

EXOTOPIA EM AÇÃO: ANALISANDO A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Raimundo Nonato Moura FURTADO

Universidade Federal do Ceará

Resumo: Este artigo fundamenta-se nos preceitos da Teoria Dialógica do Discurso (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1992), e tem como objetivo principal analisar as formas de participação do 'outro', empregando a categoria de exotopia, no processo de negociação de sentidos durante a produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa (OVEJERO, 1990; 2018; JOHNSON; JOHNSON, 1999a). Sob a perspectiva da exotopia, apenas o 'outro', situado fora do eu, é capaz de fornecer uma representação completa de mim. Este estudo examina as relações exotópicas manifestadas em um gênero discursivo proveniente do processo de produção textual cooperativa: os comentários de revisão. Utilizamos o método da cartografia, fundamentado principalmente na filosofia de Deleuze e Guattari (1995), o qual tem sido consistentemente aplicado em pesquisas empíricas focadas no estudo da subjetividade (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2009; KIRST *et al.*, 2003). De acordo com seu delineamento, este estudo adotou o método de pesquisa-intervenção. Observou-se que a atividade de produção textual cooperativa amplifica a exotopia, facilitando um espectro mais amplo de perspectivas originárias de um posicionamento externo.

Palavras-Chave: Produção textual; Exotopia; Aprendizagem cooperativa; Cartografia; Pesquisa-intervenção.

EXOTOPY IN ACTION: ANALYZING MEANING NEGOTIATION IN TEXTUAL PRODUCTION WITHIN COOPERATIVE LEARNING GROUPS

Abstract: *This article is grounded in the precepts of the Dialogic Theory of Discourse (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1992), and its main objective is to analyze the ways of participation of the 'other', employing the category of exotopy, in the process of negotiating meanings during textual production in cooperative learning groups (OVEJERO, 1990; 2018; JOHNSON; JOHNSON, 1999a). From the perspective of exotopy, only the 'other', situated outside the self, can provide a complete representation of me. This study examines the exotopic relations manifested in a discursive genre arising from the cooperative textual production process: the review comments. We utilized the cartography method, primarily based on the philosophy of Deleuze and Guattari (1995), which has been consistently applied in empirical research focused on*

the study of subjectivity (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2009; KIRST et al., 2003). According to its design, this study adopted the research-intervention method. It was observed that the cooperative textual production activity amplifies exotopy, facilitating a broader spectrum of perspectives originating from an external position.

Keywords: *Textual production; Exotopia; Cooperative learning; Cartography; Research-intervention.*

EXOTOPIA EN ACCIÓN: ANALIZANDO LA NEGOCIACIÓN DE SENTIDOS EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Resumen: *Este artículo se fundamenta en los preceptos de la Teoría Dialógica del Discurso (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1992), y tiene como objetivo principal analizar las formas de participación del 'otro', empleando la categoría de exotopía, en el proceso de negociación de sentidos durante la producción textual en grupos de aprendizaje cooperativo (OVEJERO, 1990; 2018; JOHNSON; JOHNSON, 1999a). Desde la perspectiva de la exotopía, solo el 'otro', situado fuera de mí, es capaz de proporcionar una representación completa de mí mismo. Este estudio examina las relaciones exotópicas manifestadas en un género discursivo proveniente del proceso de producción textual cooperativa: los comentarios de revisión. Utilizamos el método de la cartografía, fundamentado principalmente en la filosofía de Deleuze y Guattari (1995), el cual ha sido consistentemente aplicado en investigaciones empíricas enfocadas en el estudio de la subjetividad (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009; KIRST et al., 2003). Conforme a su delineamiento, este estudio adoptó el método de investigación-intervención. Se observó que la actividad de producción textual cooperativa amplifica la exotopía, facilitando un espectro más amplio de perspectivas originarias de una posición externa.*

Palabras-clave: *Producción textual; Exotopía; Aprendizaje cooperativo; Cartografía; Investigación-intervención.*

1. INTRODUÇÃO

Fundamentando-se na perspectiva bakhtiniana, este trabalho parte do princípio de que a produção e a ressignificação de sentidos ocorrem na interação, uma visão que desafia a ideia de elementos estáticos e justapostos. Segundo essa orientação teórica, cada indivíduo ocupa uma posição única na existência, preenchida de sentidos através da interação dialógica com o outro. Dentro dessa concepção, o ser humano é visto como uma entidade única e singular, que, contudo, não é autossuficiente. Isso se deve ao fato

de que a consciência da própria existência do indivíduo é cultivada através das relações com os outros, cujas vozes permeiam e ressoam em seus discursos.

A investigação conduzida por Bakhtin não se limita apenas ao indivíduo e sua perspectiva, mas também ao seu 'excedente de visão', conceito que será explorado neste trabalho através da introdução da noção de exotopia. É nesta relação dialógica com o 'outro' que o indivíduo pode perceber e compreender melhor sua condição singular.

Neste estudo, articulamos a Teoria Dialógica do Discurso (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1992) à prática de produção e reescrita textual, estruturadas sob o prisma da aprendizagem cooperativa. A concepção de cooperação que norteia nosso estudo pressupõe que cooperar significa trabalhar conjuntamente visando resultados compartilhados. Em ambientes que favorecem a cooperação, os estudantes se esforçam mutuamente para obter resultados que beneficiem não só a si mesmos, mas também aos demais membros do grupo. Assim, a aprendizagem cooperativa é concebida como uma prática didática que envolve a colaboração em pequenos grupos, em que os estudantes trabalham juntos para maximizar o aprendizado próprio e dos colegas (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999).

2. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: ORIGENS E CARACTERÍSTICAS GERAIS

Na década de 1970, proliferaram vários estudos ilustrando que os contextos educacionais poderiam ser intrincadamente tecidos com três tipos distintos de abordagens: aprendizagem cooperativa, aprendizagem competitiva e aprendizagem individual. Pioneiros como Slavin e os irmãos Johnson desempenharam um papel fundamental na formação de uma pedagogia enraizada na aprendizagem cooperativa, destacando sua profícua influência no rendimento acadêmico em contraste com suas contrapartes (JOHNSON; JOHNSON, 1999b).

Na aprendizagem individual, a interdependência não é uma característica intrínseca, pois os objetivos são alcançados de maneira autônoma, sem uma correlação direta entre o desempenho dos participantes (JOHNSON; JOHNSON, 1999b). Por outro lado, a aprendizagem competitiva é marcada por uma interdependência negativa; o sucesso de um indivíduo muitas vezes vem à custa do fracasso dos outros, cultivando um ambiente onde a competição e a rivalidade são predominantes. Nesse cenário, o foco é frequentemente deslocado para a diferenciação entre "quem sabe mais" e "quem

sabe menos", o que pode ser particularmente desafiador para estudantes que lutam para manter o ritmo (SLAVIN, 1999).

A aprendizagem cooperativa, entretanto, floresce sobre os fundamentos de uma interdependência positiva e construtiva. Nesta abordagem, o sucesso individual está intrinsecamente ligado ao sucesso coletivo do grupo. A clareza conceitual é imperativa ao explorar a aprendizagem cooperativa. Deve-se distinguir meticulosamente entre a essência da aprendizagem cooperativa e conceitos similares, mas distintos, como gestão cooperativa ou outras modalidades educacionais baseadas em interações paritárias (OVEJERO, 1990).

Para consolidar uma compreensão autêntica e objetiva da aprendizagem cooperativa, é indispensável uma imersão profunda na literatura existente, assegurando que o termo seja definido e diferenciado com precisão de outras metodologias educacionais paralelas, como trabalho em grupo ou aprendizagem colaborativa (JOHNSON & JOHNSON; SMITH, 2000).

Vários componentes essenciais convergem para caracterizar e sustentar a aprendizagem cooperativa, incluindo a interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação promotora face a face, habilidades interpessoais e de pequenos grupos, e processamento de grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1999a, 2009). É imperativo que os educadores sejam meticulosos ao integrar esses princípios, promovendo um ambiente onde cada membro é valorizado e contribuições coletivas são catalisadores para o sucesso do grupo.

No âmbito da constituição do grupo, Kagan (1999) esquematiza um processo evolutivo de cinco fases, desde a formação inicial do grupo até a realização de trabalho cooperativo eficaz. Essa progressão é crucial, assim como a incorporação de uma diversidade multifacetada dentro dos grupos, abrangendo variáveis sociais e acadêmicas, promovendo uma rica tapeçaria de perspectivas e *insights* (JOHNSON; JOHNSON, 1999a; CASSANY, 2004).

Finalmente, é essencial que estratégias sejam implementadas para facilitar a rotação e a reconfiguração dos grupos, promovendo uma interatividade vibrante e inclusiva, e assegurando que os estudantes sejam continuamente expostos a uma variedade de perspectivas e abordagens. Essa dinâmica não apenas enriquece o processo educacional, mas também serve como um poderoso meio de integrar e incluir estudantes que poderiam, de outra forma, ser marginalizados em ambientes educacionais mais tradicionais.

3. A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E A EXOTOPIA

Bakhtin (1992) construiu os pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso tomando como base a interação verbal e o enunciado. Assim, ele propõe que pensemos a interação verbal como realidade da linguagem. O autor defende que a linguagem deve ser estudada como o lugar da interação humana, na qual os sujeitos situados historicamente efetuam todo tipo de discurso.

Para o Círculo bakhtiniano, a enunciação seria o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor. De acordo com esse pensamento: "Em sua essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

Assim como entendemos a existência da dinamicidade dialógica em diferentes gêneros discursivos, é necessário considerar as relações exteriores no momento enunciativo. É necessário atentarmos à relação eu-outro, principalmente porque a análise da perspectiva bakhtiniana prescinde da consideração da subjetividade inerente aos sujeitos.

Quando consideramos a exotopia, tratamos de analisar o discurso a partir da relação eu-outro, em que a alteridade é constituidora do sujeito do início ao fim. Assim, o conceito de exotopia tem uma relação direta com o de alteridade, partindo do pressuposto de que um sujeito não pode ter uma visão completa de si mesmo; somente um outro pode ter essa visão e ajudar a construir os elementos que configuram esse sujeito.

De acordo com Amorim (2006), foi Todorov que traduziu do russo para o francês o termo *exotopie*, numa proposta que sistematizava o pensamento de Bakhtin para a Europa Ocidental. O termo refere-se à atividade criadora em geral, inicialmente focada na atividade estética e posteriormente estendendo-se às pesquisas em Ciências Humanas. Nessa discussão, a exotopia refere-se ao papel do autor em relação ao herói/personagem e, posteriormente, esse conceito foi aplicado à discussão sobre cultura.

Na tradução da obra *Estética da Criação Verbal* (por Paulo Bezerra), da língua original, o russo, a categoria de exotopia (*vniénakhodímst*) foi traduzida como distância ou distanciamento. Faraco (2009), comentando o excedente de visão estética definido

por Bakhtin, define esse distanciamento como extralocalidade. Apesar das diferenças de nomenclaturas, a descrição do fenômeno da tensão entre os olhares, desenvolvida pelos autores, é similar.

Do ponto de vista do enunciado, e não da língua, Amorim (2006) entende que esse termo é bastante apropriado por sintetizar o sentido produzido na obra bakhtiniana de situar-se em um lugar exterior.

Sobre esse ponto, Magalhães Júnior (2010) destaca que “é muito possível e interessante falar em graus de exotopia, matizes exotópicas, do que propriamente um conceito único dela” (*Idem*, 2010, p. 118). Portanto, o contato com uma obra de arte, uma pintura ou até mesmo um filme, por exemplo, pode proporcionar maior ou menor visibilidade da exotopia. Ou ainda, nas relações em que haja choque causado pela obra de arte e a consequente desconstrução de conceitos estéticos, como os de beleza e/ou feiura, desfazendo-se toda a ilusão entre o objeto do olhar e o olhar que o representa, pode-se perceber relações exotópicas em menor ou maior grau.

É importante destacar que Bakhtin defende que ninguém seria herói da própria vida. Somente o outro, que está fora de mim, tem a possibilidade de dar uma forma acabada a mim. Isso deve ser um dom do artista para seu retratado. Podemos dizer que há relações interativas que são mais exotópicas que outras e, de forma análoga, há textos mais exotópicos que outros.

Nossa reflexão também se estende à metodologia da aprendizagem cooperativa com a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, por meio de uma proposta de produção textual que une ambas as perspectivas, que agregam muitas possibilidades de trabalho não só com o ensino de línguas, mas em diversas áreas do conhecimento.

Considerando as interseções da proposta de reescrita textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, estamos levando em consideração a importância da interação para Bakhtin. É crucial notar que Bakhtin tratou fundamentalmente das relações do eu com o outro. Contudo, é importante ressaltar que as relações dialógicas em que Bakhtin se concentrou não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais (FIORIN, 2016).

Essa discussão é crucial para aprofundar a compreensão da teoria bakhtiniana e seu potencial para impactar e reformular a prática pedagógica, especialmente em ambientes colaborativos de aprendizagem. A aplicação da exotopia na aprendizagem cooperativa pode proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O método cartográfico foi adotado nesta pesquisa, fundamentado, principalmente, na filosofia de Deleuze e Guattari (1995) e frequentemente aplicado em estudos de campo focados na subjetividade (KASTRUP, 2007; KIRST *et al.*, 2003). Utilizamos o método de pesquisa-intervenção de caráter qualitativo, sem seguir rigorosamente regras pré-definidas ou objetivos estritamente delimitados (PASSOS; BARROS, 2009).

O *corpus* é composto por textos produzidos por estudantes participantes do "Curso de Produção Textual sob a Perspectiva da Aprendizagem Cooperativa", ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este curso, realizado em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Fortaleza – CE, teve carga horária de oitenta horas e ocorreu presencialmente duas vezes por semana durante o ano de 2016.

A proposta de trabalho com os gêneros textuais durante o curso foi subdividida nas seguintes categorias: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar e gêneros da ordem do argumentar¹. Esses gêneros foram: história de vida (autobiografia), conto, crônica, *Curriculum vitae* e Redação Enem.

O curso foi dividido em quatro etapas. Na primeira, focamos na "Formação em Aprendizagem Cooperativa", uma introdução essencial, pois a maioria dos estudantes não estava familiarizada com essa metodologia. A segunda etapa, "Formação em Produção Textual", cobriu gêneros narrativos. Na terceira, os gêneros de relato foram abordados, e a última etapa focou em textos argumentativos, com ênfase na redação do Enem.

A metodologia adotada foi parcialmente baseada nas diretrizes de Schneuwly & Dolz (2004), incorporando aspectos da aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1989). Assim, desenvolvemos um procedimento de produção textual cooperativa, estruturado em nove fases distintas: apresentação da proposta, geração de ideias, planejamento, elaboração de esboços, revisão, produção de uma versão intermediária, discussão em grupo, recebimento de *feedback* do professor e finalização do texto.

Cada fase do trabalho foi delimitada por um tempo específico, conforme estabelecido no roteiro de produção. Realizamos algumas modificações nesse roteiro para acomodar os diferentes gêneros textuais.

¹ Sobre essa classificação, ver Schneuwly & Dolz (2004).

Para o sucesso da proposta, estávamos cientes da necessidade de garantir que os cinco elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa estivessem incorporados durante todo o processo (JOHNSON; JOHNSON, 1999b). Abaixo, detalhamos os procedimentos adotados em cada etapa do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, seguidos por um esquema sintetizando essas etapas.

1. Apresentação da proposta: Inicialmente, apresentávamos, de maneira expositiva, as diretrizes gerais do gênero textual em estudo. Os estudantes eram organizados em grupos de três membros, considerando critérios variados de heterogeneidade. Os grupos eram informais, funcionando durante um período relativamente curto, variando de alguns minutos até uma aula completa.

Depois, cada grupo criava seus contratos de cooperação, definindo termos e responsabilidades a serem observados durante as atividades. Distribuíamos materiais com instruções sobre a lição e o conteúdo a ser abordado pelos estudantes.

2. Geração de ideias: Os grupos, então, engajavam-se na técnica de *brainstorming*, registrando e compartilhando ideias que posteriormente seriam revisadas e refinadas coletivamente.

3. Planejamento: Nesta fase, as ideias eram organizadas em um esquema ou plano. Oferecíamos modelos, mas os estudantes eram incentivados a criar suas próprias estratégias de organização textual.

4. Esboço: Os estudantes, baseando-se em seus planos, começavam a desenvolver seus textos, cumprindo as exigências específicas do gênero textual e adaptando conforme suas necessidades.

5. Reescrita: Os textos eram então compartilhados e revisados pelos pares. Os estudantes eram incentivados a fornecer *feedback* construtivo, e todas as sugestões eram registradas para referência futura.

6. Versão intermediária: Os estudantes revisavam seus textos considerando o *feedback* recebido, produzindo uma versão intermediária que era então submetida para avaliação do professor.

7. Processamento de grupo: Uma fase de autoavaliação e reflexão, na qual os estudantes consideravam seu próprio desempenho e o desempenho do grupo, compartilhando *feedbacks* construtivos.

8. Considerações do professor: Nesta etapa, o professor revisava e fornecia *feedback* sobre os textos dos estudantes, orientando sobre possíveis melhorias e ajustes necessários.

9. Versão final: Com base nas orientações recebidas, os estudantes realizavam as revisões finais e submetiam a versão final de seus textos.

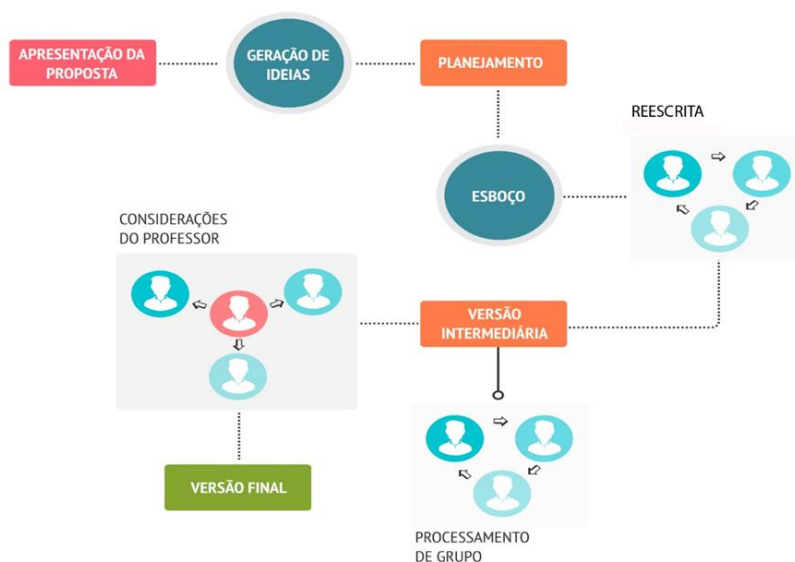


Figura 1- Síntese do processo de produção textual cooperativa

Fonte: Elaborada pelo autor

Esta pesquisa foi conduzida com uma rigorosa observância das diretrizes éticas, recebendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UECE, assegurando que os princípios éticos fundamentais fossem mantidos ao longo da pesquisa.

Os detalhes apresentados aqui proporcionam uma visão estruturada dos procedimentos metodológicos adotados, garantindo que o processo de pesquisa possa ser compreendido e replicado.

A seguir, os resultados, as inferências e a interpretação da análise dos dados são apresentadas.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a discussão e análise feita com base nos dados coletados em nossa pesquisa, explorando as dinâmicas da participação colaborativa na produção textual de redações para o Enem. Centramos nossa análise na manifestação da exotopia nas interações entre pares durante o processo de revisão e *feedback*. Cada fragmento de dado, cada comentário e cada sugestão capturada nos textos revisados carrega em si nuances significativas da dialética envolvida na aprendizagem cooperativa.

Este artigo analisa as formas de participação do outro na produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa, com foco nas relações exotópicas emergentes durante a produção de redações para o Enem. O conceito de exotopia, relacionado à alteridade, envolve uma relação dialética entre duas perspectivas, permitindo uma compreensão mútua ampliada. Nos ambientes cooperativos, a exotopia é potencializada, incentivando participantes a expressar perspectivas sobre trabalhos alheios.

Durante a produção textual cooperativa, identificamos fases em que as características exotópicas são mais proeminentes, como na discussão e na troca de textos e elaboração dos comentários de revisão. Os estudantes intercambiavam textos para revisão e comentários críticos, um procedimento que integra elementos da aprendizagem cooperativa.

Na análise dos comentários de revisão, os textos foram examinados sob uma ótica dialógica, enfatizando a exotopia. Nos contextos cooperativos, o revisor, equipado com uma visão abrangente, oferece observações críticas essenciais para o aprimoramento do texto, uma etapa desafiadora para o autor avaliar de maneira independente. Esse modelo promove um ambiente no qual os estudantes não apenas recebem, mas também fornecem *feedback*, desempenhando o papel de revisores.

Nesse ponto, analisamos os comentários de revisão no processo de produção textual cooperativa. O *corpus* é composto por comentários de estudantes sobre três textos, totalizando seis revisões. A análise enfoca a exotopia, utilizando uma perspectiva dialógica baseada em Bakhtin. Nos contextos cooperativos, a exotopia permite que revisores, imersos no mesmo contexto de aprendizagem, ofereçam perspectivas distintas, facilitando avaliações externas iniciais feitas por pares, não apenas professores.

Os revisores, com visões mais abrangentes, proporcionam observações críticas, essenciais para o aprimoramento dos textos, enquanto os autores também participam ativamente como revisores, beneficiando-se de *feedbacks* recíprocos. Essa abordagem promove uma interação rica e construtiva, diferenciando-se de métodos educacionais competitivos ou individualistas.

1	Na linha 1 e 2, ficou confuso. Talvez trocando a ordem dos
2	períodos ajude na clareza da redação.
3	Na linha 5, a palavra depois de crime não ficou clara.
4	Na linha 11, a palavra "habitus" deve aparecer entre
5	parênteses para melhor compreensão e seria bom explicá-la.
6	Na linha 29, não entendi o uso da liberdade de
7	expressão.
8	• O 2.º TEXTO PARECE COESO.
9	• A CITAÇÃO SOBRE DE BURDIEU MOSTRA UM ASPECTO CULTURAL.
10	• ENTRETANTO, EU NÃO CONSEGUI ENTENDER A IDEIA DO TEXTO. ALGUMAS PALA-
11	VRAS (SUBLINHADAS DE VERMELHO) PRECISAM SER MELHORADAS.
12	• O TEXTO POSSUI MAIS DE 30 LINHAS, EU CONSIDEREI ATÉ A 30, NESSE
13	ASPECTO, A CONCLUSÃO ESTÁ INCOMPLETA.
14	• NA LINHA 4; TEM USO DE COLETIVO.
15	

Figura 2 - Comentários de revisão 1

Fonte: Arquivos da pesquisa

A Figura 2 representa a Fase 4 do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. No início desse processo, cada estudante recebeu um conjunto de folhas destinadas aos registros das diversas etapas do trabalho. Após a produção do "Esboço", houve a troca de textos entre os estudantes, que, em seguida, procederam com uma leitura crítica, registrando sugestões de alteração para os textos dos colegas, dando destaque aos pontos que consideraram relevantes.

Na Figura 2, observam-se duas análises realizadas pelos colegas, representando, assim, duas distintas perspectivas sobre o texto original. O autor do texto, por sua vez, também examinou outros dois textos de seus colegas. Essa etapa se configura como uma atividade eminentemente cooperativa. Ambos os revisores, denominados "Colega 1" e "Colega 2", realizaram observações precisas no texto. Nota-se que tais observações transcendem as questões normativas da língua, pois contemplam a revisão de elementos textuais e discursivos cruciais para a construção de sentido no texto. Isso é evidenciado em comentários como: "Na linha 1 e 2, ficou confuso. Talvez trocando a ordem dos períodos ajude na clareza da redação" e "Eu não

consegui entender a ideia do texto, algumas palavras (sublinhadas de vermelho) precisam ser melhoradas”. Tais intervenções indicam que ajustes poderiam potencializar a clareza e compreensão do texto conforme percebido pelos revisores.

Outras observações mais detalhadas também foram realizadas, como a análise crítica acerca da utilização de certas palavras e expressões. Por exemplo, observações como “Na linha 11, a palavra ‘habitus’ deve aparecer entre parêntesis para melhor compreensão e seria melhor explicá-la” e “Na linha 29, não entendi o uso da liberdade de expressão”, ilustram a natureza específica e focada das revisões. Além disso, um dos revisores fez uma intervenção direta no texto, evidenciando pontos que considerou problemáticos, tais como o excesso de linhas e a incompletude da conclusão, pontos esses que desviam das normativas da Redação Enem.

Além disso, foram realizadas observações pautadas na análise do uso lexical e da clareza das expressões utilizadas, exemplificadas em comentários como “Na linha 5 do texto, o uso de uma palavra não ficou claro”. Outro revisor, prosseguindo com suas análises, avaliou elementos textuais e comentou sobre a coesão do texto, notando que “o texto parece coeso”. Esse comentário revela certa modulação ou suavização da crítica, visto que o revisor utilizou a expressão “parece”, indicando uma abertura para a subjetividade e a interpretação, além de manifestar uma antecipação ou previsão da possível reação do autor do texto ao comentário realizado.

A seguir, analisaremos a Figura 3 com outros dois comentários de revisão.

1	Collega 1: Sua redação está muito boa! Tem uma boa argu-
2	mentação, e bastantes dados. Não tem erro gram-
3	atiais de gramática, mas busque diversificar ainda
4	mais os seus coesivos! ↓
5	
6	02
7	• O texto está bom e bem desenvolvido.
8	Nas linhas 2-3 e 11-12, tente resumir os períodos, pois ficou um pouco confuso.
9	Useu muito o verbo “demonstrar”.
10	Na linha 17, a frase “Tal fato evidencia o subdesenvolvimento do Brasil” ficou um pouco
11	deslocada.
12	Tente colocar um conclusão antes de expor os pontos de intervenção.
13	
14	

Figura 3 - Comentários de revisão 2

Fonte: Arquivos da pesquisa

Na Figura 3, o "Colega 1" destaca positivamente a argumentação presente no texto analisado: “Tem uma boa argumentação, e bastantes dados.”. Esse comentário,

oriundo de uma posição externa e revisora, e beneficiado por uma visão abrangente, ressalta a competência do autor em estruturar argumentos sólidos, aspecto crucial em uma Redação do Enem. Tal habilidade argumentativa alinha-se com a "Competência 4" mencionada nas diretrizes de avaliação do Enem, a qual valoriza a demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (BRASIL, 2022).

Ainda abordando a argumentação, o revisor também enfatiza a necessidade de aprimoramento na coesão textual: "[...] busque diversificar ainda mais os elos coesivos!". O "Colega 2" ecoa essa observação, apontando a repetição do conector "dessa forma". Ambos, imersos em seus papéis de revisores e munidos de uma perspectiva exotópica, reconhecem a essencialidade de uma textualidade fluida e coesa para a eficácia argumentativa e a construção de sentido desejado pelo autor.

Considerando a recepção do autor frente às sugestões, o revisor emprega um *emoticon* sorridente, uma estratégia que, segundo Rodrigues (2001), opera como um índice modal, suavizando a crítica e facilitando a recepção construtiva dela. Tais modalizadores, pontua Rodrigues (2001), funcionam como antecipadores das possíveis reações do leitor, orientando as respostas e estimulando uma interação dialógica rica e produtiva.

No contexto da reescrita textual cooperativa, os comentários e sugestões dos pares funcionam como catalisadores de reflexão e revisão, motivando ajustes baseados em perspectivas diversas e enriquecedoras. Esse diálogo cooperativo, permeado por diferentes visões, potencializa a revisão e o aperfeiçoamento textual.

Ao compararmos as observações dos "Colegas 1 e 2", identificamos concordâncias e complementaridades. Ambos elogiam o texto e destacam a necessidade de diversificação dos elementos coesivos. O "Colega 2", adicionalmente, traz contribuições pertinentes sobre a construção de sentido e aspectos estruturais do texto, enfatizando a relevância da ordem e clareza na apresentação das ideias, conforme evidenciado em observações como: "Na linha 17, a oração 'Tal fato evidencia o subdesenvolvimento do Brasil' ficou um pouco deslocada." e sugestões estruturais como: "Tente colocar uma conclusão antes de expor as propostas de intervenção."

Essas observações, ancoradas em uma perspectiva bakhtiniana, reforçam a concepção do ser humano como um significador ativo, que, em interação, produz e revisa sentidos (MACHADO, 2010). As sugestões feitas buscam, assim, otimizar a comunicação eficaz e a realização das intenções comunicativas do autor, alinhadas às

expectativas e critérios de avaliação do Enem, como a elaboração de propostas de intervenção detalhadas e viáveis (BRASIL, 2022).

A seguir, analisaremos mais uma ocorrência que consideramos prototípica para a nossa pesquisa.

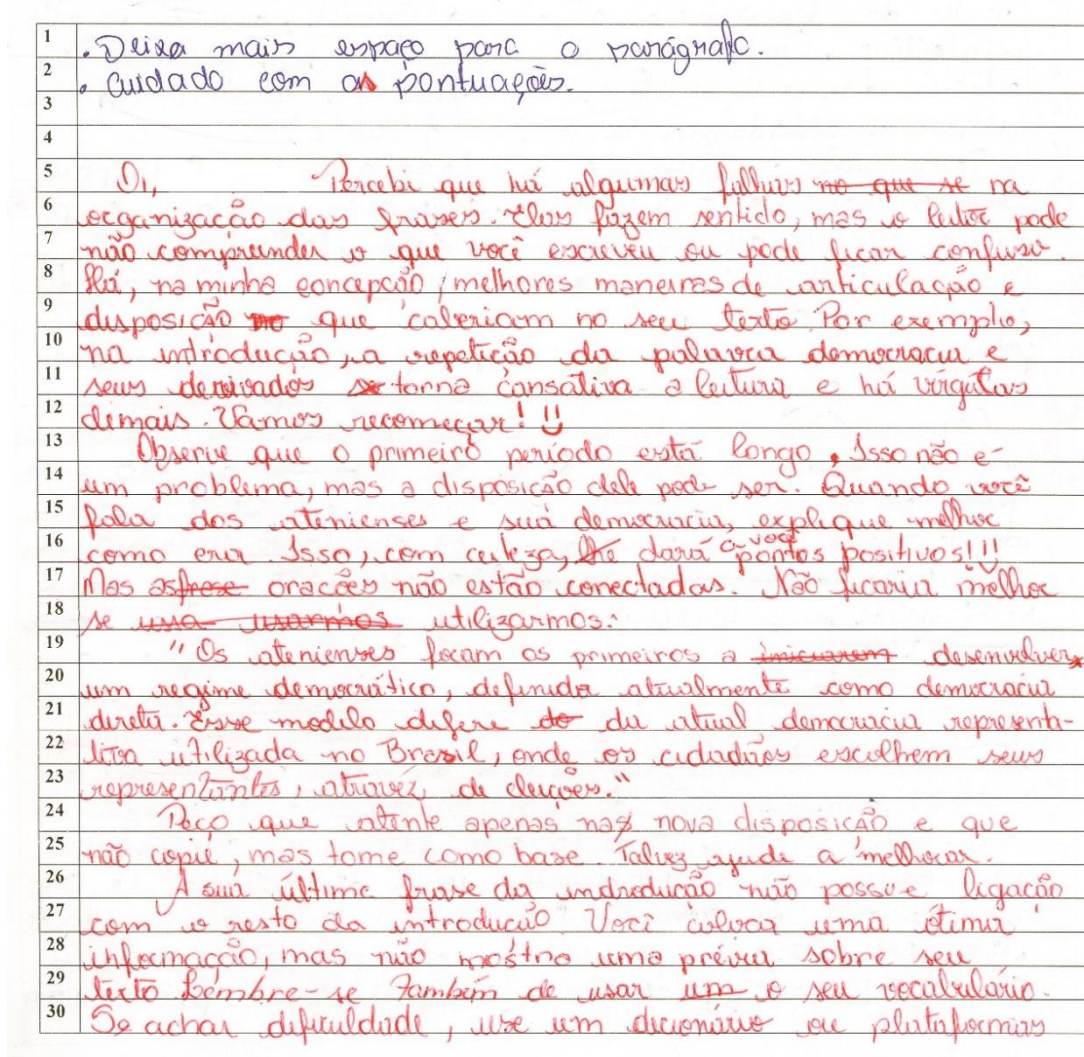


Figura 4 - Comentários de revisão 3

Fonte: Arquivos da pesquisa

No terceiro conjunto de comentários de revisão, representado na Figura 4, observa-se um distinto contraste visual entre as observações feitas pelos Colegas 1 e 2. Isso nos leva a ponderar uma característica interessante: muitos estudantes optavam por fazer comentários mais extensos oralmente em detrimento da forma escrita.

Ademais, notou-se que alguns estudantes encontraram dificuldades em comentar os textos, enquanto outros mostraram resistência em participar dessa fase do processo.

O Colega 1 destacou principalmente duas questões: i) uma relacionada à estrutura, sugerindo mais espaço entre os parágrafos; e ii) outra, referente à pontuação, aconselhando atenção quanto ao uso correto dos sinais de pontuação. Curiosamente, nesse último comentário, houve um desvio de concordância nominal por parte do revisor, posteriormente corrigido pelo Colega 2, adicionando um “s” à palavra. Esse fato revela que os revisores não focam exclusivamente no texto principal, mas também consideram os comentários feitos pelos colegas revisores.

Vários pontos merecem destaque nas observações do Colega 1. Primeiramente, o revisor emprega um vocativo para se dirigir à autora do texto, estabelecendo, assim, um diálogo mais próximo e pessoal com a produtora do texto. Esse vocativo foi omitido aqui para preservar a identidade da estudante.

Em segundo lugar, ressaltamos que o revisor demonstra consideração pelo leitor real do texto, sugerindo que, apesar de o texto fazer sentido em sua forma atual, poderia gerar dúvidas ou confusões para o leitor: “Elas fazem sentido, mas o leitor pode não compreender o que você escreveu ou pode ficar confuso”. Essa observação reflete a capacidade do revisor de se distanciar e adotar uma perspectiva externa, avaliando o texto com um olhar mais objetivo e crítico.

Semelhante ao que foi observado nos “Comentários de revisão 2”, nesse conjunto de comentários, o revisor também utiliza emoticons e várias estruturas verbais recorrentes para suavizar suas sugestões e críticas, como “Vamos recomeçar!”, “Não ficaria melhor se utilizarmos” e “Peço apenas que atente na nova disposição”.

Outro aspecto relevante das observações é a sugestão para que o autor do texto consulte fontes *on-line*, como dicionários ou outras plataformas, em caso de dificuldades. Esse conselho mostra-se pertinente e reflete a percepção do revisor acerca das possíveis limitações do autor, incentivando o uso de recursos disponíveis *on-line* para enriquecer e aprimorar a escrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados desta pesquisa revela a potencialização das possibilidades exotópicas e empáticas em contextos de aprendizagem cooperativa, ressoando as

concepções de Bakhtin (1992). Dentro desses ambientes, mesmo quando o 'outro' representa uma posição social ao invés de uma presença física palpável, um dominante espaço de reflexão é instaurado. Ao assumir temporariamente o papel de revisor, o estudante constrói uma esfera singular de atividade, englobando uma série de atos internos ou externos únicos, moldados pela sua posição relativa ao colega que apresentou o texto para revisão.

Conectando o conceito de exotopia com os dados coletados e analisados nesta pesquisa, identifica-se que as observações e comentários dos colegas funcionam como prismas através dos quais os estudantes conseguem se perceber de uma perspectiva exotópica. Esta percepção é linguística e discursivamente evidente, sendo marcada tanto nos acordos de cooperação quanto nos comentários de revisão dos textos.

Ao entrar em contato com seu próprio texto através das lentes do 'outro', o estudante, agora enriquecido por uma multiplicidade de perspectivas, é capacitado a adotar um novo olhar sobre sua escrita. Este processo é ampliado não apenas pelos elementos e *feedback* explicitamente apresentados no texto revisado, mas também pelo diálogo e interação face a face que o ambiente cooperativo fomenta. A organização dos estudantes em grupos cooperativos atua como um catalisador poderoso para revelar e explorar elementos exotópicos. Tal dinâmica é ainda mais amplificada quando há uma aderência rigorosa aos princípios essenciais da aprendizagem cooperativa por parte do educador.

Em suma, este estudo ilumina a relevância e a eficácia da exotopia nos contextos educacionais cooperativos, promovendo uma interação rica e reflexiva entre os estudantes, e facilitando um engajamento mais profundo e empático com o processo de escrita e revisão.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Exotopia e cronotopo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 95-114.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf > Acesso em: 10 set. 2023.

CASSANY, D. Aprendizaje cooperativo para ELE. **Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004**. Munich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11–30.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Ática, 2016.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. J. **Los nuevos círculos del aprendizaje**: la cooperación en el aula y la escuela. Virginia: Aique, 1999.

_____. **Human Relations: Valuing Diversity**. Edina, MN, USA: Interaction Book Company Publishing, 1999a.

_____. **Learning together and alone**: cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall Publishing, 1999b.

_____; SMITH, K. A. Constructive Controversy: The Educative Power of Intellectual Conflict, Change: **The Magazine of Higher Learning**, 32:1, 28-37, 2000.

KAGAN, S. **Cooperative Learning**. San Clemente (CA): Kagan. 15ª Edição: 1999 [1985].

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-51.

KIRST, P. G. *et al.* Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003. p. 91-103.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável, v. 1, p. 203-234, 2010.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de O filho eterno, de Cristóvão Tezza. Dissertação (Mestre, curso de Pós-Graduação em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2010. 248 f.

OVEJERO, A. **Aprendizaje cooperativo crítico**. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica. Madrid: Pirámide, 2018.

OVEJERO, A. **El aprendizaje cooperativo**, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias – PPU, S.A, 1990. 334 p.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 356 f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SLAVIN, R. **Aprendizaje cooperativo**. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: AIQUE, 1999.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique**. Paris, Seuil, 1981.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017. 376 p.

Raimundo Nonato Moura FURTADO

Professor da Casa de Cultura Portuguesa da UFC. Doutor em Linguística Aplicada pela UECE, Mestre em Linguística pela UFC, graduado em Letras (Português-Espanhol) pela UFC e em Pedagogia pela UVA. Realizou intercâmbio (doutorado sanduíche) na Universidade de Valladolid, na Espanha. Atuou como professor visitante do Departamento de Língua Portuguesa na Universidade Nankai, China. Atual diretor brasileiro do Instituto Confúcio e Coordenador geral do Programa Idiomas sem Fronteiras, ambos na UFC. Também coordena o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NUEPPE), nessa mesma universidade. Atua na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo e orientando projetos área de Política Linguística e Português como Língua Adicional (PLA) com ênfase na produção escrita, elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas e aquisição e aprendizagem de línguas adicionais.

REVISOR DE LINGUAGEM

Flaviana Saraiva

flavianasaraiva@gmail.com

Recebido em: 17/outubro/2023

Aceito em: 10/julho/2024