

Do leitor passivo ao arquiteto de sentidos: a escola diante do desafio hipertextual

From passive reader to architect of meaning: the school facing the hypertextual challenge

Angela Maria Rufino*
Luiz Antonio Gomes Senna**

RESUMO

Este trabalho discute os impactos da hipertextualidade na formação leitora no contexto da sociedade em rede, enfatizando o descompasso entre as práticas digitais dos jovens e os modelos pedagógicos escolares tradicionais. O objetivo central é analisar as implicações da hipertextualidade na formação leitora contemporânea. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentada em abordagens dialógica, rizomática e crítica. Os resultados indicam que a escola marginaliza os repertórios simbólicos digitais, perpetua um epistemicídio ao desconsiderar práticas hipertextuais como legítimas, e revela que indicadores estatísticos mascaram desigualdades estruturais na alfabetização. Conclui-se que a hipertextualidade exige uma reestruturação radical da pedagogia, transformando a escola em espaço de experimentação semiótica que forme leitores-arquitetos capazes de navegar e construir sentidos em ecossistemas complexos.

Palavras-chave: Hipertextualidade. Formação leitora contemporânea. Cronotopos digitais. Epistemicídio.

Recebido em 15 de junho de 2025.

Aceito em 3 de setembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1488>

* Universidade Federal do Acre, angela.rufino@ufac.br
<https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sennaluiz@uerj.br
<https://orcid.org/0000-0002-1086-8829>

ABSTRACT

This paper discusses the impacts of hypertextuality on reading development within the context of the network society, emphasizing the mismatch between young people's digital practices and traditional school-based pedagogical models. The central objective is to analyze the implications of hypertextuality for contemporary reading formation. This is a qualitative study, bibliographic and documentary in nature, grounded in dialogical, rhizomatic, and critical approaches. The results indicate that schools marginalize digital symbolic repertoires, perpetuate an epistemicide by disregarding hypertextual practices as legitimate, and that statistical indicators often conceal structural inequalities in literacy. It is concluded that hypertextuality demands a radical restructuring of pedagogy, transforming the school into a space of semiotic experimentation capable of shaping reader-architects who can navigate and construct meaning within complex ecosystems.

Keywords: Hypertextuality. Contemporary reading formation. Digital chronotopes. Epistemicide.

INTRODUÇÃO

Compreendendo a radicalidade do momento histórico em que se inscreve, este trabalho parte da constatação de que, no âmago da sociedade em rede, emergem fluxos informacionais capazes de reconfigurar profundamente as ontologias do saber. A educação, nesse cenário, confronta um paradoxo civilizatório: nunca houve tantas ferramentas disponíveis para democratizar o conhecimento e, paradoxalmente, nunca foi tão agudo o abismo entre os multiletramentos juvenis e os modelos pedagógicos ainda hegemônicos. Enquanto as juventudes navegam por cronotopos digitais dinâmicos, feitos de imagens, algoritmos, memes e enlaces móveis, a escola, em sua maioria, permanece ancorada em epistemologias lineares que apartam escrita de autoria, leitura de poder e linguagem de existência. O descompasso instaurado não se reduz a uma falha de infraestrutura ou mera lacuna tecnológica, mas evidencia uma crise semiótica de mediação formativa, cuja superação requer o redesenho profundo dos pactos que sustentam a experiência escolar.

No interior dessa crise, destaca-se a hipertextualidade como fenômeno estruturante do presente: uma arquitetura cognitiva em constante expansão, que dissolve as fronteiras tradicionais entre autor e leitor, entre texto e contexto, entre produção de saber e exercício de poder. A formação leitora, nesse novo horizonte, não pode mais ser entendida como mera decodificação alfabética, mas como prática hermenêutica enraizada em operações interpretativas complexas e não-lineares. O conflito torna-se evidente entre, de um lado, a lógica rizomática dos saberes digitais, associativa, dispersa, polifônica, e, de outro, a pedagogia sequencial ainda dominante, marcada por hierarquias rígidas, linearidade cronológica e um monologismo epistemológico que ignora os deslocamentos contemporâneos.

Diante de tais deslocamentos, impõe-se uma indagação crítica: de que modo a hipertextualidade, entendida como nova ecologia do sensível, redimensiona as bases epistemológicas e pedagógicas da formação leitora, tensionando a escola a deixar de ser um aparelho de reprodução para assumir-se como um laboratório de insurgência semiótica? Esta pergunta inaugura uma zona de investigação que exige vigilância metodológica, pois convoca a pensar não apenas o modo como se lê, mas os regimes de leitura que se instituem e os modos de subjetivação que deles decorrem.

A relevância deste estudo articula-se em três frentes complementares. Do ponto de vista científico, responde a uma lacuna nas investigações sobre os efeitos da hipertextualidade na organização cognitiva da leitura, especialmente no que diz respeito às transformações nos circuitos de atenção, memória e inferência. Em termos sociais, o trabalho adquire urgência diante de uma realidade marcada por assimetrias gritantes no acesso aos dispositivos digitais e à fluência hipertextual, o que aprofunda desigualdades já historicamente estruturadas. Politicamente, insere-se em um contexto no qual a integração das tecnologias ao ambiente escolar tem sido tratada de forma instrumental, sem que se enfrente, com a devida densidade, o impacto ontológico e epistemológico desses dispositivos sobre os processos educativos.

Com base nessas premissas, o objetivo central deste artigo é analisar as implicações epistemológicas e pedagógicas da hipertextualidade na formação leitora contemporânea, a partir das tensões que emergem entre a configuração digital do saber, a persistência de modelos escolares fundados na fragmentação cartesiana e a emergência de práticas leitoras fundadas na fluidez, na simultaneidade e na performatividade. A análise propõe-se a compreender o movimento pelo qual o corpo leitor, antes fixado em padrões lineares, transforma-se em sujeito-navegador, cartógrafo de significações múltiplas em ecossistemas textuais móveis.

Esta pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamenta-se em três lentes teóricas integradas: uma abordagem dialógica, que interpreta a linguagem como espaço de disputa de sentidos; uma perspectiva rizomática, que capta a fluidez dos saberes em rede; e uma leitura crítica, voltada à análise das estruturas de poder simbólico na educação. A confiabilidade do estudo é assegurada por triangulação crítica, baseada no cruzamento entre documentos oficiais, no diálogo entre teorias contrastantes e na recorrência de padrões interpretativos. Em síntese, a metodologia busca mapear as tensões entre o planejado e o vivido na formação leitora contemporânea, a partir de uma leitura que combina linguagem e política.

A estrutura do texto organiza-se em dois eixos interligados. No primeiro, intitulado *Vozes submersas e textos em fluxo*, examina-se a escola diante da revolução semiótica em curso, evidenciando-se a crise da literacia tradicional e a urgência de uma revisão curricular que reconheça o hipertexto como corpo cognitivo expandido. No segundo eixo, *Do texto linear ao saber rizomático*, investiga-se a leitura como prática cronotópica e insubmissa, imersa em turbilhões epistêmicos que desafiam os modelos convencionais de mediação. Ao final, propõe-se uma pedagogia hiperorgânica, fundada não na domesticação do saber, mas na escuta dos fluxos e na tessitura de sentidos móveis.

VOZES SUBMERSAS E TEXTOS EM FLUXO: A ESCOLA DIANTE DA REVOLUÇÃO SEMIÓTICA

A dicotomia entre recepção e produção linguística estrutura um fenômeno sociocognitivo reiterado. Muitos sujeitos decodificam textos, mas não dominam os sistemas linguísticos que permitem a formulação de enunciados originais. Esse descompasso configura uma literacia fragmentária, em que a leitura não se transmuta em escrita autônoma. Todo escritor, por essência, é um leitor pleno, pois a escrita demanda domínio metalinguístico, alcançado apenas pela leitura reflexiva e crítica (Bruner, 1974; Bakhtin, 2016; Soares, 2003).

A prática escolar frequentemente aprisiona a escrita ao traçado gráfico e à junção de lexemas, negligenciando a sua potência argumentativa. Reduzir a linguagem escrita a exercício mecânico é dissolver sua dimensão formativa, enclausurando o estudante em rotinas que limitam a emergência de um pensamento criativo. Tal empobrecimento não é meramente técnico, mas epistêmico: compromete o acesso ao conhecimento e desintegra a motivação intrínseca para aprender (Bourdieu, 2023; Bauman; May, 2022; Pinheiro, 2009).

A defasagem letrada se projeta no tecido social e econômico. As práticas profissionais mais exigentes requerem competências discursivas complexas, desde a leitura analítica até a produção textual estratégica. O déficit de letramento não apenas prolonga a compreensão de documentos como silencia o potencial crítico do sujeito na resolução de problemas coletivos (Rojo, 2009; Bruner, 1974; Rajagopalan, 2003).

Ainda mais dramáticas são as implicações para a vida cotidiana. Interpretar rótulos ou preencher um formulário torna-se um entrave. Milhões de adultos vivem à margem do código letrado, condenados a mal-entendidos, frustrações e exclusão prática. Não se trata de alarmismo, mas de mapear uma realidade estruturalmente injusta (Soares, 2003; Bauman; May, 2022).

Importa frisar que a crítica aqui não defende a hegemonia de uma norma linguística única. Ao contrário, propõe o reconhecimento da pluralidade expressiva como base para a formação cidadã. Contudo, é imperativo que as classes populares tenham acesso ao dialeto de prestígio, não como substituição, mas como instrumento estratégico de inserção social (Bourdieu, 2023; Rajagopalan, 2003). A linguagem escrita, enquanto artefato simbólico, é vetor de emancipação. Sua apropriação crítica é requisito para que os sujeitos rompam com os ciclos de subalternização discursiva. Nesse sentido, pensar em letramento crítico implica pensar na escola como espaço de transgressão criativa, em que a leitura e a escrita tornam-se ferramentas de reinvenção do real (Bakhtin, 2016; Rojo, 2009; Bruner, 1974).

Dessa forma, o ensino da linguagem precisa ultrapassar o tecnicismo gramatical e incorporar práticas dialógicas, interativas e situadas. A alfabetização não pode ser um ato isolado da vida; precisa estar vinculada às demandas concretas dos sujeitos e ao seu contexto sociocultural (Rajagopalan, 2003; Soares, 2003; Bauman; May, 2022). Negligenciar esse projeto de letramento é interditar o acesso à cidadania plena. A ausência de políticas educacionais integradas, associada a práticas pedagógicas obsoletas, resulta na perpetuação da desigualdade. A escola precisa ser reconcebida como território de criação de sentidos, e não apenas de repetição de fórmulas (Bourdieu, 2023; Rojo, 2009; Kenski, 2012).

A apropriação do dialeto hegemônico pelas classes populares não representa apagamento identitário, mas estratégia emancipatória. Trata-se da articulação de uma consciência linguística dupla, em que o vernáculo de origem permanece como fundamento afetivo e o código de prestígio atua como chave de acesso às esferas simbólicas de poder (Bourdieu, 2023; Rajagopalan, 2003; Soares, 2003). Ao dominar o repertório dos dominadores, o sujeito subverte hierarquias discursivas e tensiona o regime de exclusão epistemológica.

Ler e escrever ultrapassam o domínio técnico: são experiências cognitivas e afetivas que fundam a consciência crítica. A leitura transforma-se

em arqueologia do sentido, desvelando camadas de significados e ideologias textuais; a escrita emerge como laboratório de insurgências simbólicas. No entanto, o paradoxo nacional persiste: apesar do avanço tecnológico e da capilaridade digital, parcela significativa da população permanece enredada na condição de analfabetismo funcional (Soares, 2003; Bauman; May, 2022; Pinheiro, 2009).

O cenário atual revela sujeitos alfabetizados que dominam linguagens digitais, navegam plataformas hipertextuais e interagem com múltiplos códigos, mas não conseguem mobilizar estratégias de leitura profunda ou produção discursiva formal. A escola, enraizada em modelos enciclopédicos e lineares, não reconhece os multiletramentos como práticas legítimas e relega saberes contemporâneos à margem da pedagogia (Rojo, 2009; Bruner, 1974; Bakhtin, 2016).

Essa clivagem revela uma escola dissonante do tempo em que opera. O letramento digital, nativo nas juventudes periféricas, é desconsiderado por currículos que priorizam formas anacrônicas de avaliação. O jovem que cria narrativas hipertextuais, remixando linguagens no *TikTok* ou decodificando menus de jogos multilíngues, é frequentemente rotulado como cognitivamente defasado por não conjugar verbos de acordo com a norma-padrão (Kenski, 2012; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2009; Pinheiro, 2009). De acordo com Bruner (1974) torna-se mister:

Planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo do conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo. É tarefa que não pode ser levada a cabo sem a participação ativa dos estudiosos e cientistas mais capazes[...] será necessário muito maior empenho na preparação efetiva de material curricular, no treinamento de professores em pesquisas básicas, se desejar que as melhoras em nossas práticas educacionais permitam enfrentar os desafios da revolução científica e social que estamos atravessando (Bruner, p. 28, 1974)

Defende-se, portanto, uma pedagogia das mediações, que entenda a linguagem como experiência social e o texto como território de disputa. As

salas de aula devem ser reconvertidas em oficinas de metacognição, onde os estudantes desconstroem sentidos, interpelam discursos e produzem contranarrativas a partir de seus repertórios culturais. Trata-se de inserir a escola na ecologia dos multiletramentos (Bruner, 1974; Bakhtin, 2016; Soares, 2003).

A hipertextualidade, nesse contexto, opera como corpo cognitivo expandido, viabilizando experiências formativas conectadas à contemporaneidade. Para o leitor, ela não é apenas uma característica do texto, mas um organismo vivo de significação, cuja pele é feita de links, seus ossos de conexões semânticas, e sua pulsação, o ritmo não linear da leitura associativa. Habitar a hipertextualidade é como percorrer uma cidade sem mapa fixo, em que cada clique abre uma janela que se desdobra em outras janelas, um labirinto de sentidos onde o leitor não se perde, mas se reinventa. Nesse território fluido, exige-se uma leitura arquitetônica: o leitor torna-se construtor de percursos, artífice de tramas, e não mais um decodificador passivo. Trata-se de uma transição ontológica, em que a leitura deixa de ser trilho para tornar-se rizoma, multiplicidade de entradas, desvios e emergências que espelham a própria complexidade do mundo contemporâneo (Lévy, 2010; Castells, 2018; Bauman; May, 2022).

Ler deixa de ser apenas um ato de decodificação e passa a ser um exercício político de análise discursiva. Escrever, por sua vez, torna-se gesto estético e ético, em que a autoria se constitui como modo de presença ativa no mundo. O hipertexto, nesse contexto, opera como corpo cognitivo expandido, viabilizando experiências formativas conectadas à contemporaneidade (Lévy, 2010; Castells, 2018; Bauman; May, 2022). Enquanto a escola se limitar à lógica da transmissão, continuará a excluir talentos subterrâneos que florescem fora dos protocolos acadêmicos. Esses sujeitos não são ausentes de inteligência: apenas habitam outras arquiteturas cognitivas, que a pedagogia tradicional não soube interrogar (Rojo, 2009; Kenski, 2012; Bruner, 1974).

O questionamento contemporâneo não é alfabetizar em sentido estrito, mas potencializar uma constelação de letramentos: crítico, digital, afetivo e cultural. Cada um deles permite que o sujeito acesse diferentes

modos de ler o mundo, de agir nele e de transformá-lo. A educação precisa ser o território onde esse polifônico repertório textual encontre lugar, escuta e potência (Rajagopalan, 2003; Soares, 2003; Bakhtin, 2016; Pinheiro, 2009). Formar leitores e produtores de sentidos não é tarefa utilitária. É um ato de resistência contra a exclusão simbólica. Ensinemos, pois, não para exames, mas para êxtases hermenêuticos. Não para decifração técnica, mas para emancipação semiótica. Pois quem domina a palavra, domina o mundo, e quem a compartilha, liberta-o (Bauman; May, 2022; Bruner, 1974).

DO TEXTO LINEAR AO SABER RIZOMÁTICO: A LEITURA COMO PRÁTICA HIPERTEXTUAL

A tecnologia, em sua dimensão onto-poética, não se limita à instrumentalidade: ela transfigura, redimensiona e reorganiza o modo como os sujeitos se relacionam com o conhecimento, com o outro e consigo mesmos. O hipertexto, como linguagem de convergência, rompe com o paradigma lineocêntrico e inaugura territórios rizomáticos de leitura e escrita, nos quais signos verbais, visuais, sonoros e gestuais se amalgamam em redes de significação orgânica (Lévy, 2010; Castells, 2018; Rojo, 2009). Nessa ecologia discursiva, o indivíduo já não é apenas receptor de informações: torna-se cosmogonista do saber, produtor de sentidos múltiplos e habitante ativo de uma complexa nebulosa semiótica.

A transição do Homo sapiens ao Homo connexus não é apenas biográfica, mas epistemológica. Vivemos uma mutação cognitiva que reposiciona a linguagem como interface sensorial entre o sujeito e o mundo. Os dispositivos hipertextuais não são meros artefatos: atuam como órgãos simbólicos incorporados, ampliando a percepção, expandindo o pensamento e redefinindo o que se entende por autoria, leitura e aprendizagem (Bruner, 1974; Kenski, 2012; Bauman; May, 2022). Em sua arquitetura não linear, o hipertexto dissolve cronologias rígidas, explode espacialidades fixas e institui a coautoria como princípio didático.

Retomando o conceito de cronotopo à luz da cibercultura, compreende-se que cada hipertexto engendra um ecossistema espaço-temporal próprio, múltiplas camadas de tempo e lugar simultaneamente acessadas e ressignificadas por diferentes sujeitos (Bakhtin, 2016; Lévy, 2010; Castells, 2018). A leitura hipertextual, portanto, não se dá num tempo homogêneo e contínuo, mas em uma constelação de cronotopos em disputa, nos quais a interação discursiva se reinventa a cada clique, link ou interferência do leitor-autoral.

Esse cenário tensiona os modelos escolares tradicionais, ainda ancorados em cronotopos impressos e epistemologias hierárquicas. A sala de aula, estruturada sob lógica sequencial, linear e autoritária, revela-se obsoleta frente à complexidade das práticas comunicativas digitais que permeiam a vida cotidiana dos estudantes (Bourdieu, 2023; Rojo, 2009; Soares, 2003). O fosso entre as linguagens escolares e as semiosferas juvenis transforma-se em dispositivo de exclusão, onde sujeitos letrados digitalmente são taxados de analfabetos funcionais por não corresponderem aos cânones da norma culta impressa.

É nesse entrelugar que emerge a urgência de uma pedagogia cronotópica, capaz de reconhecer os fluxos não lineares da cognição contemporânea. Tal pedagogia exige docentes-curadores, que saibam transformar telas em laboratórios de criação simbólica, algoritmos em instrumentos de análise crítica e hipermídias em campos de experimentação textual (Kenski, 2012; Bruner, 1974; Rajagopalan, 2003). Não se trata de substituir o impresso pelo digital, mas de reconhecer na pluralidade das linguagens uma potência educativa ainda subexplorada.

O letramento, nesse contexto, não pode mais ser compreendido como competência técnica. Deve ser concebido como prática sociocognitiva insurgente, capaz de instrumentalizar sujeitos para a leitura crítica do mundo e para a produção de contra-narrativas. A alfabetização pós-humana requer princípios de porosidade cronotópica, ecologia multimodal e insurgência dialógica, fundamentos que deslocam o foco da transmissão para a

transcrição, da norma para a negociação de sentidos (Rajagopalan, 2003; Bakhtin, 2016; Rojo, 2009).

Quando a escola insiste em moldar inteligências líquidas com moldes sólidos, ignora que os jovens já habitam linguagens cujos códigos emergem da convergência entre cultura digital, oralidade expandida e remixagem intersemiótica. A recusa em reconhecer esses repertórios configura um apagamento epistêmico, que produz sujeitos amputados de seu potencial simbólico (Soares, 2003; Bauman; May, 2022; Kenski, 2012; Pinheiro, 2009). Formar leitores críticos hoje é formar tradutores culturais, navegadores de caos informacional e arquitetos de sentido em territórios móveis.

Ao final, o hipertexto não é apenas meio: é mediação viva entre mundos. Ignorar sua potência é amputar a inteligência coletiva de sua expressão mais urgente. A educação que se quiser relevante no século XXI precisa abandonar as gramáticas cadavéricas e acolher as cartografias vibrantes do presente. Ensinem, pois, não para silenciar, mas para despertar. Que cada estudante se perceba não apenas leitor ou autor, mas parte orgânica de um cronotopo insurgente que transforma o tempo e o espaço da palavra em território de reinvenção do mundo (Bruner, 1974; Lévy, 2010; Bauman; May, 2022).

No ciberespaço contemporâneo, os dispositivos hipertextuais configuram uma topologia tempo-espacial que subverte os padrões cartesianos da cognição. Ao toque sobre a superfície de vidro, dissolve-se o espaço físico imediato e inaugura-se um cronotopo digital que conecta sujeitos a realidades simultâneas e não contíguas. Esta reorganização sensório-cognitiva não representa apenas um deslocamento geográfico, mas uma inflexão ontológica profunda nas formas de experienciar o saber. Na perspectiva bakhtiniana, os cronotopos digitais reconfiguram a correlação entre o “eu” que escreve e o “outro” que lê, instaurando condições enunciativas pluritemporais, rizomáticas e dialógicas (Bakhtin, 2016; Lévy, 2010; Castells, 2018).

A arquitetura tradicional da escola, ainda alicerçada em sequencialidade linear e hierarquia unívoca, não acompanha a fluidez hipertextual que permeia o cotidiano dos sujeitos digitais. A pedagogia hegemônica resiste à entrada

de linguagens múltiplas, formatos mistos e ritmos cognitivos diferenciados, perpetuando uma lógica de ensino fundada no acúmulo, e não na transação semiótica (Bourdieu, 2023; Bruner, 1974; Rojo, 2009). Tal discrepância revela-se insustentável à luz de uma nova ecologia cognitiva, em que a aprendizagem não mais se organiza pela sucessão estática de conteúdos, mas pela interação viva entre sujeito, linguagem e mediações tecnológicas. Nesse compasso fluido em que o saber se constitui não como acervo fixo, mas como correnteza viva, torna-se inevitável evocar a imagem proposta por Bauman e May (2022) ao compararem o processo comunicativo aos turbilhões de um córrego:

Podemos dizer que o processo de comunicação-essa ação que visa ao obter compreensão mútua-impede que toda a forma de vida seja estática. Pense nos turbilhões de água de um córrego. É como se cada um tivesse forma constante, de modo que permanece igual durante um longo período de tempo. Contudo, um turbilhão não pode reter uma única molécula de água que seja por mais de um alguns segundos, e assim sua substância permanece em constante e estado de fluxo[...]. Em outras palavras, as línguas e o conhecimento em geral precisam de uma ambivalência para permanecer vivo e manter sua coesão e ser utilizáveis. Apesar disso, entretanto, os poderes preocupados com a ordenação da realidade só podem enxergar essa ambivalência como obstáculos para os seus objetivos. Eles tentam congelar os turbilhões a fim de barrar a entrada de tudo que não seja bem vindo ao conhecimento que controlam [...] (Bauman; May, 2022, p.283).

Essa metáfora dos turbilhões, instável em sua própria permanência, ecoa de maneira precisa o que se passa no campo da educação mediada por tecnologias digitais. Assim como não se pode capturar uma molécula fixa dentro do redemoinho, tampouco é possível apreender o conhecimento como algo imóvel diante da fluidez hipertextual que estrutura o contemporâneo. A tentativa de “congelar os turbilhões”, de normatizar a linguagem, domesticar a ambivalência, higienizar os sentidos, revela-se anacrônica frente a uma nova morfologia do saber.

O computador conectado em rede já não pode ser compreendido como uma ferramenta exógena à aprendizagem. Trata-se de uma extensão do corpo cognitivo do discente, um organismo simbiótico que integra, modula e expande a capacidade de construção de sentidos. Nesse contexto, a mediação tecnológica não opera como suporte neutro, mas como instância que coengendra o próprio conhecimento, permitindo que o estudante produza trajetórias epistêmicas idiossincráticas e responsivas à sua condição sociocultural (Kenski, 2012; Rajagopalan, 2003; Bruner, 1974).

Entretanto, a escola permanece aprisionada a um cronotopo fossilizado, marcado por compartimentações disciplinares, segmentações temporais artificiais e hierarquizações obsoletas da linguagem. A sala de aula é ainda regulada por sinos, carteiras enfileiradas e apostilas monológicas, enquanto os sujeitos que nela circulam já pertencem a uma polissemia de linguagens digitais, nascidas na tessitura de memes, vídeos curtos, jogos interativos e remixagens culturais (Rojo, 2009; Soares, 2003; Bauman; May, 2022).

A dissonância entre essas formas de produção e circulação de sentido gera não apenas desinteresse, mas uma desintegração da legitimidade pedagógica diante dos olhos do aluno. O distanciamento entre os cronotopos escolares e os cronotopos vividos pelos estudantes nas esferas digitais configura um tipo específico de violência simbólica: nega-se o reconhecimento de uma inteligência comunicativa polifônica, situada em redes sociotécnicas e alimentada por interações multimodais. Essa exclusão reforça assimetrias sociais, pois os letramentos não convencionais seguem invisibilizados e deslegitimados no espaço formal de ensino (Bourdieu, 2023; Rajagopalan, 2003; Lévy, 2010). O que está em jogo, portanto, não é apenas a atualização metodológica, mas a revisão profunda da epistemologia escolar. Pois se o conhecimento já não pulsa apenas entre as paredes da escola, é preciso reconhecer que a linguagem tornou-se o sismógrafo da nossa existência contemporânea. Nesse novo regime de sentidos, como assinala Rajagopalan (2003):

Nossas vidas estão sendo cada vez mais literalmente invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos. Algumas bem-vindas, outras nem tanto. A internet nivelou em grande parte as desigualdades[...] Estamos vivendo a era da informação-hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades (Rajagopalan, 2003, p.59).

Essa insurgência informacional que atravessa identidades e corações não pode ser contida por modelos escolares fossilizados. Se a linguagem tornou-se epicentro de um abalo sísmico nas formas de ser e saber, urge conceber um novo pacto pedagógico que compreenda a plasticidade do hipertexto como possibilidade emancipatória. A aprendizagem deve ser entendida como experiência dialógica entre diferentes formas de ler e escrever o mundo, articulando o simbólico, o tecnológico e o afetivo. A escola precisa ser reconvertida em laboratório de cronotopos móveis, nos quais o tempo não seja imposição mecânica, mas construção compartilhada entre sujeitos em interação (Bakhtin, 2016; Kenski, 2012; Bruner, 1974).

Somente ao reconhecer a multiplicidade das temporalidades e espacialidades que constituem o ato educativo no presente será possível restituir à escola sua vocação crítica. A pedagogia do século XXI não pode ser um arquivo morto de conteúdos, mas sim um campo rizomático de experiências sensíveis, cognitivas e culturais que se renovam em cada encontro, em cada link, em cada leitura que se abre ao inesperado (Castells, 2018; Bauman; May, 2022; Rojo, 2009). É nesse gesto de escuta à heterogeneidade dos cronotopos digitais que a escola pode se reinventar como espaço de produção de sentidos vivos, e não como relicário de saberes inertes.

A reconfiguração epistêmica requerida da instituição escolar não emerge de um modismo tecnológico, mas de uma constatação neurocognitiva inegociável: a linguagem se constrói no exercício reiterado de uso situado. Aprende-se a falar na alternância dialógica de escuta e enunciação, assim como se adquire fluência na escrita pela imersão em práticas de leitura,

reescrita e correção. Romper esse ciclo com práticas pedagógicas pontuais e descontextualizadas gera uma fratura epistemológica profunda entre o saber escolar e o mundo vivido, instaurando o que se pode chamar de trauma cognitivo, o esvaziamento do potencial formativo diante da dissociação entre linguagem e experiência (Bruner, 1974; Soares, 2003; Rojo, 2009).

As tecnologias hipertextuais não devem ser interpretadas como apêndices periféricos ao processo educativo, mas como organismos semióticos integrantes de uma nova ecologia cognitiva. Elas não substituem os métodos clássicos, mas os transubstanciam, fundando uma simbiose metodológica em que o digital amplifica, redistribui e reconfigura o fluxo da aprendizagem (Kenski, 2012; Rajagopalan, 2003; Lévy, 2010). O dilema, portanto, não reside em eliminar a cultura escolar impressa, mas em reconfigurá-la na lógica do hipertexto, incorporando a multimodalidade e a interatividade como princípios estruturantes do ensino.

No espaço digital, o texto deixa de ser objeto estático e linear para assumir a forma de entidade performática e efêmera. Ele se constitui em tempo real, na interface entre autor e leitor, e se refaz a cada navegação, a cada associação semântica instaurada. O hipertexto instaura três princípios fundamentais: a instantaneidade consumptiva da informação, destinada ao uso imediato; o inacabamento constitutivo do conteúdo, sempre aberto à ressignificação coletiva; e a leitura-arquitetônica, em que o sujeito constrói o texto navegando por fragmentos em rede (Castells, 2018; Lévy, 2010; Bakhtin, 2016).

Neste cenário, a hiperleitura transforma-se em prática criativa. A leitura linear é substituída por navegação adjacente e exploração associativa, em que o leitor mapeia constelações de sentido conforme seu repertório e interesse. A construção do conhecimento se dá em movimento, em percurso não predeterminado, exigindo do sujeito habilidades metacognitivas para filtrar, interpretar e recombina informações em contextos múltiplos (Bruner, 1974; Rojo, 2009; Kenski, 2012).

Diante disso, a escola precisa urgentemente se reestruturar como laboratório de práticas digitais imersivas. As atividades pedagógicas devem refletir a densidade semiótica do ambiente cognitivo do discente; a produção textual deve obedecer a uma lógica recursiva de criação, avaliação e reconstrução; e as ferramentas digitais devem ser incorporadas como instrumentos orgânicos do processo formativo, não como adereços, mas como extensões sensoriais da cognição (Rajagopalan, 2003; Kenski, 2012; Bauman; May, 2022).

A recusa em efetuar essa transição constitui ato de resistência anacrônica e violência epistêmica. Quando o aluno, já imerso na fluidez de plataformas multimodais, encontra-se submetido a práticas fragmentadas, desconectadas de seu universo semiótico, estabelece-se um vácuo formativo que compromete a legitimidade da escola como espaço de produção de sentido. Persistir em ignorar esse deslocamento é condenar a instituição à fossilização progressiva (Soares, 2003; Bourdieu, 2023; Bauman; May, 2022).

Caberá, pois, às escolas assumir a tessitura de cronotopos híbridos, articulando o livro e o *link*, o texto fixo e o texto em fluxo. Esta síntese não deve ser conciliatória, mas dialética, capaz de transformar a tensão entre tradição e inovação em força propulsora de uma nova pedagogia. Uma pedagogia que não se limite a alfabetizar, mas que ensine a ler o mundo em sua complexidade intersemiótica; que forme sujeitos autorais, críticos e sensíveis à arquitetura instável da linguagem contemporânea (Bakhtin, 2016; Lévy, 2010; Rajagopalan, 2003).

Como quem abre delicadamente as cortinas de um teatro onde a cena já começou, a presença do Brasil entre Espanha e Turquia no gráfico da OCDE (2024), com mais de 30% dos jovens de 25 a 34 anos sem ensino médio completo, não é um dado irrelevante ou decorativo. Ao contrário, sua posição cartográfica transforma radicalmente o significado da análise. A omissão inicial, longe de ser um erro accidental, revela um sintoma epistemológico mais profundo: o olhar crítico que, por vezes, internaliza os apagamentos que pretende combater. É, pois, necessário reescrever a crítica

sob o signo do autoquestionamento, desvelando a complexa trama de silêncios e deslocamentos que sustenta essa ilusão de progresso (Organisation for economic co-operation and development, 2024).

À primeira vista, figurar entre países como Turquia e Espanha pode sugerir uma inserção intermediária, um avanço relativo. Contudo, tal leitura incorre num equívoco epistemológico grave: ignora as desigualdades históricas e estruturais que tornam as comparações estatísticas entre realidades tão díspares em uma armadilha analítica. No gráfico da OCDE (2024), o Brasil aparece com mais de 30% de jovens entre 25 e 34 anos sem o ensino médio completo, posicionando-se entre a Turquia, que apresenta índice ligeiramente superior, e a Espanha, cujo percentual é consideravelmente menor. Estar representado nesse ponto do gráfico não configura, portanto, conquista; trata-se, antes, da cristalização de uma estagnação travestida de progresso, uma espécie de “mobilidade sem deslocamento”, na qual a permanência adquire aparência de avanço (Organisation for economic co-operation and development, 2024).

Há, portanto, uma violência simbólica operando na leitura acrítica desses dados. A celebração de uma suposta proximidade estatística com países mais desenvolvidos ignora o abismo que nos separa deles no plano da justiça educacional. No Brasil, a realidade é marcada por múltiplas formas de exclusão: estudantes que abandonam a escola por ingressarem precocemente em ocupações informais e precárias; aqueles que são excluídos pela ausência de transporte escolar, especialmente nas zonas rurais; e ainda os que repetem pelo menos uma série, vítimas de um modelo pedagógico que naturaliza o fracasso e reproduz desigualdades em escala industrial. O gráfico, assim, não revela avanços; antes, oculta desigualdades estruturais sob o véu da quantificação agregada.

O verdadeiro escândalo, portanto, não reside na posição ocupada pelo Brasil no gráfico da OCDE, mas naquilo que tal representação invisibiliza. Enquanto o relatório celebra a redução de jovens “nem-nem” (que não estudam, nem trabalham), o Brasil opera um sistema de apartheid educacional

cuja estrutura permanece impune, e invisível, aos olhos dos indicadores agregados. Em síntese, o gráfico da OCDE se constitui como representação opaca da realidade, sobre as quais se inscreve a aparência de progresso. A leitura crítica exige, portanto, o deslocamento da ênfase estatística para a análise estrutural, racializada e territorializada da desigualdade educacional. A crítica eficaz precisa, nesse sentido: (a) exigir a desagregação dos dados por raça, gênero e região; (b) denunciar a pedagogia da conformidade, que celebra migalhas estatísticas como conquistas estruturais; e (c) reconhecer seus próprios vícios interpretativos.

Reescrever a presença do Brasil nesse gráfico é tarefa urgente, não como número isolado ou corpo estatístico, mas como sujeito coletivo em movimento, exigindo uma refundação ética da política educacional. Estar no gráfico, afinal, pode significar muitas coisas, inclusive ser exibido como cadáver na vitrine do capitalismo dependente. A crítica que se pretende emancipadora deve, pois, fazer do texto uma ferramenta de desocultamento, uma escrita que não se conforme em descrever o mundo, mas que se disponha a transformá-lo.

Nesse sentido, a presença brasileira no gráfico expressa um paradoxo revelador da crise estrutural do sistema educacional: embora a Constituição Federal de 1988 determine que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios apliquem percentuais mínimos da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, 18% no caso da União e 25% para os entes subnacionais, o volume total investido pelo país em educação tem oscilado em torno de 6% do Produto Interno Bruto nas últimas décadas. Esse índice, embora relevante, está aquém da ambição delineada na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece como horizonte o aumento progressivo do investimento público direto em educação pública, visando atingir o patamar mínimo de 7% do PIB até o quinto ano de vigência do plano e 10% ao final do decênio (Brasil, 2014).

Em contraste com a aparência de progresso sugerida pelo gráfico, os dados de desempenho do PISA (2022) revelam uma realidade excludente: a

análise dos níveis de desempenho revela um cenário de segregação epistêmica: apenas 2% dos estudantes brasileiros atingem os níveis mais altos de proficiência leitora, enquanto metade permanece abaixo do nível 2, incapaz de realizar inferências elementares ou interpretar relações lógicas mínimas em textos simples. Esta assimetria não resulta de fatalidade, mas da perpetuação de um modelo pedagógico linear, centrado na decodificação e alheio à multiplicidade semiótica que define a experiência comunicativa dos sujeitos no presente (Bruner, 1974; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2009, INEP, 2023).

Os dados divulgados pelo PISA 2022 expõem uma fratura semiótica estrutural que transcende métricas de desempenho: com 410 pontos em leitura, o Brasil consolida sua permanência em patamares críticos de proficiência, situando-se 66 pontos abaixo da média dos países da OCDE. A manutenção do mesmo escore de 2018, ao lado de uma ligeira ascensão no *ranking* internacional, não constitui progresso, mas evidência de estagnação disfarçada pelo declínio global da média. A posição atual é sintomática de uma tragédia educacional sistemática que se reproduz em meio à desatenção política e à obsolescência curricular (Soares, 2003; Bourdieu, 2023; Bauman; May, 2022, INEP, 2023).

A escola brasileira, ainda pautada por práticas cartesianas de ensino da leitura, permanece insensível à mutação cognitiva engendrada pelo universo hipertextual. A leitura, hoje, exige competências arquitetônicas: navegar por fragmentos interligados, validar fontes, articular linguagens verbais, visuais e digitais em trajetórias de sentido instável e provisório. Enquanto isso, persistimos em aferir proficiência por meio de instrumentos que desconhecem a ecologia informacional contemporânea (Kenski, 2012; Lévy, 2010; Castells, 2018).

Não se trata apenas de déficit metodológico, mas de necrose curricular. A ausência de abordagens voltadas à leitura crítica de ambientes digitais, ao desenvolvimento de habilidades de hiperleitura e à valorização de gêneros emergentes constitui um tipo específico de violência simbólica. A formação docente, ainda firmada em paradigmas impressos e textuais, ignora

o caráter performático do texto digital, cuja significação depende da interação constante com o leitor (Bakhtin, 2016; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2009).

O paradoxo é inegável: nunca a sociedade brasileira precisou tanto de leitores críticos, e nunca foi tão frágil sua formação. A juventude, imersa em plataformas digitais, habituada a *chats* efêmeros, fluxos algorítmicos e remixagens discursivas, é confrontada na escola com materiais que ignoram seus repertórios simbólicos. A desconexão entre os cronotopos escolares e os ambientes hipertextuais vividos fora do espaço institucional impede que o ato de ler se converta em prática significativa (Bruner, 1974; Lévy, 2010; Soares, 2003).

É urgente a formulação de uma pedagogia da resistência leitora, ancorada em três pilares: a revolução cronotópica, que realinhe os tempos e espaços escolares à complexidade dos fluxos digitais; a formação do leitor-arquiteto, capaz de tecer sentidos em redes de fragmentos informacionais; e a descolonização curricular, que reconheça o valor dos gêneros digitais como fontes legítimas de conhecimento e cidadania (Castells, 2018; Kenski, 2012; Bauman; May, 2022).

Sem essa reengenharia, a escola continuará a produzir sujeitos alfabetizados apenas o suficiente para decodificar manuais técnicos, mas analfabetos funcionais diante de editoriais, campanhas de desinformação e narrativas algorítmicas. Os dados do PISA (2022) não indicam apenas um problema educacional: eles expõem um colapso civilizatório em curso. Negar esse diagnóstico é persistir na formação de uma cidadania de segunda ordem: precarizada, manipulável e ausente do debate crítico sobre o mundo que habita.

Sob a perspectiva da linguística crítica, as tecnologias hipertextuais instauram uma subversão estrutural nos fundamentos da cultura letrada. Ao desmontar a lógica sequencial herdada da imprensa tipográfica, o hipertexto realiza mais do que uma mudança de suporte: ele protagoniza uma mutação ontológica nas formas de articulação do saber. O texto deixa de ser trilho linear e se transforma em rede rizomática de possibilidades interpretativas, exigindo do leitor um reposicionamento cognitivo radical, uma neuroplasticidade

semiótica que transcende os esquemas de leitura tradicionais (Lévy, 2010; Rojo, 2009; Castells, 2018).

Neste novo paradigma, a leitura não é mais decodificação passiva, mas operação intersemiótica ativa. O hipertexto promove a integração de linguagens diversas, textuais, visuais, sonoras e algorítmicas, dissolvendo o antigo abismo entre racionalidade abstrata e sensibilidade sensorial. Por meio da hibridez entre códigos, reciclagem de lógicas disciplinares e convergência entre domínios cognitivos, o conhecimento adquire uma forma corporeizada. A epistemologia digital, nesse sentido, deixa de privilegiar o *logos* desincorporado para reabilitar a dimensão sensório-afetiva do aprender (Bruner, 1974; Bakhtin, 2016; Rajagopalan, 2003).

O hipertexto inaugura uma nova ontologia textual fundada em três princípios formativos. Primeiro, seu inacabamento constitutivo: cada fragmento carrega, em potência, conexões latentes a serem ativadas pelo leitor. Segundo a plasticidade topológica do saber: a estrutura do texto remodela-se conforme as trilhas percorridas. Por fim, a emergência rizomática de sentidos: interpretações não previstas surgem da colisão entre fragmentos dispersos, configurando uma leitura criativa e imprevisível (Lévy, 2010; Kenski, 2012; Rojo, 2009).

Essa arquitetura epistêmica abala os alicerces da escola tradicional, ainda presa à linearidade como paradigma de ordenamento. O hipertexto desierarquiza saberes, reposiciona o educando como coautor e não como recipiente, dissolve o tempo único da aula e convoca o docente ao papel de curador de experiências formativas. Trata-se de um deslocamento profundo do monólogo pedagógico para a polifonia textual, em que a sala de aula se torna ecossistema de aprendizagem compartilhada (Bakhtin, 2016; Bourdieu, 2023; Bruner, 1974).

Contudo, a resistência institucional à hipertextualidade revela o apego a um modelo epistêmico em colapso. Confundir currículo com sequência paginada, fetichizar a linearidade como sinônimo de lógica e considerar os saltos associativos como distúrbio atencional são sintomas de uma pedagogia

anacrônica. Essa estrutura não apenas desatualiza o ensino, mas perpetua uma forma de violência cognitiva, ao forçar sujeitos conectados em redes a se expressarem em canais unidimensionais (Soares, 2003; Rajagopalan, 2003; Bauman; May, 2022).

A pedagogia hiperorgânica propõe não apenas uma atualização instrumental, mas uma reestruturação ontológica da educação. Implica reconverter o espaço escolar em laboratório de caosmose semiótica, formar professores como cartógrafos de trilhas discursivas e adotar avaliações que privilegiem o mapeamento de conexões construídas, e não apenas respostas únicas. A linearidade, nesse novo horizonte, é apenas uma entre as múltiplas possibilidades do percurso cognitivo (Castells, 2018; Kenski, 2012; Rojo, 2009).

Não se trata de fetichizar o hipertexto, mas de reconhecê-lo como metáfora viva do pensamento contemporâneo. A escola que insiste em moldar sujeitos para decodificar textos lineares, desconsiderando a lógica da leitura conectiva e interativa, condena-se à obsolescência. A provocação não é tecnológica: é ontológica. Formar leitores-navegadores, capazes de habitar fluxos informacionais complexos, tornou-se a tarefa civilizatória fundamental de um tempo em que o conhecimento já não se organiza em degraus, mas em redes pulsantes de significados em disputa (Lévy, 2010; Bauman; May, 2022; Bruner, 1974).

A integração efetiva de recursos midiáticos na ecologia educacional demanda maestria semiótica: compreensão profunda das gramáticas tecnológicas e sua resignificação nos cronotopos pedagógicos. Quando articuladas à intencionalidade educativa, as tecnologias hipertextuais transcendem a condição instrumental para converter-se em órgãos cognitivos estendidos, catalisando transformações qualitativas na ontogênese do saber (Rojo, 2013; Lévy, 1999; Castells, 2003). Tal dinâmica revela os potenciais neurodialógicos das tecnologias hipertextuais, apontando para a necessidade urgente de uma praxiologia transformadora na educação contemporânea.

A sedução cromática, cinética e háptica dos dispositivos digitais ativa circuitos dopaminérgicos negligenciados pelos suportes tradicionais.

Esta psicotopologia do encantamento não é mero apelo sensorial, mas pré-condição neurobiológica para engajamento sustentado em ambientes de alta complexidade informacional (Bruner, 1974; Kenski, 2012).

A conectividade global instaura microesferas públicas transnacionais em que colidem com os registros linguísticos marginalizados e línguas hegemônicas, saberes tradicionais e científicos, corpos plurais e seus modos expressivos emergentes, instaurando um campo rizomático de transculturação (Rajagopalan, 2003; Bauman; May, 2022; Soares, 1998). Sob a ótica connexionista, o erro converte-se em operador epistêmico. A lógica dos jogos educativos hipertextuais produz retroalimentação disruptiva, reconfiguração adaptativa e fortalecimento da resiliência cognitiva por meio de tentativas, fracassos e reelaboração de percursos (Bourdieu, 2023; Bakhtin, 2016).

As plataformas digitais realizam a premissa bakhtiniana da exotopia ao amplificar a consciência dialógica. A voz do outro, ao invés de ser uma ameaça à autonomia cognitiva, torna-se elemento constitutivo de processos identitários, pois a cognição emerge da escuta situada e do entrelaçamento simbólico (Bakhtin, 2016; Lévy, 1999; Rojo, 2013). No cenário do excesso informacional, o desenvolvimento da metacognição hipertextual torna-se imperativo. Selecionar, mapear e hierarquizar fluxos sógnicos configura não apenas competência técnica, mas estratégia de sobrevivência epistemológica (Castells, 2003; Kenski, 2012; Soares, 1998).

A produção de artefatos hipermediáticos transforma-se em prática de insurgência semiótica. O educando deixa de ser consumidor passivo para tornar-se autor de reescrituras culturais, desestabilizando cânones, valorizando epistemologias marginalizadas e instaurando práticas autorais críticas (Rajagopalan, 2003; Rojo, 2013; Bourdieu, 2023). Contudo, a potência transgressiva dessas tecnologias só se realiza sob condições mediadoras qualificadas. A ausência de recontextualização gera mimetismo digital; a falta de densidade dialógica esvazia a interatividade; a neuroplasticidade não guiada colapsa em sobrecarga cognitiva (Bruner, 1974; Kenski, 2012).

A emergência de uma ecologia dos multiletramentos requer dispositivos como ferramentas de transdução simbólica: instauradores de corporeidade cognitiva, promotores de desierarquização epistêmica e fomentadores de participação crítica nos fluxos comunicacionais contemporâneos (Soares, 1998; Bauman; May, 2022; Rojo, 2013). Ao reivindicar o hipertexto como metáfora epistemológica do século XXI, propõe-se não apenas uma revisão curricular, mas uma reinvenção antropológica da escolarização. Trata-se de formar hiperleitores, sujeitos capazes de mapear o caos informacional, construir redes significantes e posicionar-se criticamente no cenário digital. Ignorar essa urgência equivale a perpetuar a formação de analfabetos funcionais de terceira geração: decodificadores de palavras incapazes de habitar criticamente os labirintos da contemporaneidade.

A integração das tecnologias hipertextuais no ecossistema educativo transcende a esfera metodológica: configura imperativo ético-epistêmico para a formação de sujeitos capazes de navegar a torrente sônica do século XXI. Negar esta verdade é condenar gerações ao analfabetismo de terceira ordem, a incapacidade de decifrar códigos multidimensionais que regem a pós-modernidade (Rojo, 2013; Lévy, 1999).

Vivemos o paradoxo da saturância infocomunicacional: jamais a humanidade deteve tantos instrumentos de produção e disseminação do saber, enquanto testemunhamos uma iliteracia paradoxal, marcada pela expansão tecnológica acompanhada do empobrecimento das competências hermenêuticas, uma desconexão entre hiperacesso e hipocompreensão, bem como uma conectividade alienada que transforma redes hipertextuais em veículos de reprodução acrítica (Castells, 2003; Soares, 1998). Persistir em modelos paleoeducativos constitui crime de lesa-humanidade cognitiva. A didatocracia sequencial fossiliza o conhecimento, o fetichismo do suporte promove trocas cosméticas e a autópsia do erro suprime a potência criadora da dissonância. Tais práticas, ancoradas na lógica da repetição e no silenciamento da divergência, revelam uma necrose metodológica estrutural (Bruner, 1974; Bourdieu, 2023).

A superação deste quadro exige uma reengenharia do ethos educacional. A transição da pedagogia necrófila do século XX para uma ecologia generativa no século XXI passa pela cocriação rizomática de saberes, hiperalfabetização crítica, valorização do erro como propulsor cognitivo, fluidez transdisciplinar e avaliação centrada em cartografias processuais (Rajagopalan, 2003; Kenski, 2012).

A constituição de coletivos inteligentes demanda sinergia entre docentes-cartógrafos, discentes-prossumidores e comunidades-rizoma, sujeitos coautores do conhecimento em fluxo. Como assinalam Bauman; May (2022), a inteligência coletiva brota do confronto criativo com as contradições e da partilha ativa das vozes dissonantes. O princípio da insatisfação produtiva torna-se catalisador da mudança: impõe-se uma autoavaliação obsessiva das lacunas pedagógicas, a reinvenção contínua das metodologias e a institucionalização da vulnerabilidade criativa como atitude fundante da práxis docente (Bakhtin, 2016; Rojo, 2013).

A escola brasileira encontra-se no limiar entre o museu das pedagogias falecidas e o laboratório das antropologias por vir. Integrar as tecnologias hipertextuais significa fundar uma nova ontologia do ato educativo: transformar a sala de aula em um espaço de experiência liminar, onde se ensaia a linguagem do futuro. Recusar essa refundação é naturalizar a exclusão semiótica e perpetuar a emergência civilizatória já atestada pelos indicadores internacionais (INEP, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por finalidade perscrutar, nas dobras do século XXI, as implicações epistemológicas e pedagógicas da hipertextualidade na formação leitora, evidenciando as tensões irreduzíveis entre a fluidez rizomática dos saberes digitais, a rigidez ainda dominante dos modelos escolares cartesianos e a emergência de práticas leitoras performáticas, simultâneas, associativas e corporeizadas. Trata-se de uma investigação

ancorada na premissa de que a leitura, hoje, não se limita à decodificação de signos alfabéticos, mas configura-se como uma travessia interpretativa em um ecossistema saturado de imagens, sons, hiperlinks e afetos. Nesse contexto, o leitor contemporâneo já não percorre trilhas lineares; em vez disso, ergue percursos em movimento, cartografando sentidos em territórios fragmentados e mutáveis.

A análise revelou três achados centrais. Em primeiro lugar, observa-se que a escola, ao deslegitimar os repertórios simbólicos oriundos das redes digitais, opera um verdadeiro epistemicídio, uma vez que narrativas criadas em ambientes como fóruns, jogos, memes ou plataformas colaborativas são marginalizadas como “não letradas”, ainda que mobilizem competências complexas de leitura, autoria e recontextualização. Em segundo lugar, compreende-se que o hipertexto não é um recurso funcional, mas uma ontologia da leitura em rede, que exige arqueologia semântica, cartografia cognitiva e sensibilidade interpretativa diante das camadas invisíveis de cada enunciado. Por fim, constata-se que os dados estatísticos usualmente utilizados para avaliar a alfabetização, como os gráficos internacionais sobre desempenho, mascaram um *apartheid* formativo, no qual acesso, raça, território e classe moldam silenciosamente o direito à leitura crítica.

Essas constatações produzem implicações de ordem teórica e política. A hipertextualidade dissolve a noção de autoria isolada e instaura práticas de inteligência cooperativa, em que o sentido não emana de uma fonte única, mas emerge da colisão de vozes em movimento. A leitura deixa de ser recepção linear para tornar-se arquitetura de navegação, prática estética e ato de insurgência cognitiva. Nesse novo paradigma, a escola precisa ser redesenhada como espaço de caosmose semiótica, entendido como ambiente de experimentação com linguagens híbridas, algoritmos e grafias multimodais, em que a escola atua não como transmissora de conteúdos, mas como curadora de percursos cognitivos, alguém que conduz pelo turbilhão sem tentar contê-lo.

Ainda assim, o presente estudo carrega limitações próprias de sua natureza bibliográfica e documental. Por não lançar mão de observações etnográficas em campo, não captura as micro-resistências criativas que, certamente, ocorrem em escolas periféricas, muitas vezes desconectadas digitalmente, mas conectadas simbolicamente com outras formas de saber. Tampouco alcança as estratégias espontâneas com que educadores e educandos ressignificam o ato de ler em contextos adversos, o que aponta a necessidade de investigações futuras que incorporem metodologias mais imersivas.

Em termos de fechamento reflexivo, impõe-se reconhecer que a escola, ao insistir em aprisionar o movimento em fórmulas fixas, produz analfabetismos de terceira ordem, ou seja, sujeitos capazes de decifrar fonemas, mas incapazes de interpretar os signos do mundo. O impasse formativo do presente não reside em instalar cabos de fibra ótica nas salas de aula, mas em construir conexões éticas entre linguagem e existência, entre verbo e mundo. O domínio da palavra, por si só, não emancipa; apenas quando compartilhada em redes de solidariedade epistêmica, ela liberta.

A hipertextualidade, nesse contexto, não deve ser compreendida como técnica neutra, mas como ato político radical, que exige reencantar a leitura como cerimônia de humanização coletiva. Negá-la é perpetuar o mais perverso dos analfabetismos, aquele que impede o sujeito de reconhecer que todo saber é teia, todo texto é travessia e todo conhecimento é obra inacabada que só ganha sentido na partilha. A tarefa crítica do nosso tempo é, portanto, formar leitores arquitetos, não consumidores de percursos, mas construtores de labirintos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a glance 2024: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. Acesso em: 15 jun. 2025.

PINHEIRO, Petrilson Alan. WEB 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. *Revista Confluência*, [S.l.], n. 37-38, 2009. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/685/452>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.