando, dessa forma, o exercício do poder a partir de minuciosos apontamentos e descrições provenientes do exame.

*O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa (Foucault, 1975 [2004:157]).*

Em suma, as formas modernas de governo revelam uma mudança, do poder soberano, que era aberto e localizado na monarquia, para o poder disciplinar, que é exercido “invisivelmente” através das tecnologias normatizadoras do eu. Tradicionalmente, o poder é o que é visto, mostrado e manifestado; porém, na modernidade, é exercido por meio de micropráticas que, em decorrência de sua constante repetição, são naturalizadas e passam despercebidas pelos sujeitos submetidos a elas, tornando-se, por isso, “invisíveis”. Tais sistemas de poder são também possíveis graças a regimes de verdade que se ligam circularmente produzindo e reproduzindo efeitos de poder conforme explica Foucault (1975 [2004:169]):

*(...) o Panóptico funciona como uma espécie de laboratório do poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça.*

Se as relações de poder-saber apenas são possíveis onde há liberdade e, por isso, há a possibilidade de resistência, faz-se importante refletir sobre como essa resistência ao poder se desenvolve. Na verdade, a resistência aos excessos das relações de poder na sociedade, segundo Foucault (1984 [2004:264]), poderá ser feita por meio de investigação ética e de análise das técnicas abusivas de governo, o que permite instituir a liberdade individual. Em ambiente educacional, por exemplo, Foucault (*op. cit.*, 284) alerta para a importância do cuidado com pressuposições de que em toda relação pedagógica há excesso de poder pelo fato de o professor impor, aos alunos, procedimentos e atividades pedagógicas. Esse cuidado não deve, contudo, negligenciar as ocorrências quando a autoridade inútil de um professor incide, efetivamente, sobre os aprendizes. Para Foucault, os filósofos, sábios e intelectuais são

responsáveis pelo empreendimento de vigilância e de resistência às exorbitâncias do poder. Esclarece, porém, o exagero dado à importância dos intelectuais e acrescenta que a classe operária, por exemplo, não precisa dos intelectuais para saber o que fazer, ela mesma o sabe muito bem. Entretanto, em virtude da ligação do intelectual com os meios de informação (e não com os de produção), e por sua erudição, é que ele pode se fazer ouvir mais facilmente. De acordo com Foucault (*apud* Eribon, 1990:284<sup>4</sup>)

*Ele possui o saber que a leitura de um certo número de livros lhe dá, dos quais as outras pessoas não dispõem diretamente. A sua função, nesse caso, não é a de formar a consciência operária já que ela existe, mas de permitir a essa consciência, a esse saber operário, entrar no sistema de informação, difundir-se e ajudar, por consequência, outros operários ou pessoas que o não sejam a tomar consciência daquilo que se passa.*

Assim, a responsabilidade dos intelectuais deve ocorrer às margens dos acontecimentos sociais (Marshall, 1994 [2000:31]), quando podem ajudar a minar os exageros do poder expondo suas práticas, a fim de contribuir para alertar grupos minoritários em geral, sem, com isso, tirar-lhes a voz própria, ou mesmo, falar em nome deles. Ademais, no pensamento de Foucault, conforme Motta (2004b: XXIV), o embate contra o poder, nas esferas do cotidiano, é direcionado ao êxito, ao contrário daquele organizado em torno de lutas revolucionárias que, por acreditarem que sempre terão êxito, condenam-se ao fracasso. Tanto a possibilidade de resistência ao poder arbitrário quanto o êxito nas relações de poder cotidianas só são possíveis pelo viés do saber que, por sua vez, está relacionado à ética de homens livres. Assim, vemos a interligação das relações de poder no tecido social, cuja liberdade dos indivíduos propicia que o poder opere em rede.

## **B) Tecnologias Normatizadoras do Eu**

Se, nas sociedades organizadas em torno do poder disciplinar, o exame é um dispositivo de vigilância, paralelamente, a confissão coloca-se como prática discursiva. Ambos, exame e confissão engendram tecnologias normatizadoras do eu. A partir disso, Foucault desenvolve um estudo abrangente sobre como a ordem burguesa impingiu, nos indivíduos, a normalização da conduta, inicialmente, por meio do discurso religioso e, mais tarde, pelo discurso médico. Se, já na sociedade monárquica, a confissão judiciária tornou-se uma prática emblemática dos suplícios públicos advindos do poder soberano, mais recentemente, na sociedade burguesa, a confissão religiosa se caracteriza

---

<sup>4</sup> Diálogo entre Foucault e um operário português de nome José, funcionário da montadora de veículos Régie Renault, publicado pelo Libération, primeiro ano, nº 16, sábado, 26 de maio de 1973. (Eribon, 1990:283)

como um dispositivo de agenciamento do sujeito submetido ao poder disciplinar. A partir do século XVII, o indivíduo é cada vez mais incentivado a falar de si.

Contudo, esse ato de confissão deve ser dirigido a especialistas: eclesiásticos, médicos, psicólogos, juízes, professores etc., convertendo o indivíduo em objeto de saber tanto para si quanto para os outros. Assim, instalam-se as bases para a construção do saber por meio de práticas discursivas de cunho redentor ou terapêutico, as quais contribuem para o controle dos indivíduos, agora constituídos como sujeitos tanto pelo próprio discurso quanto pelo discurso dos especialistas. O exame rotineiro e a confissão detalhada, além de se caracterizarem como principais dispositivos responsáveis pela construção de regimes de verdades, são, também, tecnologias para a construção do eu.

*Foi nesse jogo que se constituiu, lentamente, desde há vários séculos, um saber do sujeito, saber não tanto sobre sua forma, porém daquilo que o cinde; daquilo que o determina, talvez, e, sobretudo, o faz escapar a si mesmo. Talvez isso pareça inopinado, mas não é estranho quando se pensa na longa história da confissão cristã e judiciária, nos deslocamentos e transformações desta forma de saber-poder, tão básica no Ocidente, que é confissão: através de círculos cada vez mais fechados, o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo. A causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber, nele, daquilo que ele próprio ignora, tudo isso foi possível desenrolar-se no discurso do sexo. Contudo, não devido a alguma propriedade natural inerente ao próprio sexo, mas em função das táticas de poder que são imanentes a tal discurso. (Foucault, 1976 [1984:68]).*

O sujeito constituído e controlado pela linguagem é também responsável pela produção de regimes de verdade tecidos na malha do discurso, veículo de produção de poder. A partir da proposição de que o poder produz saber, Foucault (1975 [2004:27]) salienta a particularidade dessa correlação, qual seja, é no interior da articulação entre saber e poder que se produz o sujeito. Intrinsecamente ligado às tecnologias do eu – possíveis por meio da confissão e do exame –, está o conceito de governabilidade que se dá por meio de práticas institucionalizadas que têm o estatuto de prescrever, moldar e guiar o sujeito, colaborando também para a sua constituição pelas relações de poder-saber (Foucault, 1984 [2004:286]). Dessa forma, em relação à constituição dos sujeitos, a governabilidade está intimamente ligada ao auto-governo, isto é, à construção da relação da pessoa consigo mesma que, igualmente à confissão, incita o sujeito a produzir discursos sobre si mesmo. Contudo, a prática da confissão não ocorre só no cristianismo ou na psicologia, mas também na prática pedagógica, conforme Larrosa (1994 [2000:54]):

*O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto*



*de vista de como práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir.*

A partir da obra de Foucault, observa-se que a visibilidade está ligada com a “dizibilidade”, pois *as formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer* (Larossa, 1994 [2000:65]). Essa produção do sujeito em contexto pedagógico se dá, por exemplo, por meio de práticas pedagógicas que têm a função de observar, descrever, classificar e monitorar as seqüências de desenvolvimento, conforme afirma Walkerdine (1998:156) em sua proposta de analisar as práticas de rotina da pedagogia construtivista.

### **Sociedade Sinóptica de Controle**

Se o poder soberano das sociedades monárquicas foi substituído pelo poder disciplinar das sociedades burguesas, o qual recebeu maior representatividade por meio do Panóptico de Bentham, as sociedades pós-modernas<sup>5</sup> estão sob o controle do sinóptico<sup>6</sup>, devido à instabilidade das relações identitárias que exigem cada vez mais flexibilidade e velocidade das relações humanas, em um mundo em constante alerta e mudança, conforme aponta Bauman (2000 [2001:100]):

*Como observou recentemente Thomas Mathiesen, a poderosa metáfora do Panóptico de Bentham e de Foucault não dá conta dos modos em que o poder opera. Mudamo-nos agora, sugere Mathiesen, de uma sociedade do estilo Panóptico para uma sociedade do estilo “sinóptico”: as mesas foram viradas e agora são muitos que observam poucos.*

Assim, se na estrutura panóptica, poucos observam muitos, na estrutura sinóptica ocorre o contrário: cada um é observado por muitos. Essa é a mais interessante característica do sinóptico: possibilitar que a maioria envolvida nesse mecanismo seja, reciprocamente, observada. Ademais, se a força da estrutura panóptica residia no fato de os vigiados estarem cientes da constante vigilância física a que estavam expostos, a eficiência da estrutura sinóptica se

---

<sup>5</sup> Bauman (2000 [2001:31]) nomeia os diversos termos utilizados, atualmente, para definir sociedade pós-moderna: *sociedade contemporânea (que aparece sob o nome de última sociedade moderna ou pós-moderna, a sociedade da “segunda modernidade” de Ulrich Beck ou, como prefiro chamá-la, a sociedade da modernidade fluida).*

<sup>6</sup> Relativo ou referente à sinopse; que permite ver de uma só vez as diversas partes de um conjunto; que permite ver o conjunto em um só golpe de vista (Houaiss, p. 2581).

dá em sentido oposto: os observados, muitas vezes, desconhecem ou ignoram essa vigilância que já não é mais física, mas virtual. Assim, em oposição ao panóptico, colaboram, generosamente, com as práticas sutilmente impostas para a legitimação de relações de poder-saber sobre eles próprios. A obra *1984* de George Orwell ilustra bem o conceito sinóptico, ao descrever uma sociedade onde os habitantes deveriam manter seus aparelhos de televisão constantemente ligados, sendo impossível constatar se o aparelho televisivo funcionava como uma câmera filmadora que captava todos os movimentos dos indivíduos ou como um mero veículo de entretenimento.

Bauman (2000 [2001:17]) ressalta que, além de cara e pesada – pois requer uma infra-estrutura predial e organizacional muito grande com formas pesadas de vigilâncias: paredes, grades, torres, vigias, etc –, a estrutura panóptica apresentava a desvantagem de que *os rotinizadores não eram verdadeira e inteiramente livres para se moverem: a opção “ausente” estava fora de questão em termos práticos*. Em contrapartida, a estrutura sinóptica é leve, líquida e fluida, não há espaço físico a ser mantido e os observadores não precisam estar a postos 24 horas por dia. Na verdade, podem apenas fazer, na ausência de problemas sérios, uma checagem periódica. Bauman (2000 [2001:101]) postula, ainda, que:

*(...) a obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada, hoje em dia, pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa.*

Retomando o panóptico de Bentham, e na mesma linha de reflexão de Bauman (*op. cit.*), Deleuze (1990 [2006:221]) discorre sobre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle, acrescentando que, nessas últimas, a fábrica foi substituída pela empresa definida como *uma alma, um gás*. Tanto Deleuze quanto Bauman explicitam a característica leve, fluida, liquefeita das sociedades atuais, cujo controle é igualmente invisível por estar naturalizado. Podemos, agora, afirmar que esta naturalização só pôde ser instalada em razão do percurso histórico apresentado, ou seja, a passagem das sociedades monárquicas de poder soberano, para as sociedades burguesas de poder disciplinar que estão, neste início de milênio, sendo substituídas pelas sociedades pós-modernas de controle. Com a entrada no terceiro milênio, a estrutura sinóptica das sociedades de controle foi acentuada pela aceleração tecnológica e, com ela, verifica-se, por exemplo, a expansão de oferta de serviços e informações via Internet, que colabora para a crença no caráter transparente e democratizante da *web*.

Vale, pois, ressaltar que a tecnologia é, hoje, utilizada para inúmeras finalidades que não se resumem apenas à oferta de serviços e informações. Em uma sociedade controlada tecnologicamente, há aumento de produção de registros

incidindo no refinamento da vigilância dos indivíduos, graças à interpenetração espacial e continuidade temporal desse meio tecnológico. Costa (2004) discorre acerca de sistemas de vigilância e espionagem global, a exemplo do sistema Echelon, iniciado no pós-guerra por meio de acordo, em 1947, entre os governos dos EUA, Inglaterra, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, atualmente ainda muito utilizado na interceptação de mensagens. Esse sistema é assim definido:

*O sistema Echelon é muito simples em seu desenho: estações de interceptação de sinais em todo o mundo capturam todo o tráfego de comunicações via satélite, microondas, celular e fibra ótica, processando essas informações em computadores de alta capacidade. Isso inclui programas de reconhecimento de voz, programas de caracteres, procura por palavras-chave e frases no dicionário Echelon que capacitam o computador a marcar as mensagens, gravá-las e transcrevê-las para futuras análises. O projeto Echelon enquadra-se numa perspectiva de controle baseada na interceptação de sinais e de comunicação, e na quebra de seu código para se chegar a seu conteúdo. Trata-se, portanto, de vasculhar o conteúdo de mensagens transmitidas por diversos meios e trocadas pelas mais diferentes estâncias, como indivíduos, governos, organizações internacionais, organismos privados e comerciais. (Costa, 2004, <http://www.scielo.br>, acesso em 20-07-07 às 18h43min.)*

Projetos como este visam, também, a buscar padrões de comportamento, reforçando a afirmação de Costa (*op. cit.*) de que, *na Internet, não temos uma identidade, mas um perfil* que contribuirá sobremaneira tanto para a antecipação de oferta de produtos e serviços quanto para a construção de padrões de interesses. As livrarias virtuais *Amazon.com* e *livrariacultura.com.br* são um exemplo disso, pois contam com um *software* inteligente capaz de auxiliar seus clientes na seleção de produtos a partir da correlação de preferências pessoais em temas variados. Tal recurso é proveniente do projeto americano TIA (*Total "Terrorism" Information Awareness*) que captura a "assinatura-informação" das pessoas, rastreando o máximo de informações possíveis pelo uso de *software* inteligentes e análise humana.

Costa (2004) ressalta que, com o TIA, o perfil dinâmico de clientes comerciais passa a ser construído como um "perfil total" de clientes pelo cruzamento de chamadas telefônicas e despesas em cartões de crédito. Outro exemplo é o da TV digital interativa, quando a ação cotidiana sobre o controle remoto criará o perfil do usuário a partir de padrões de comportamento.

Outro campo em que projetos recentes de tecnologias de controle são utilizados é o educacional. Verifica-se grande interesse quanto à educação mediada pela tecnologia, conforme Franco (2000), que discute o grande interesse do governo atual em investir na EaD, onde o controle sobre o aluno, o professor, a escola, o curso e as aulas é maior e mais eficiente, contribuindo para a geração de dados que servirão a diversos interesses quer econômicos quer político-sociais:

*Um ambiente informatizado de educação a distância permite um controle muito grande sobre o aluno. Este pode entrar nesse ambiente na hora que quiser, com o uso do seu computador e do modem, através da linha telefônica. Liberdade de horário para aprender que seria louvável, caso não existisse um formidável sistema de controle. O aluno é monitorado no exato momento que entra no sistema e tudo que ele faz é registrado até sua saída. Esse tipo de sistema guarda todas as informações e permite gerar estatísticas e gráficos sobre o comportamento e a performance, inclusive as eventuais comunicações com os colegas e o professor. Nem Foucault nem Deleuze puderam conhecer tamanha capacidade operacional de vigilância e controle. (Franco, 2000, <http://www.ccuec.unicamp.br/revista>.)*

Em suma, vemos a mudança de um poder pesado, sólido e concreto para um poder leve, líquido e abstrato, onde as relações de poder-saber são refinadas e eficientes, graças ao avanço tecnológico disponibilizado, publicamente, via Internet. Em seguida, apresentamos uma análise do controle dos discursos, a fim de atingir nosso objetivo específico, ou seja, questionar o uso dos *e-mails* em contexto de gestão de ensino como mecanismo eletrônico de vigilância e de controle.

Lembramos que, em nosso campo de investigação, o curso Intermix é denominado *In-Company*, o que significa que as aulas não ocorrem nas dependências da escola e, sim, nas da empresa. Por isso, na EIM, há a exigência de que os professores desse curso, ao enviarem *e-mails* aos seus alunos, o façam com cópias para a coordenação e diretoria pedagógicas. Com isso, cria-se um mecanismo de controle tanto dos professores e alunos quanto das aulas, contribuindo para o monitoramento, à distância, das operações de um curso que, por não ser ministrado presencialmente e internamente na escola, poderia parecer inexistente, ou, ao menos, ficar invisível ao olhar do departamento pedagógico da EIM.

### **Análise dos Mecanismos Eletrônicos de Controle**

Nosso dispositivo analítico está distribuído em dois eixos. O primeiro diz respeito à vigilância sinóptica que monitora os procedimentos pré-estabelecidos a partir do exame. Uma das formas desse exame, como veremos, é a interferência de comentários do coordenador em correspondências entre professores e alunos. O segundo eixo funciona como uma resposta a essa vigilância sinóptica em que o sujeito é incentivado a falar de si e de suas atividades como uma prática confessional, no sentido que Foucault (1976 [1984]) dá ao termo. Observaremos, por exemplo, o envio de *e-mail*, pelo professor, descrevendo todas as atividades realizadas na aula presencial ou

telefônica como prova de seu trabalho<sup>7</sup>. Em ambos os eixos, há produção de discursos que incidem sobre a homogeneização das subjetividades, como, por exemplo, a do professor ideal para o curso Intermix. Os próximos dois recortes ilustram o que mencionamos há pouco acerca do exame por meio da interferência da coordenação nos *e-mails* trocados entre professores e alunos. Vejamos a seguir:

RD 01

Dear A1 I couldn't wait until the next class to bring you the lyrics of "Tequila Sunrise". We were pretty good at the transcription/listening. Just few words are different but very similar. Enjoy the song and the weekend! I'll see you next class. Hugs, (P1)

Tequila? Rsr's You girls are having fun, aren't you? warm regards, (Co-EIL)

Unfortunately, we are not drinking just *listening*. A1 is a really fun student/friend! Last class, she suggested listening to a song from the Eagles album and because I hadn't prepared anything about it, she suggested we would just listen without the lyrics which I didn't have anyway. It was really nice; we tried to understand the song just by ourselves. It was a team work and we enjoyed very much. She is fun and full of surprises and she isn't the regular student to whom we can bring activities for the class as we have planned. But I like this. It is more natural and productive. I'm sure you would like her as well. (P1)

Este *follow up* sobre uma atividade realizada na aula está organizado em torno de expressões que indicam sentimento de entusiasmo (I couldn't wait..., We were pretty...), permitindo o delineamento de um relacionamento informal entre professor e aluno, aparentemente mesclado por laços de amizade. A interferência da Co-EIL apresenta-se de maneira também informal com inclinação para o humor (Tequila? Rsr's), o que aponta para uma intenção de dissimular sua possibilidade de visualização eletrônica e, por extensão, seu exercício de controle. É interessante notar, também, que, na mensagem de P1, a expressão "tequila" relaciona-se claramente a uma letra de música (the lyrics of "Tequila Sunrise", transcription/listening..., the song...), contudo a Co-EIL parece preferir uma relação direta da palavra "tequila" com a bebida alcoólica. Esse deslocamento semântico seguido pela expressão (You girls are having fun, aren't you?) aponta para uma intencionalidade de demandar esclarecimentos a P1, acerca da condução da aula. Pensamos que dificilmente tais comentários não incentivaríamos uma resposta de P1.

---

<sup>7</sup> No que concerne aos recortes discursivos (RD), cabe informar que compomos alguns dos próximos RDs incluindo trechos das respostas dos interlocutores, as quais aparecem abaixo da mensagem inicial, ao contrário do que é praxe no formato do correio eletrônico.

Com efeito, o que se segue é uma descrição, iniciada por uma expressão de cunho humorístico (Unfortunately, we are not drinking just *listening*), no contexto de aula, como forma de justificar sua atuação. Entretanto, ao final, pensamos entrever um momento em que P1 tenta transferir-se da posição de subordinado – que se reporta ao superior quando interrogado sobre suas práticas – para a posição de educador auto-suficiente –, capaz de ministrar aulas aproveitando o improvisado em benefício do processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser observado em RD 01, na justificativa (she isn't the regular student...). Com isso, P1 faz emergir não só a sua opinião (But I like this. It is more natural and productive), como também o perfil irreverente de sua aluna (She is fun and full of surprises and she isn't the regular student). Porque P1 considera sua aluna também uma amiga (student/friend), direciona o fechamento da mensagem para a possibilidade de a aluna e a Co-EIL atarem laços de amizade (I'm sure you would like her as well), talvez como forma de enredar a Co-EIL ao ambiente descontraído da aula com essa aluna.

Essa informalidade, permeada pelo humor, parece ser uma forma que ambos, coordenador e professor, encontram para manterem um relacionamento profissional politicamente correto. O coordenador se vale de seu poder, interferindo nas aulas e cobrando explicações; o professor que, por sua vez, resiste, enredando o coordenador em sua explanação acerca de como a aula foi conduzida e a respeito das características de A1. Nota-se, também, a repetição do pronome pessoal em primeira pessoa do plural (We were pretty good..., we are not drinking..., we would just listen..., we tried..., we enjoyed...), muito utilizada para realçar que o falante se inclui no grupo a que ele se refere, criando o efeito de sentido de transparência no estilo de P1, que parece priorizar a troca de conhecimento por meio da amizade e de atividades em conjunto com o aluno, conforme declarado no enunciado (It was a team work and we enjoyed very much). Se, em RD 01, P1 prioriza atividades descontraídas com seus alunos para incentivar o processo de ensino e aprendizagem, em RD 02, P1 o faz dentro das prerrogativas do curso:

RD 02

Hello A2, Congratulations!! You were able to participate on our very first phone call!!! That's a historical event!!! You see, that wasn't too bad, was it? You talked for more than 15 minutes, over the phone, in English ONLY!! I am really happy for you. And we talked about your plans to buy a new car (VW or Chevrolet, only, not a Fiat). You told me about the 27 new employees who are going to start on Saturday in the factory under your supervision. You mentioned about your math test on Saturday. So as you can see, we spoke about many different subjects in English. That's wonderful! Good job!! Now after each phone class, you need to write a paragraph about the phone class and send me through e-mail as a reply to this one. All right? Have a great week end. I'll see you next Tuesday. Hugs, (P1)

Ehhh!!! Once again congrats! Indeed a historical event! (Co-EIL)

Ao nos coadunarmos com as propostas foucaultianas de que as relações de poder são estabelecidas entre indivíduos livres e não dominados, então, o sucesso das relações de poder não pode mais estar atrelado à coerção e a subjugação dos indivíduos. A partir disso, em RD 02, P1 lança mão das relações amistosas sobrecarregadas de entusiasmo e de incentivo (Congratulations, That's an historical event!!!, that wasn't too bad, was it? I am really happy for you, That's wonderful! Good job!!), como dispositivo para obter o engajamento do aluno para o cumprimento das práticas exigidas no curso Intermix. Aparentemente, esse aluno resistia a cumprir os preceitos do curso; por isso, sua primeira *phone class*<sup>8</sup> é considerada um evento histórico tanto para P1 (You were able to participate on our very first phone call!!! That's an historical event!!!) quanto para a Co-EIL (Indeed an historical event!), que controla sinopticamente tanto P1 quanto A2. O cumprimento de uma das práticas exigidas no curso Intermix parece ser celebrado como o coroamento de um trabalho de conscientização que, finalmente, teve ressonância na conduta do aluno. Em outras palavras, é a valorização de uma prática normatizadora cujo efeito de sentido é de glória para o coordenador, para o professor e para o aluno.

Ademais, destacando a palavra “only” com letra maiúscula e dois pontos de exclamação (in English ONLY!!), o enunciador produz efeitos de sentido que tanto podem indicar realce quanto exclusão. Como palavra de realce, “só” (como tradução para “only”) pode ligar-se às premissas da abordagem comunicativa de ensino de línguas que prioriza o diálogo personalizado e espontâneo, em inglês, que flui livremente por temas variados, sempre em torno de aspectos da vida dos interlocutores (about your plans to buy a new car..., about the 27 new employees..., about your math test..., many different subjects in English.), como prática para impulsionar e desenvolver a fluência na língua estrangeira. Como palavra de exclusão, “apenas” (também como tradução para “only”) pode indicar ordem, ou seja, a comunicação apenas deve se dar por meio da língua estrangeira, sinalizando que o uso da língua portuguesa é uma prática a ser abolida e deixada de lado durante as aulas de inglês, pois só dessa maneira o aluno será capaz de apre(e)nder a língua-alvo, nesse caso, o inglês.

Contudo, se, por um lado, P1 tenta engajar seu aluno, por outro, ao registrar por *e-mail* as atividades da aula, engaja-se, também, em exigências do curso. Esse duplo efeito de engajamento se dá pelo cumprimento ativo do que é deles esperado, isto é, que o professor exija e que o aluno cumpra. Assim, em RD 02, verifica-se o uso de verbos de ação em voz ativa dos quais

---

<sup>8</sup> O curso de inglês Intermix está assim organizado: aulas presenciais semanais (90 minutos); *phone classes* quinzenais (15 minutos) e tarefas *on-line* mensais (4 horas). As *phone classes* são agendadas previamente, devendo o aluno telefonar para o professor. Após essa aula, os professores enviam aos alunos mensagem eletrônica com *feedback* individual sobre a atuação deles naquela aula.

P1 e A2 são agentes (You were able to participate..., You talked..., we talked for more than..., we talked about..., You told me about..., You mentioned about..., we spoke about...), remetendo a efeitos de sentido que caracterizam atitude dinâmica durante a prática pedagógica por meio de conversa telefônica. Com o lembrete (you need to write..., send me through e-mail...), P1, exercendo função homogeneizante sobre A2, assegura a naturalização das práticas pré-estabelecidas de conduta esperada do aluno. O imperativo de naturalizar essas práticas está sob a averiguação da Co-EIL, que formula comentários, aparentemente desnecessários, sobre as comunicações entre professor e aluno, mas que parece ter o objetivo de abrir um canal de livre supervisão e de exame.

Da mesma forma, a prática do registro, por meio da descrição das atividades, está presente no próximo recorte. P2 escreve para a coordenação pedagógica EIL e lança mão de uma narrativa confessional colocando-se à mercê das tecnologias de homogeneização das subjetividades.

#### RD 03

Com o aluno acessando ou não o *site*, tenho tentado elaborar as aulas puxando algo de lá. No *e-mail* pós-aula eu recomendo um ou dois B/A/A para a consolidação do aprendizado. Sempre levo um artigo ou *business tip* do *site* e, dependendo do perfil do aluno, faço a *phone class* em cima de um artigo do *site*. Ainda há resistência. E alguns problemas técnicos que não soube explicar ao aluno: por exemplo, na prática de pronúncia, o aluno teve que repetir duas vezes para ouvir sua voz gravada, embora na segunda vez tenha utilizado mesmo tom/volume de voz. É um pouco decepcionante para o aluno (empenhado) escrever no *site* e não ter qualquer *feedback*. Um aluno ficou um pouco confuso por ter que escrever para o *site* e para a escola. Ele acreditava que eu estivesse acompanhando seu total desempenho no *site*. Este mesmo aluno gostaria de ter tido um *feedback* meu de seu *placement test*. Ele queria voltar ao teste para comentários/dúvidas específicas... Não seria ótimo se o professor pudesse acessar o *placement test* feito pelo aluno (não apenas o *score*...)? Isso demanda muita tecnologia??? Obrigada e um abraço! (P2)

P2 parece ansioso em mostrar que cumpre os procedimentos do curso por meio da descrição de suas ações (tenho tentado elaborar..., recomendo um ou dois B/A/A..., sempre levo um artigo..., faço a *phone class*...), o que remete a uma prática de prestação de contas, de natureza empresarial, como instrumento assegurador de bom desempenho e pró-atividade profissional. A descrição de situações de ordem atitudinal (ainda há resistências) ou técnica (alguns problemas técnicos) colabora para a produção do discurso do empregado profissionalmente responsável, que tenta trazer soluções para a resolução de problemas. Essa conduta pode colaborar sobremaneira para a avaliação de desempenho de P2, senão para o sucesso do curso.

Lançando mão da adjetivação modalizada (pouco decepcionante), que suaviza o discurso, P2 apresenta problemas de ordem técnica que remetem a



uma possível preocupação com a satisfação do aluno-cliente, por meio do relato de um caso específico que serve para questionar aspectos do curso. A preferência pela forma singular, em lugar da forma plural, e a escolha dos parênteses [o aluno (empenhado)], que serve para explicitar o tipo de aluno, cria efeitos que visam a minimizar a particularidade do caso e a maximizar a totalidade do tipo de aluno empenhado, ou seja, a grande maioria inscrita no curso Intermix. Com isso, evidencia-se o perfil do aluno Intermix: autônomo, independente, empenhado, responsável, perfil esse não particular, mas coletivo, isto é, de todos aqueles que se submeteram às exigências do curso e que as cumprem com seriedade. Todo esse enfoque pode interessar tanto à coordenação quanto à consultoria, preocupadas sempre com a manutenção do duplo cliente (empresa e funcionário).

Em defesa do aluno Intermix, P2 deflagra questionamentos e abre espaço para reivindicações. Para isso, novamente, o recurso do relato (Um aluno ficou um pouco confuso...) serve para destacar os pontos fracos do *site*, incapaz de cumprir todas as funções normalmente desempenhadas pelo professor, ou seja, leitura, correção e fornecimento de *feedback* personalizado, por intermédio do acesso ao teste dos alunos. Com isso, P2 está, possivelmente, tentando encobrir algumas preocupações comuns entre professores em geral, os quais se viram ameaçados com o crescimento do EaD antecipando, talvez, uma possível redução de suas responsabilidades. Entretanto, com uma sugestão velada, P2 apresenta a reivindicação (Não seria ótimo se o professor pudesse acessar o *placement test* feito pelo aluno [não apenas o *score*...?]), que cria o efeito de tentativa de marcar tanto seu comprometimento com o curso como a segurança de seu papel de professor em EaD.

No entanto, toda a argumentação está permeada por enunciados, dirigidos a Co-EIL, cuidadosamente organizados em torno de modalizações apreciativas (um pouco decepcionante, um pouco confuso, gostaria de ter tido, queria voltar ao teste, não seria ótimo se o professor pudesse) quanto às incumbências da escola, denotando, assim, cautela em suas reivindicações. Há, também, a possibilidade de se inferir que a construção de uma interrogativa (isso demanda muita tecnologia???) remete a uma estratégia argumentativa que deflagra sua surpresa quanto à contradição de que, em um contexto tecnológico avançado, o professor não pode ver o teste do aluno. A preocupação com uma narrativa de ordem confessional que permite o exame, o registro e a cobrança se estende em RD 04, desta vez na voz de P3:

RD 04

I'm so happy everything work out fine! So, A3 please do the exercises at (nome do *site*) during Carnival to catch up with those last classes, ok? Yesterday, A4 and I studied the **simple past tense** a bit more. We checked some **irregular verbs**, and questions. What's a wh- question again, A4? (Next class can you explain it to A3? :) We also worked on **pronunciation**:

the r sound, the consonants at the end of a word (met, read, caught), and the famous th! A4, come on: THOUGHT! You guys can find further practice on the Simple Past tense in **BEC3A2A1**. A3 try, please, please do it. And don't forget our phone class today at 2.15pm. A4, very nice that you're doing the exercises at (nome do *site*)! See you on **Thursday at 5pm**. A3, você acha que pode vir só nesta quinta neste horário? Só uma quintinha, vá! ;) Love, (P3)

O recurso de apresentar, por *e-mail*, um resumo da última aula presencial remete ao efeito de sentido de uma tentativa, da parte de P3, em provocar no aluno ausente (A3) um possível arrependimento pela perda do conteúdo ministrado (Yesterday, A4 and I studied..., We also worked on...). Com essa estratégia, P3 pode, também, pretende fazer do correio eletrônico um instrumento para ministrar mini-aulas com características similares à aula presencial, onde o professor lança perguntas ou comandos como forma de incitar a participação e a colaboração entre alunos ([What's a wh- question again, A4? :]...., Next class can you explain it to A3? ... A4, come on: THOUGHT!). A partir de um jogo comparativo (A3 try, please, please do it. And don't forget our phone class today at 2.15pm..., A4, very nice that you're doing the exercises at (nome do *site*)!), emerge a possibilidade de P3 desejar caracterizar A4 como o aluno aplicado e A3 como aluno relapso que não faz tarefas e falta às aulas. Porque A3 parece ser um aluno que resiste, P3 lança mão da súplica (try, please, please do it), do grau diminutivo, cujo uso só pode ter efeito significativo em português (Só uma quintinha, vá! ;), das formas coloquiais (vá!) e de *emoticons*<sup>9</sup> como recursos para sensibilizar A3, de forma afetuosa (Love), a cumprir o programa de curso.

Cabe, ainda, notar o excesso de pontuação utilizada por P3, o que produz efeito de intenção de se mostrar um professor interativo e dinâmico; seu entusiasmo, porém, o impede de revisar sua própria redação, a fim de evitar erros ortográficos: (everything work out), em lugar de *everything works out* ou *worked out* e (practice), em vez de *practice*. Enfim, com o resumo da aula, com o incitamento à participação, com o jogo comparativo e com a preocupação de resgatar um aluno displicente, há indícios acerca das estratégias de que P3 se vale para registrar e documentar, aos olhos da coordenação pedagógica, sua atuação profissional. As três próximas análises centram-se na incitação à discursivização, resultando em uma prática confessional que permite o exame e a observação acerca dos próprios enunciadores.

RD 05

<sup>9</sup> *Emoticons* são marcas de pontuação em forma de rostos para expressar sentimentos e estados de humor, por exemplo, J, representados por dois pontos e um fecho-parênteses :)

Hi, (A5)

Hey, you didn't call me on our last phone class. What happened? Are you okay?

What about having the last phone class of this month on the Tuesday? Is 9:45 good for you? The subject can be the same that we chose before: your professional career. I'll be waiting for your answer! Love, (P4)

A partir de expressões de abertura e de fechamento (Hey, Love) de ordem amigável, acrescidas de questionamentos de natureza preocupante (What happened? Are you okay?), P4 abre um canal comunicativo que remete a efeitos de sentido quanto à intencionalidade de privilegiar a discursivização por parte de A5 que, ao ser estimulado a falar de si, poderá justificar o motivo que o impediu de efetivar a *phone class*. Com isso, P4 se vale da interpelação ao aluno como técnica de cobrança, registrando a impossibilidade de que um descumprimento passe despercebido sem registro ou re-agendamento. Não só as ações ou pendências do passado devem ser registradas, mas, também, as do futuro. Assim, a pergunta retórica (Is 9:45 good for you?), que, via de regra, pressupõe resposta positiva, aliada a uma declaração em futuro progressivo (I'll be waiting for your answer) – forma verbal inglesa que marca uma ação durativa de espera de uma resposta por parte do aluno – parecem endossar essa obrigatoriedade de pronunciamento de A5. Ademais, perante um professor que se mostra preocupado, é sempre mais constrangedor fabricar uma justificativa que seja plausível, conforme veremos em RD 06, em que o aluno tem que se justificar junto à coordenação.

#### *RD 06*

Bom dia (A6), estamos preocupados com o seu desenvolvimento no Programa Intermix deste ano. Temos o registro de apenas 2 aulas presenciais (2/2 e 16/3), 22% de frequência, dentro das 9 ministradas desde Jan 2006. Podemos auxiliá-lo de alguma maneira? (coordenação pedagógica EIL).

Essa baixa frequência realmente é motivada pelos compromissos de trabalho. Tenha certeza que a partir desse ano farei o possível para me dedicar mais. Obrigado pela ajuda. Abraços, (A6)

Mais uma vez, é através do discurso afetivo demonstrando preocupação que a cobrança é iniciada para, logo, ser incrementada por fatores numéricos (2 aulas, 22% de frequência, 9 ministradas), considerados elementos de fácil comprovação e que trazem efeitos de sentido de verdade inquestionável acerca da atuação de A6. O uso das formas verbais em primeira pessoa do plural (estamos, temos, podemos), indicadores de coletividade, remete à noção de que um grupo coeso preocupa-se particularmente com um aluno, o que se sintoniza com o discurso comercial que tenta assegurar ao cliente que ele é a pessoa mais importante e, por isso, deve receber atenção preferencial. Contudo,

a preocupação aliada à lógica numérica, incita a resposta e o comprometimento do aluno (Tenha certeza, farei o possível, dedicar mais). É interessante notar que a resposta de A6 (Obrigado pela ajuda. Abraços) à oferta de ajuda da coordenação, que parece um lembrete de suas obrigações (Podemos auxiliá-lo de alguma maneira?), limitou-se a um agradecimento educado à cobrança desagradável, o que aponta para o desejo de ser deixado em paz. Se, em RD 05 e 06, o aluno é instigado, pelo professor, a falar de si, em RD 07, é o professor que se envolve nessa técnica discursiva para registrar de suas ações.

RD 07

Dear A5,

Thank you for writing the paragraph about your family. We will talk about it next class, ok? This week, we worked a little more on “planning the weekend” and also talked about “the best city” and “illness situations”. Now I recommend you to go to BEC 3/assignment 5 to have a practice. Have a good week! Best wishes, (P4)

Há que se considerar que P4, ciente da necessidade de descrever as atividades efetuadas em aula presencial para o aluno e para a coordenação – que recebe, por cópia oculta, todos os *e-mails* trocados entre professores e alunos –, cumpre essa exigência de forma concisa, remetendo à idéia do perfil de funcionário que não deixa de executar os procedimentos pré-determinados por outrem. Ademais, a redação concisa remete à possibilidade do professor optar por não se envolver em demasia em uma tarefa que, por ventura, acredita ser sem propósitos. Vemos, nessa postura, um vislumbre de resistência aos mecanismos de homogeneização das subjetividades; contudo, há que se considerar que a própria obediência a tais dispositivos, mesmo que de maneira resumida, contribui para que práticas sejam naturalizadas, ocasionando a homogeneização da conduta de qualquer maneira.

### **Considerações Finais**

Com a análise, vimos que a prática de copiar uma mensagem para outros destinatários (muitas vezes, utilizando o recurso da cópia oculta) se caracteriza como um mecanismo de natureza sinóptica. Com ela, os coordenadores podem observar o relacionamento entre professores e alunos ou pontuar o cumprimento das determinações do curso, dentre as quais, a realização das tarefas *on-line* e das *phone classes*. Ademais, esse instrumento de controle serve para verificar a atuação e o compromisso profissional do professor, que deve incentivar e, ao mesmo tempo, cobrar, de seus alunos, o cumprimento das atividades exigidas pelo curso. Ao produzir registros, via correio eletrônico, das obrigações cumpridas, a fim de provar responsabilidade e competência, os enunciadores alimentam um banco de dados de vigilância sinóptica, por meio da qual é possível perceber as tramas do poder que opera

em rede, envolvendo a todos. Assim por meio da “dizibilidade”, originada pelo incentivo de falar de si, coordenadores, professores e alunos cumprem uma exigência bastante característica do envio de *e-mail* em termos gerais, ou seja, o registro silencioso.

Diante desses resultados analíticos, colocamos em questão o uso do *e-mail* em contexto de gestão de EaD, por apresentar um caráter de documento comprobatório de quem disse o quê, e de quem fez, ou não fez, configurando um mecanismo eletrônico de controle, possível graças aos dispositivos da confissão, pelo incitamento da fala, e do exame, pelo registro eletrônico da conduta, os quais, por extensão, legitimam as relações de poder-saber e o agenciamento dos sujeitos. Perante dessa prática, afasta-se a possibilidade de pensar o *e-mail* como um simples meio missivista informal. O *e-mail* ganha, cada vez mais, a característica de um documento. Além disso, a análise assinalou a importância da modalização enunciativa nas correspondências enviadas por coordenadores e professores, como forma de suavizar o exercício do poder e da vigilância. Sub-repticiamente, estes dispositivos discursivos, controlados sinopticamente, vão sendo internalizados e naturalizados pela repetição de práticas discursivas, a ponto de se tornarem invisíveis, ocultando, por isso, o exercício do poder que permite o agenciamento das subjetividades que engloba a todos como uma rede, em que uns controlam outros e vice-versa.

### TRIFANOVAS, T. E-MAIL: SYNOPTIC DEVICE OF POWER LEGITIMACY

**Abstract:** *In general terms, with this study we intent to discuss how the legitimacy mechanisms of power-knowledge relationship are established and their consequences on the subjectivity constitution. More specifically, our purpose is to question the use of e-mails in managerial context of teaching, pondering about naturalized discursive practices which normalize the technology of the self. In order to achieve this, we conceive the hypothesis that the technological apparatus constitutes itself as a virtual device of procedure observation as well as a means to control the subject. From a discursive perspective, we undertake an analysis of the e-mails exchanged amongst coordinators, teachers and students from a language course which was offered by a multinational company to its employees. The analytical framework shows that the subjectivity constitution is the result of the agency produced from the exam, the surveillance and the confession. Underhandedly, the discursive devices, synoptically controlled, are going to be internalized and naturalized by the repetition of the discursive practices to the point to became invisible, therefore shrouding the exercise of power. This allows the subjectivity agency which involves all in a network, as an enmeshed effect, in which one controls the others and vice-versa.*

**Keywords:** *autonomy, distance learning, power-knowledge relationship*

## Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. (2000) *Modernidade Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

COSTA, R. da (2004) *Sociedade de Controle*. São Paulo: SP. Scielo Brazil: São Paulo em Perspectiva, volume 18, nº 1, <http://www.scielo.br> acesso em 20-07-07, 18h43min.

DELEUZE, G. *Conversações 1972-1990* (1990) Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo, SP: Editora 34, 5ª reimpressão, 2006.

ERIBON, D. (1989) Michel Foucault 1926-1984. Tradução de J.L. Gomes. Lisboa, Portugal. Edição "Livros do Brasil" Lisboa. Coleção Vida e Cultura, 1990.

FOUCAULT, M. (1971) *A Ordem do Discurso*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 7ª edição, 2001.

FOUCAULT, M. (1975) *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 29ª edição, 2004.

FOUCAULT, M. (1976) *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 5ª edição, 1984.

FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 11ª edição, 1993.

FOUCAULT, M. (1984) *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*. In: Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política. Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos V, 2004, p. 264-287.

FRANCO, M.A. (2000) *Informática e Poder: Uma Leitura de Foucault*. Revista de Informática e Tecnologia (RIT). Campinas, SP: Informática na Educação nº. 09, disponível em <http://www.ccuec.unicamp.br/revista>, acesso 19-07-07, 16h44min

LARROSA, J. (1994) *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, T.T.da (Org.) O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª edição, 2000, p. 35-86.

MARSHALL, J. (1994) *Governabilidade e Educação Liberal*. In: SILVA, T.T.da (Org.) O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª edição, 2000, p. 21-34.

MOTTA, M. B. da (1994b) (*organização e seleção de textos*) Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política. Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos V. 2004.

PAIVA, V.L. de O. (2004) *E-mail: Um novo Gênero Textual*. In: MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A.C. (orgs.) Hipertextos e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, p. 68-90.

PÊCHEUX, M. (1988) O Discurso: Estrutura ou Acontecimento. Tradução de Eni. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2002.

WALKERDINE, V. (1998) *Uma Análise Foucaultiana da Pedagogia Construtivista*. In: SILVA, T.T. da (Org.) Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras Formas de Governo do Eu. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª edição, 1999, p. 143-216.