

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E MULTILETRAMENTOS:  
O USO DO *INSTAGRAM* NA FORMAÇÃO  
DO(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA**

*Alexandre José Cadilhe\**

**RESUMO:** Neste artigo, temos como objetivo principal construir uma compreensão sobre como professores/as em formação inicial engajam-se em práticas de (multi)letramentos no *Instagram*, de modo a participar socialmente da divulgação de informações sobre direitos humanos, com o intuito não só de formar o profissional crítico e ético no respeito à diversidade, como preconizado nas Diretrizes para Formação de Professores (BRASIL, 2015), mas também refletir sobre práticas que sejam plausíveis de serem desenvolvidas em salas de aula da Educação Básica. Para isso, articulamos três temas: os Direitos Humanos e sua apropriação pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007); os eventos e práticas de multiletramentos (ROJO, 2012; BARTON & LEE, 2015); e relação destes temas em uma proposta pedagógica desenvolvida por estudantes da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, que culminou na produção de perfis do *Instagram* voltados a divulgação de informações relativas ao campo dos Direitos Humanos. Como resultado, foram identificadas práticas de letramentos multimodais, multilíngues, além de práticas de entextualização. Implicitamente, são inferidas as práticas de leitura, análise, seleção e avaliação de informações, bem como de produção de texto multimodal para composição das postagens. Estas contaram com textos diversificados: imagens do tipo *slide*, manchetes de notícias, poemas com fotos, dentre outros. No plano temático, as postagens foram igualmente variadas, privilegiando a noção de diversidade cultural. Questões ligadas a própria concepção de direitos humanos e temáticas sobre gênero e feminismo tiveram preponderância quando pensadas em relação ao tema indígena, por exemplo. Este estudo orienta-se por uma perspectiva de educação transgressora (HOOKS, 2013), onde estudantes e professores são engajados a participação conjunta na aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos humanos; Multiletramentos; Formação de professores de língua.

---

\* Professor Adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

## Introdução

*Vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar a indignação moral e a vontade política necessárias para as combater eficazmente e criar uma sociedade mais justa e mais digna. Em tais circunstâncias, parece evidente que não podemos permitir o desperdício de nenhuma experiência social de indignação genuinamente orientada para fortalecer a organização e a determinação de todos que ainda não desistiram de lutar por uma sociedade mais justa.*

Boaventura de Sousa Santos

Os recentes acontecimentos políticos no Brasil, sobretudo a partir de 2016, parecem ter como efeito coletivo a mesma sensação individual de quando se espreita um abismo, sobretudo de surpresa, e incorre-se numa vertigem e perplexidade (FRIDMAN, 2000; SANTOS, 2018). Trata-se daquele momento que, diante de um iminente perigo, há uma paralização repentina dos impulsos de proteção, que por sua vez podem ser retomados, pois houve a conscientização do perigo; mas ao mesmo tempo, podem resultar na queda no próprio abismo, diante da letargia de uma resposta. Essa vertigem tem se materializado em diversos campos da macropolítica pública: o golpe presidencial, com a imputação de um projeto de governo que não fora debatido e eleito pela população<sup>1</sup>; as investidas em reformas da Previdência e dos direitos trabalhistas, com perdas significativas para a classe trabalhadora; e as incursões no campo da Educação, marcada pela Reforma do Ensino Médio e a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular sem ampla participação popular, as tentativas pífiás de uma “escola sem partido”<sup>2</sup>, e os mais recentes ataques a programas de formação de professores ofertados pelas Universidades públicas do país<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Faço referência aqui ao Projeto Ponte para o Futuro, elaborado em 2015 e colocado em prática com a retirada da Presidenta Dilma Rousseff: [http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER\\_A4-28.10.15-Online.pdf](http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf)

<sup>2</sup> Para uma leitura sobre o tema, recomendamos a obra: FRIGOTO, G. (org.) (2017). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ.

<sup>3</sup> Entre eles, a Residência Pedagógica como orientadora da formação docente, tendo como base exclusiva a Base Nacional Comum Curricular, documento pouco debatido com os profissionais da educação.

Os ataques são, portanto, inúmeros. O sentimento coletivo de vertigem é intensificado, e uma não-reação pode efetivamente ter como efeito o encontro com o abismo. É situado neste perigo que entendemos como uma das funções da Educação atuar como dispositivo de mudança social, não desperdiçando suas ações em práticas que em nada colaboraram para a diminuição das injustiças sociais intensificadas no Brasil contemporâneo. Contudo, como a Educação pode agir para essa finalidade, considerando-se a macropolítica vigente e as micropolíticas potentes, na força de professores/as e estudantes?

O trabalho que ora apresentamos situa-se neste desafio, a partir de um dos campos da Educação: a formação de professores de língua para atuação na Educação Básica. Trata-se, portanto, de um campo que lida diretamente com a formação profissional, e indiretamente com a atuação nas escolas onde estes docentes constituirão suas práticas. Incorpora, ainda, um desafio legitimado pelas próprias políticas públicas que orientam a formação docente, como as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de Educação Básica (Resolução 02/2015), que estabelecem como princípio

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e a valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação”. (BRASIL, 2015, p. 4)

A materialização deste princípio dá-se tanto no campo macropolítico dos projetos de cursos de graduação, estruturas curriculares, ementas de disciplinas e práticas pedagógicas, quanto no campo micropolítico das ações desempenhadas pelos participantes de uma aula. É a partir deste último que propomos uma maior reflexão neste trabalho.

O campo micropolítico a que nos referimos é aqui ilustrado a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida em uma turma de um curso de Licenciatura em Letras, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2017. O projeto fora proposto em uma disciplina eletiva, de caráter prático, denominada Práticas de Linguagem

no Ensino. Nesta disciplina, os/as estudantes são engajados a participar de práticas de letramentos que ampliem sua compreensão sobre a proposta de uma pedagogia dos (multi)letramentos de forma situada em práticas sociais. Para isso, selecionamos o tema de direitos humanos, sobretudo conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Assim, são realizadas também leituras e estudo sobre letramentos autônomo e ideológico, multimodalidade, interculturalidade, diversidade, Direitos Humanos e Educação, dentre outros tópicos.

A proposta pedagógica que é desenvolvida durante o curso constitui-se na produção de textos multimodais a partir da rede social *Instagram*, com o propósito de que os textos ali produzidos sejam de livre acesso pela comunidade virtual participante da rede. Tais textos compõem-se desde o compartilhamento de cartazes, fotos, tiras, a vídeos produzidos pelos próprios estudantes. Ainda que o compartilhamento constitua uma prática de letramento, seu valor reside ainda nos processos de leitura, avaliação e seleção de textos multissemióticos, bem como os modos de distribuição, considerando-se títulos, legendas, *tags*, dentre outros. Além disso, como será visto mais adiante, o *Instagram* possibilita a participação dos interlocutores através de comentários e curtidas.

Assim, neste artigo, temos como objetivo construir uma compreensão sobre como professores em formação inicial participam e engajam-se em práticas de letramentos no *Instagram*, de modo a participar socialmente na divulgação da temática dos direitos humanos, com o intuito não só de formar o profissional crítico, ético e engajado no respeito à diversidade, como preconizado nas Diretrizes para Formação de Professores, mas também refletir práticas na formação que sejam plausíveis de serem desenvolvidas em salas de aula da Educação Básica.

Para isso, organizamos este artigo em mais três seções: na próxima, discorreremos sobre Direitos Humanos e sua apropriação pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; em seguida, discutimos de modo compreendemos os letramentos na contemporaneidade, pensando a diversidade cultural e as múltiplas semioses, que configuram os

chamados multiletramentos<sup>4</sup>; na seção seguinte, detalhamos as práticas desenvolvidas pelos/as estudantes da Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora no ano de 2017, que culminou na produção de perfis do *Instagram* voltadas a divulgação de informações relativas ao campo dos Direitos Humanos. Finalizamos com as considerações finais, onde alinhamos este estudo a uma perspectiva de educação crítica e transgressora (HOOKS, 2013).

## 1. Direitos humanos, educação e formação de professores/as

A epígrafe que compõe a Introdução deste ensaio, de Boaventura de Souza Santos, pode ser interpretada como um apelo indireto para que seus interlocutores atuem de forma a diminuir as desigualdades sociais. Talvez nisso resida uma das principais propostas dos Direitos Humanos, que pode ser concebido como “a energia e a linguagem de esferas públicas locais, nacionais e transnacionais atuando em rede para garantir novas e mais intensas formas de inclusão social” (SANTOS, 2009, p. 12).

Não é propósito deste trabalho traçar um panorama histórico acerca do que chamamos Direitos Humanos; contudo, não podemos deixar de marcar a plurissignificação que ancora sentidos possíveis a estes direitos. Talvez um dos maiores símbolos destes seja a Declaração Universal dos Direitos Humanos, produzida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, marcada pela superação das guerras que antecederam o documento (VIOLA, 2010). Um desafio que se impõe a este documento é justamente sua proposição “universal”, situada numa cultural ocidental-européia-cristã-branca.

O caráter universalizante foi analisado por Santos (2009) em um exercício reflexivo sobre globalização e direitos humanos. Segundo o sociólogo, podemos distinguir ao menos quatro modos de produção da globalização: de um lado, temos o localismo globalizado e

---

<sup>4</sup> A chamada Pedagogia dos Multiletramentos foi proposta por um grupo de pesquisadores, linguistas e educadores intitulado *New London Group*, em um evento em 1994, e divulgada através da obra “Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures”, organizados por Bill Cope e Mary Kalantzis, Ed. Routledge. Tais propostas encontram-se debatidas e divulgadas em diversas referências de pesquisadores brasileiros, tais como em Rojo (2012).

o globalismo localizado; de outro, temos o cosmopolitismo e a defesa de um patrimônio comum da humanidade.

Quanto ao localismo globalizado, este “consiste no processo pelo qual um determinado fenômeno local é globalizado com sucesso” (SANTOS, 2009, p. 12) – como exemplo, temos o uso do inglês como língua franca, e a popularização global de marcas, redes de lanchonetes e produtos de entretenimento, como músicas e filmes. Já o globalismo localizado consiste “no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais” (SANTOS, 2009, p. 12). São exemplos deste modo de globalização a destruição de recursos naturais e desflorestamentos, bem como a disposição de uma cultura localizada a ser consumida como práticas exóticas no turismo global. Em ambos os tipos de globalização, vê-se um processo de padronização e hierarquização, cujas relações hegemônicas sustentam-se de cima para baixo.

Outros dois modos de se produzir globalização são o cosmopolitismo e a defesa de um patrimônio da humanidade. O primeiro é definido como “a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica” (SANTOS, 2009, p. 13). Trata-se, portanto, de uma relação de luta de forças contra uma dominação. Já o segundo e último tipo de globalização ocupa-se “de temas como a sustentabilidade da vida humana na Terra” (SANTOS, 2009, p. 13), exemplificado em preocupações como a camada de ozônio e a preservação da Antártica.

Por fim, Santos (2009) entende os dois primeiros modos de globalização como neoliberal e hegemônica; os dois últimos, como solidária e contra-hegemônica. É a partir dessa compreensão que o sociólogo português situa a produção de direitos humanos: eles tanto podem ser de cima-para-baixo, hegemônicos; como solidários e contra-hegemônicos. O mesmo pesquisador aponta, assim, que tem sido pauta da cultura ocidental marcar os direitos humanos como universais, situado exclusivamente em sua cultura. Por outro lado, defende ainda que um dos desafios contemporâneos é justamente a construção de um projeto de direitos humanos mais cosmopolita e solidário à diversidade, que pode ser estendida em diferentes escalas dentro de uma mesma comunidade ou ainda transnacionalmente.

Portanto, este desafio pode ser alinhado às dimensões nacionais de um país como o Brasil: os Direitos Humanos que se projetam nas políticas públicas são produzidos de forma neoliberal ou solidária? Atendem a um processo de inclusão social ou respondem a um exercício de dominação marcado pela cultura individualista, que ignora o contexto como fator que implica nas condições de subsistência individual?

No campo macropolítico da Educação, no Brasil, podemos compreender um caráter ainda híbrido de compreensão dos Direitos Humanos, nos sentidos problematizados por Santos (2009, 2013). Um dos principais documentos que estabelece o papel dos direitos humanos na Educação Brasileira, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, baseado no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, faz referência tanto a “criar uma cultura universal dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 25), quanto

exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações. (BRASIL, 2007, p. 25)

Seja de modo hegemônico ou contra hegemônico, um posicionamento é inegável: os direitos humanos instalam-se como uma “língua da dignidade humana”, no dizer de Santos (2014, p. 15), ainda que boa parte da população mundial se coloque mais como objeto do que sujeito desta linguagem.

Disso advém um dos papéis da Educação em Direitos Humanos: no dizeres de Candau,

crece a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. (CAUDAU, 2013, p. 40)

Assim, a Educação parecer ocupar um lugar estratégico para que o objeto dos Direitos Humanos se torne sujeito de suas práticas. Fortes (2010) contribui com essa expectativa:

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressem uma cultura de direitos humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos Direitos Humanos. (FORTES, 2010, p. 9)

A definição ampla apresentada por Fortes parece orientar dois processos fundamentais para a sustentação de uma educação em Direitos Humanos: quando ressalta o caráter processual, sistemático, multidimensional, nos aponta para a necessidade de forças macropolíticas; quando defende a consciência cidadã e os processos metodológicos participativos, parece designar uma ação micropolítica do campo educacional.

Quanto ao primeiro, são diversos os documentos oficiais que sustentam, no Brasil, a educação em Direitos Humanos. Além do já citado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, produzidos pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Educação, publicado em 2007, há o Programa Nacional de Direitos Humanos, publicado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República em 2010, e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, publicada pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade de Inclusão do Ministério da Educação, em 2013. Vale mencionar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores, Resolução n.2/2015 do MEC, que faz referência à uma formação profissional em educação pautada no trabalho em direitos humanos. Consideramos que o estudo e a reflexão crítica sobre tais documentos no processo de formação docente potencializam os movimentos de resistência a ataques de toda sorte ao contexto educacional atual.

Quanto ao segundo processo que entendemos de Fortes (201), o micropolítico, este reside na atuação docente diretamente com os sujeitos de aprendizagem: os estudantes.



Pressupomos que o processo de conscientização cidadã e o uso de metodologias participativas evocam, por um lado, a necessidade de um trabalho explícito com temas ligados a diversidade cultural; e por outro, a relevância de práticas de letramentos que consubstanciem efetivas participações no espaço escolar.

O trabalho com temas ligados à diversidade é um ato já legitimado nos diversos documentos mencionados. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta, dentre os seus princípios, que a educação em direitos humanos

deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, a permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e qualidade da educação. (BRASIL, 2007, p. 32)

Tanto Santos (2009) quando Candau (2013) alinham-se à perspectiva desafiadora que compõe os direitos humanos no trato à diversidade cultural, de modo a afastar-se de um multiculturalismo com riscos de hierarquização de diferenças. A proposta é aproximar-se de uma interculturalidade solidária, aceitando o seguinte imperativo transcultural: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009, p. 18).

Um trabalho pedagógico que se oriente a partir de temas ligados a diversidade cultural torna-se mais potente com a participação da própria diversidade que compõe um universo escolar. Não há, contudo, outro meio, que não seja o próprio diálogo, “ensinando o aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens e principalmente manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia” (SILVA, 2010, p. 47). Atribuímos a este ensino de manejo da língua, argumentação e análise de discursos como temas que se articulam em diferentes práticas de letramento no espaço escolar, sobretudo os de cunho ideológico, que se afastam de um letramento autônomo exclusivamente instrumental e metalinguístico (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014), como será discutido na próxima seção.

Ressaltamos, por fim, o desafio que se atribui a formação inicial e continuada de professores no que tange tanto ao trabalho com múltiplas linguagens na sala de aula, quanto à diversidade e direitos humanos. As próprias Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores reafirmam essa urgência, ao indicar a obrigatoriedade de um currículo composto por núcleos que articulem:

- h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico- sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes as etapas e modalidades de educação básica;
- i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2015, p. 10)

Na próxima seção, discorreremos acerca dos letramentos e sua potencialidade para uma Educação sensível à diversidade cultural, seguido por uma ilustração em um trabalho realizado com a formação de professores, como brevemente apresentado na Introdução.

## 2. Multiletramentos, educação e formação docente

Viola (2010), ao construir uma reflexão acerca das políticas públicas de educação em Direitos Humanos, defende a necessidade de “utilização de metodologias participativas, capazes de recorrer a múltiplas linguagens e privilegiar a relação entre os princípios dos direitos humanos e a sua efetivação cotidiana na prática pedagógica” (VIOLA, 2010, p. 38). Nesta seção, argumentamos que tal uso de múltiplas linguagens em metodologias participativas materializa-se a partir da oportunidade de engajamento em práticas de (multi)letramentos, ancoradas em uma perspectiva ideológica e situada em ações onde estudantes assume um papel de protagonista.

No contexto brasileiro, já é um truísmo definir letramentos como práticas sociais de uso da linguagem, sobretudo escrita. Termo cunhado do inglês *literacy*, na última década de 80, complementou a concepção de alfabetização e sua faceta cognitiva de reconhecimento do código verbal. Na instituição do campo dos estudos de letramento, a relação

entre práticas e eventos assumiu um papel central na reconfiguração dos modos de se pensar a leitura, sobretudo na sala de aula, mas não restrito a ela. Enquanto o evento de letramento relaciona-se aos modos como o texto integra-se aos encontros e interações entre diferentes interlocutores, as práticas constituem as ações observáveis nestes eventos (STREET, 2012; BARTON & LEE, 2015).

Uma clássica ilustração pode ser apresentada a partir da cena da sala de aula: no momento que um/a professor/a apresenta um texto como um objeto de estudo, instaura-se um evento, cujos participantes podem desempenhar diferentes práticas, como ler em voz alta, ler em silêncio, resumir, explicar, encenar, etc. Contudo, tanto as práticas como os eventos podem assumir variados propósitos. Street (2014) classificou diferentes práticas em dois modelos: o autônomo e o ideológico. Enquanto o primeiro considera que “o processo de interpretação estaria determinado a um funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 1995, p. 22), o segundo considera que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Estas reflexões, apesar de já contarem com mais de 20 anos de divulgação, ainda parecem encontrar resistências, quando ainda são verificadas práticas de uso da linguagem na escola voltadas restritamente ao domínio do código linguístico ou ao reconhecimento e manejo de recursos textuais e discursivos de um gênero. Não que tais práticas sejam irrelevantes; contudo, não se pode negligenciar a situação social, os propósitos e os efeitos que diferentes práticas de uso da linguagem engendram na vida social.

Esse posicionamento parte de um pressuposto básico: vivemos em um mundo social textualmente mediado (BARTON & LEE, 2015). Pessoas de carne e osso fazem coisas nas suas vidas cotidianas conjugando uma miríade de práticas de linguagem:

textos são centrais na interação social, e grande parte da linguagem falada é executada no contexto da linguagem escrita e a leva muito em conta. Linguagem e letramento estão no cerne da grande mu-

dança social atual, porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação (BARTON & LEE, 2015, p. 44).

As práticas sociais de uso da linguagem na vida cotidiana são inúmeras, como apontado pelos linguistas Barton e Lee (2010): as pessoas *organizam suas vidas* (com o uso de agendas digitais, relações com instituições públicas, bancárias e comerciais); *comunicam-se umas com as outras* (seja com o uso de computadores ou de aparelhos móveis, fazendo uso de mensagens instantâneas, voz ou videoconferência); *buscam informações* que atribuem sentidos às suas questões (como exemplo, o uso do Google para buscas a respeito de questões jurídicas ou de saúde) e, não menos importante, *participam socialmente*, sobretudo quando seguem ou interagem com blogs, redes sociais e outros mecanismos de divulgação institucional ou particular.

Destarte, percebemos que as práticas sociais de uso da linguagem intensificaram-se com o uso de diferentes tecnologias, sobretudo móveis e digitais, o que possibilita uma compressão da relação espaço-tempo (GIDDENS, 2002), a partir das interações entre diferentes participantes em diferentes espaços geográficos e sociais, e em diferentes tempos. A repetição do vocábulo “diferentes” aqui foi proposital: ela nos permite acentuar o caráter da multiplicidade de grupos sociais cuja visibilidade potencialmente emerge ao engajar-se em práticas de letramento em contextos virtuais. São interagentes que vivem realidades geográficas, sociais e culturais de modos distintos. Temos, deste modo, uma multiculturalidade atuando em locais diversificados, algo que talvez não fosse possível sem a revolução digital.

Por outro lado, as diferentes práticas de letramento brevemente descritas nos permitem perceber o caráter multissemiótico dos mecanismos de interação. O envio escrito de uma mensagem instantânea pode ser acompanhado de *emojis*, imagens, áudio. A prática de fazer a compra de uma passagem ou pagar uma conta num site institucional torna-se também uma atividade obrigatoriamente multimodal, considerando o caráter autorregulado que se exige para resolução de problemas on-line. As interações por redes sociais, tais como

*Facebook* ou *Instagram*, são também orientadas por práticas que incluem uso ou compartilhamentos de imagens estáticas ou vídeos, e o engajamento em participações que vão desde um *click* para sinalizar diferentes graus de alinhamento até o envio de mensagens.

Em suma, quando analisamos os usos da linguagem no mundo contemporâneo, podemos criticamente marcar dois elementos que compõem os diferentes letramentos citados: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13). Torna-se significativo, portanto, acrescentar o prefixo *-multi* ao já pluralizado “letramentos”, de modo a ressaltar o papel desempenhado tanto pelas múltiplas linguagens quanto a diversidade cultural que emergem em diferentes práticas, eventos e textos.

Multiletramentos, multimodalidade, multiculturalidade, práticas e eventos de letramentos constituem, assim, diferentes ferramentas conceituais que nos ajudam não só a pensar o processo de produção de sentido, como também o de construir inteligibilidade sobre o mundo social. Esse mundo social que habitamos vem sendo cada vez mais colonizado por práticas digitais, multimidiáticas, onde “novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado. Podemos nos comunicar, de forma inédita, com maior frequência e intimidade com as comunidades mais diversas em termos geográficos e culturais” (LEMKE, 2010, p. 460). Não é por acaso que Viola (2010) e Silva (2010), já citados, relacionam os usos da linguagem ao reconhecimento e ações de produção e garantia de Direitos Humanos. Trata-se, em outros termos, de participar do mundo social através de práticas multiletradas, preferencialmente de modo a diminuir as injustiças sociais sofridas por grupos minoritários, como indicado na epígrafe deste artigo.

As implicações deste tema para o campo da Educação são inúmeras: passam pelas políticas públicas gerais e políticas linguísticas, até a reconfigurações da escola, da sala de aula, da relação docente/discente, dos currículos, materiais, práticas, etc.. Para finalizar essa seção, colocamos sob escrutínio (sobretudo no próximo tópico) uma das implicações primeiras: a formação de professores/as.

Silva (2010) entende que a formação inicial e continuada de professores é um dos desafios urgentes da educação em direitos humanos (ao lado da elaboração de materiais didáticos e do desenvolvimento de políticas de Estado alinhadas às políticas de educação em direitos humanos). Tal formação está fortemente ligada à necessária transformação de paradigmas de aprendizagem (LEMKE, 2010) ou “novas pedagogias para novos tempos” (BARTON & LEE, 2015).

Lemke (2005) sintetiza e diferencia dois paradigmas, o da “aprendizagem curricular” e o da “aprendizagem interativa”. O primeiro orienta-se por uma ordem disciplinar hierárquica, onde alguém tem o poder de definir como e quando a aprendizagem acontecerá. O agenciamento discente é mínimo (e as tensões, máximas), e o efeito é uma produção em massa, como em fábricas. Este paradigma tem sido dominante nas escolas e universidades americanas analisadas por Lemke – e, nesse aspecto, não apresenta muitas diferenças do Brasil. O linguista avalia, por exemplo, uma série de falhas dos Estados Unidos ao tentar implantar um currículo nacional, equívoco atualmente cometido pelo Brasil, na tentativa de instituir uma Base Nacional Comum Curricular sem ao menos contar com uma efetiva participação social dos profissionais da educação, por exemplo.

O paradigma da aprendizagem interativa, por sua vez, pressupõe que “as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores” (LEMKE, 2010, p. 469). Este paradigma alinha-se a uma cultura de uso da internet e do ciberespaço, segundo o autor. Não se propõe, com isso, acabar com escolas e universidades, e sim reorganizar os modos como as situações de ensino e aprendizagem são estabelecidas pelos/as professores/as e estudantes. Relaciono essa proposição a uma nova pedagogia, como indicado por Barton e Lee (2015), que integra “novas formas de colaboração, produção conjunta e criação de conhecimento, em vez de aprendizagem exclusivamente de fatos” (p. 215).

Pensar paradigmas de aprendizagem que estejam associadas a diferentes letramentos que se realizam no mundo social está no cerne de uma formação docente cidadã, sobretudo quando assumimos que “o que se passa na sala de aula está estreitamente ligado ao que acontece fora dela. Em última análise, o deslocamento de tempo e espaço online pode mudar radicalmente a natureza da educação” (BARTON & LEE, 2015, p. 216).

Compreendo, contudo, que tais paradigmas não são objetivamente opostos: há um *continuum* que pode aproximar práticas pedagógicas de um polo a outro. Seria um equívoco pensar que os mecanismos de aprendizagem mudam exclusivamente com as ações docentes. Há, na verdade, uma miríade de dispositivos que compõem estes paradigmas, como os currículos, as políticas linguísticas, as ações docentes, as crenças e motivações discentes, as avaliações, etc.

Na próxima seção, propomos uma reflexão de uma proposta pedagógica que buscou conjugar um (multi)letramento cotidiano do mundo social – o uso do *Instagram* – para desempenhar práticas de letramentos com vistas a uma maior conscientização acerca dos Direitos Humanos, situado num paradigma que se pretende tender a um polo mais interativo que curricular, no dizer de Lemke (2010).

### 3. *Instagram*, direitos humanos e multiletramentos

Conforme mencionado na Introdução, apresentamos aqui uma proposta pedagógica desenvolvida ao longo da disciplina Práticas de Linguagem no Ensino, ofertada de forma eletiva aos estudantes de Licenciatura em Letras da UFJF (e também aberta a outros cursos, como o de Pedagogia). Tivemos como propósito engajar os participantes em práticas de letramentos que se aproximassem aos desempenhados na vida cotidiana, como o de participar de uma rede social, de forma crítica e refletida. Essas práticas não poderiam ser desenvolvidas meramente para aprender o uso de ferramentas tecnológicas, como num modelo autônomo de letramento. Para fazer uso de uma perspectiva ideológica de letramento, (KLEIMAN, 1996; STREET, 2012), também propusemos que tal atividade tivesse como tema os “Direitos Humanos”. A escolha também não ocorreu num vácuo: alinha-se

às demandas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no seu desafio atribuído à formação de professores<sup>5</sup>.

A rede social selecionada foi o *Instagram*<sup>6</sup>, devido sua potencialidade para postagens enquadradas de textos, imagens estáticas e vídeos – portanto, multimodais – acompanhadas por espaços específicos de intervenção, como curtidas e comentários. A rede é comumente acessível a partir de aparelhos móveis, sobretudo *smartphones*, apesar de ser possível acessar também em navegadores de *Internet*. Trata-se de uma rede gratuita, que não requer convites. Alguns perfis optam pela privacidade, sendo acessível somente a partir de uma autorização do autor do perfil. Na realização da atividade, dos 36 estudantes matriculados, somente três tiveram que construir um perfil no *Instagram* pela primeira vez.

Além do espaço disponível para postagens multimodais, com possibilidade de interação com o interlocutor, o *Instagram* permite que outros usuários sejam “marcados” em postagens, gerando uma cadeia intertextual. Há ainda as funções “*Stories*”, para postagens de imagens ou vídeos que ficam disponíveis durante de 24 horas, sendo possível marcar o *Story* como “destaque”, mantendo-o no perfil mesmo após aquele período. É também possível a troca de mensagens privadas, com visualizações de imagens, quando enviadas pelo autor. Como podemos observar, esta rede social integra diferentes possibilidades de participação social, entretenimento e comunicação, e suas respectivas práticas de letramentos que compõem a vida social cotidiana.

Na apresentação da proposta, orientamos que os/as estudantes se organizassem em duplas ou trios e:

---

<sup>5</sup> Compartilhamos aqui o problema da ausência de outros espaços curriculares na formação docente para tratar este tema.

<sup>6</sup> O *Instagram* foi lançado em 06 de outubro de 2010, pelo americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger, através da *App Store*. Foi vendida dois anos depois para o *Facebook*, contando hoje com mais de 800 milhões de usuários em todo mundo, sendo o Brasil um dos cinco países que mais utilizam esta rede. Informações sobre o *Instagram* encontram-se disponíveis em <https://www.instagram.com/about/us/>



- a) A partir da leitura dos documentos oficiais, selecionassem uma temática no campo dos Direitos Humanos, tais como: diversidade de gênero, sexualidade, raça, religiosidade, cultura indígena, meio ambiente, etc.
- b) Uma vez selecionados os temas, deveriam pesquisar informações que gerassem conteúdos para as postagens.
- c) Com as pesquisas, seriam realizadas as postagens que divulgassem informações sobre o tema escolhido.
- d) As postagens deveriam mesclar relações intertextuais e multimodais.
- e) No caso de haver comentários, estes deveriam ser respondidos.

Por fim, foi pactuado que todos os perfis construídos no *Instagram* seriam públicos, abertos a qualquer interlocutor, e que estas atividades seriam objeto de reflexão e pesquisa do professor da disciplina – dado, inclusive, seu potencial de geração de textos e conteúdos para trabalho com estudantes na escola de educação básica (algo que efetivamente vem acontecendo, como relatado pelos/as estudantes durante as aulas).

Assim, a proposição da atividade contava, em seu cerne, com o engajamento em diferentes práticas de letramentos: leitura, avaliação e seleção de textos multimodais, produção de textos também multimodais, interação escrita com seguidores das postagens, em um trabalho de efetivo multiletramento (ROJO, 2012; BARTON; LEE, 2015).

Uma vez encaminhada a proposta, foram construídos os “perfis” dos grupos no *Instagram*. Para acompanhamento, todos deveriam “seguir” o perfil @letramentos.humanidades, a partir do qual, como docente, acompanharíamos todas as postagens realizados pelos pequenos grupos.

Os temas selecionados pelos/as estudantes, bem como o número de postagens e de seguidores, foram bastante diversificados. No quadro abaixo, sintetizamos o quantitativo produzido pela classe:

Tabela 1: Perfis disponibilizados no Instagram – informações acessadas em fevereiro de 2018.

<b>Identidade</b>	<b>Tema</b>	<b>Postagens</b>	<b>Seguidores</b>
@somensuitascosas Quem é ser quem você é?	Diversidade cultural e identidade social	28	168
@direitos_de_todos_humanos Direitos Humanos	Divulgação de direitos humanos	13	156
@artemisia Artemisia	Mulheres nas artes	35	139
@letramentos Direitos Humanos	Divulgação de direitos humanos	9	97
@tpm11340 Tempos Para as Mulheres	Movimentos feministas	25	83
@econicidade Econicidade	Diversidade e raça	26	82
@direitoshumanos_ Direitos Humanos e Educação	Divulgação de direitos humanos	11	71
@religare_br Religare	Diversidade religiosa	19	59
@mundecomundopelavida Mude o mundo pela vida	Divulgação de direitos humanos	10	52
@tupiguarani Tupi_Guarani_	Cultura indígena	3	19
@letramentos.humanidades* Letramentos & Humanidades *autoria do docente da disciplina.	Divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes	23	92

Como podemos observar, alguns temas no campo dos direitos humanos foram mais preponderantes do que outros: quatro perfis tiveram como uma temática a ampla de divulgação dos Direitos Humanos; dois envolveram questões feministas gerais e nas artes; um tratou de diversidade cultural; um sobre religiosidade; um sobre raça, um sobre cultura indígena. Durante alguns meses de um semestre letivo (o 2º de 2017), os/as 36 estudantes matriculados/as na disciplina fizeram cerca de 180 postagens sobre direitos humanos no *Instagram*, acompanhados por cerca de 923 seguidores (ainda que este número não represente a totalidade, dado que alguns seguidores podem se repetir nos diferentes perfis).

A partir deste quadro, tecemos algumas análises sobre as práticas de letramentos engendradas nas ações de alguns dos perfis disponibilizados pela turma, sem a pretensão de uma exaustão e classificação do tipo de material disponível.

Figura 1: Postagem no Instagram sobre diversidade.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Ba5XmWinTdt/?taken-by=somosmultascoisas>.

O perfil @somosmultascoisas, composto por duas estudantes da Licenciatura em Letras, é um dos que mais conquistou seguidores. A sua postagem de abertura foi composta por uma imagem gráfica que elenca temas ligados a diversidade, acompanhada por um texto que apresenta objetivamente a proposta: “discutir sobre ‘o que é ser?’”. Apesar de não haver a fonte, a imagem fora capturada em site de busca, e compartilhada como mote de início de uma reflexão.

Ainda sobre o texto que acompanha a imagem, este é encerrado por dois *emojis* – que são “gravuras produzidas com a tecnologia criada por um grupo sem fins lucrativos denominado Consórcio UNICÓDICE” (OLIVEIRA E PAIVA, 2016, p. 382). O primeiro representa um relógio, e o segundo traz a expressão em língua inglesa “soon”, com uma seta. Ambos indexalizam um prenúncio do que virá em breve, compondo um conjunto com o anúncio verbal realizado anteriormente. Temos, nesta curta postagem, duas características marcantes dos multiletramentos (BARTON & LEE, 2015): o uso de múltiplas linguagens (o verbal e os *emojis*), bem como práticas multilíngues<sup>7</sup> como recurso para construir a

<sup>7</sup> Apresentaremos uma definição de tais práticas ao analisar a Figura 3.

representação do tempo, no intercâmbio, ainda que breve, com a língua inglesa. Este pequeno exemplo ilustra a sofisticação de letramentos em espaços digitais, que cotidianamente é realizada por pessoas de diferentes contextos sociais.

O referido perfil do *Instagram* desempenhou uma série de práticas de letramento, para além da postagem anexada aqui. Em seu convite a debater sobre a diversidade, optou sobretudo por vídeos curtos, com depoimentos envolvendo a diversidade, incluindo de gênero, de sexualidade, de nacionalidade, dentre outros. Envolveu práticas de editoração de vídeo, postagem, seleção de *tags* (“rótulos” que possibilitam a identificação das postagens em caso de buscas), de títulos e de textos de apresentação. O exemplo a seguir ilustra outras práticas recorrentes.

Figura 2: Postagem no Instagram sobre violência contra a mulher.



Fonte: [https://www.instagram.com/p/BaaGF4pB\\_pW/?taken-by=econicidade](https://www.instagram.com/p/BaaGF4pB_pW/?taken-by=econicidade)

A postagem realizada pelo perfil @econicidades, composta também por duas estudantes da Licenciatura em Letras, tematiza um tema específico ligado ao campo dos direitos humanos, que é a violência doméstica e a opressão sofrida por mulheres. A imagem postada é constituída pelo *print screen* de uma notícia publicada na página virtual de um jornal, acompanhada do enunciado “até quando?”, que indexaliza um discurso

de repúdio à situação representada na imagem. As *tags* adicionadas também representam os sentidos atribuídos a notícia: #violenciacontramulher, #violenciadomestica e #feminismo, em uma formatação textual típica dos que ocorrem nas redes sociais, com vocábulos sem espaços entre si.

Uma prática identificada nessa postagem pode ser denominada como entextualização, “o processo de tornar um discurso extraível, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser retirado de seu cenário interacional” (BAUMAN & BRIGGS, 2010, *apud* FABRÍCIO, 2014, p. 151). Neste processo específico, uma notícia de jornal foi retirada de seu contexto inicial e recontextualizada num perfil de uma rede social, cujo propósito (do perfil) orienta-se pela discussão sobre direitos humanos. Nessa recontextualização, foi mantida a manchete, as informações da fonte e uma parte da foto, que coube no enquadramento da imagem do *Instagram*. Ainda sobre este processo, Fabrício (2014) informa que “a sucessiva entextualização-descontextualização-recontextualização produz, em cada fase, um discurso reconfigurado e um novo texto contendo traços de contextos anteriores como do entorno emergente” (FABRÍCIO, 2014, p. 151).

Deste modo, compreendemos que tal processo de entextualização engendra uma série de práticas de letramentos que abarcam leitura, interpretação, seleção, análise e produção de textos. Ocorrendo ainda em meios virtuais, somamos as outras práticas ilustradas no exemplo anterior, como o tratamento da imagem postada, uso de diferentes linguagens, etc. Apresentamos mais um exemplo, o qual intensifica uma das características das práticas de letramento que ocorrem em espaços digitais.

Figura 3: Postagem no Instagram sobre mulheres na arte.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Ba9vYD1luMX/?taken-by=artemisla>

Esta postagem foi realizada pelo perfil @artemisla, composto por três alunas que buscam fazer uso da rede social para divulgar temas ligados a mulheres nas artes. A postagem em si não é composta por textos autorais das idealizadoras do perfil; contudo, a relação entre a imagem e o texto organiza-se a partir de práticas multilíngues: “um subconjunto de práticas de letramento com pessoas fazendo coisas com duas ou mais línguas” (BARTON & LEE, 2015, p. 66). Esta prática, segundo os autores, não se confunde com o multilinguismo em si, quando as pessoas alternam o uso de duas ou mais línguas nos diferentes contextos da vida cotidiana.

A multimodalidade compõe a produção de sentidos em conjunto com a prática multilíngue nessa postagem: não só pela configuração do texto, presente na imagem, na escolha do tipo de fonte, como também na foto de uma mulher. Não nos propomos a fazer uma análise da imagem em si, mas ousamos apontar que o semblante, as cores, o utensílio em suas mãos, o penteado, são todos elementos significativos, que vão ter como efeito uma representação de uma mulher empoderada, forte, e merecedora de um “amor”, como representado no poema de Frida Kahlo. Os multiletramentos são também recursos de produção de diferentes posicionamentos e identidades sobre o mundo social (BARTON & LEE, 2015).

Apresentaremos agora os dois últimos exemplos de forma agrupada, por representar uma outra prática de letramentos nas redes sociais.

Figura 2: Postagem no Instagram sobre Direitos Humanos.



Fonte: [https://www.instagram.com/p/BbUCxAqlgen/?taken-by=direitos\\_de\\_todos\\_humanos](https://www.instagram.com/p/BbUCxAqlgen/?taken-by=direitos_de_todos_humanos)

Figura 3: Postagem no Instagram sobre Direitos Humanos.



Fonte: [https://www.instagram.com/p/BbjiQDVli7x/?taken-by=direitos\\_de\\_todos\\_humanos](https://www.instagram.com/p/BbjiQDVli7x/?taken-by=direitos_de_todos_humanos)

Essas duas últimas postagens foram produzidas por um mesmo perfil no *Instagram*, o @direitos\_de\_todos\_humanos. Em suas práticas, as estudantes dos grupos compunham imagens com enunciados que, de forma sucinta, definem algumas perspectivas de compressão dos direitos humanos. A disposição ocorre tal como num *slide* informativo: poucas palavras, uso de uma fonte que suficientemente preenche a imagem, com um fundo que se aproxima dos tradicionais *slides* de *Power Point*. A produção destes curtos enunciados e seu

compartilhamento foram acompanhados de *tags*, que se alinham ao tema proposto, tais como indicados na imagem a seguir:

Figura 4: Tags usadas em postagem sobre direitos humanos (detalhe na postagem da Figura 4)

**direitos\_de\_todos\_humanos** Seu conceito também está ligado com a ideia de liberdade de pensamento, de expressão, e a igualdade perante a lei.  
 #direito #humanidade #ONU #naçõesunidas  
 #direitoshumanos #sereshumanos #educação #raça #sexo #etnia #idioma #religião #nacionalidade #liberdade #fundamen Editado  
 #human #united #humanrights #rights #unitednations #education

Tais como em outras postagens aqui ilustradas, essa prática de letramento cotidiana – postagens em *Instagram* – é marcada por um conjunto de ações, como pesquisa, seleção, produção de texto, formação, postagem, seleção de *tags* coerentes com o tema. Contudo, estas postagens contam com uma outra prática: a produção de comentários. Comum em redes sociais, tais como o *Facebook* e o *Youtube*, é reconhecido como uma prática em que “a pessoa frequentemente articula opiniões, sentimentos ou atitudes em relação a algo ou alguém” (BARTON & LEE, 2015, p. 117).

Ambas postagens aqui selecionadas trazem comentários de interlocutores (cujas identidades foram apagadas na imagem), e partir deles, constroem posicionamentos a respeito do que foi dito. Torna-se relevante aqui o conceito de postura, “posicionamento das pessoas em relação a si mesmas, ao que é dito, e as outras pessoas ou objetos” (BARTON & LEE, 2015, p. 118).

Na primeira postagem, ao enunciar que direitos humanos se referem a todos os seres humanos, um interlocutor pergunta sobre a *Kelly*. Diante da incompreensão de uma das alunas participantes do *post*, o interlocutor completa: “Aquela que foi assassinada pelo



um bandido que foi solto, aquele bandido que vcs gostam de defender” (sic) e complementa na postagem seguinte: “Ah como a Kelly não era bandida então vocês não devem saber quem eh ne”. Nessas duas postagens, o mesmo interlocutor posiciona-se diante do tema ao evocar o caso de um assassinato noticiado no período da interação, que parece questionar a ideia de “todos” presente na imagem postada. Tendo uma autora não realizado inferência sobre a informação, o autor da postagem posiciona a interlocutora como alguém que só conhece e defende bandidos.

Na postagem retratada na imagem 5 também podemos observar as práticas de comentar postagens. A imagem organiza-se tal como na descrita anteriormente: um enunciado informativo, em fonte maior, como num *slide*. Ao comentá-la, um primeiro interlocutor avalia como positiva a iniciativa de tratar o tema. O segundo, por sua vez, faz uso de um recurso multimodal para indexicalizar seu posicionamento de concordância com a postagem: o uso do *emoji* de mão em posição de palmas, repetidas vezes. Uma terceira interlocução parece posicionar-se de modo mais crítico, ao indicar que “não funciona como deveria”.

Não constitui nosso propósito realizar uma análise dos movimentos argumentativos na construção dos posicionamentos dos participantes, mas sim salientar, por um lado, a constituição dos espaços de postagens e comentários como potentes para a construção de posicionamentos e, por outro, a sofisticação dos usos de múltiplos recursos para enunciá-los. Ressaltamos, com isso, a legitimidade de trazer tais práticas – que já compõem letramentos da vida cotidiana – para escrutínio no campo da Educação, seja na escola ou na formação docente. É a partir deste pressuposto que encaminhamos nossas considerações finais.

### Considerações finais

Na Introdução deste artigo, estabelecemos o objetivo de construir uma compreensão sobre como professores/as em formação inicial engajam-se em práticas de letramen-

tos no *Instagram*, em articulação a um trabalho pedagógico situado no tema “Direitos Humanos”. A partir as análises realizadas na última seção, podemos apresentar as seguintes considerações:

As práticas instituídas foram múltiplas, e se articulam com práticas cotidianas de participar de uma rede social como o *Instagram*, diferenciando-se, neste caso, no caráter institucional assumido em cada perfil na rede. Foram identificadas práticas de letramentos multimodais, multilíngues, e também práticas de entextualização. Implicitamente, são inferidas as práticas de leitura, análise, seleção e avaliação de informações, bem como de produção de texto multimodal para composição das postagens. Estas contaram com textos diversificados (apesar de nem todos serem analisados aqui): imagens do tipo *slide*, manchetes de notícias, poemas com fotos, dentre outros verificáveis aos acessar os perfis descritos (sobretudo o uso do vídeo, largamente empregado em várias postagens).

No plano temático, as postagens foram igualmente variadas, privilegiando a noção de diversidade cultural no trato do tema direitos humanos. Questões ligadas a própria concepção de direitos humanos e temáticas sobre diversidade de gênero e feminismo tiveram preponderância quando pensadas em relação ao tema indígena, por exemplo.

A atividade também contou com diferentes modos de engajamentos: alguns grupos postaram de forma contínua e contaram com a participação através de curtidas e comentários, enquanto outros realizaram postagens descontínuas e não contaram com outras interações. Compreendemos este movimento como algo inerente a uma classe de estudantes diversificada, onde alguns foram levados a participar do *Instagram* pela primeira vez, desafiando seus domínios no campo das tecnologias da comunicação e da informação – como foi o caso do perfil @tupiguarani, cujas estudantes participaram deste desafio pela primeira vez. No âmbito da disciplina, coube a orientação do tema e da escolha do principal recurso (o *Instagram*); quanto aos estudantes, coube a delimitação temática, a escolha de textos, a produção de vídeos e imagens, a participação nas postagens, etc. Por esse motivo, compre-

endemos que a disciplina se articulou de forma híbrida, na relação entre paradigma curricular e paradigma interativo (LEMKE, 2010), com o foco em atividades que só poderiam ser realizadas com o engajamento conjunto e colaborativo (BARTON & LEE, 2015).

Para finalizar, compartilho as palavras de Bell Hooks, na sua proposição de uma educação transgressora: “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56). Alinho-me a este posicionamento por efetivamente acreditar que a instituição de uma educação para os direitos humanos, comprometida com a diminuição de desigualdades a que se refere Boaventura de Souza Santos na epígrafe deste artigo, só é possível a partir de uma micropolítica da sala de aula engajada em eventos de multiletramentos, orientado por um modelo ideológico, e comprometido com mudança social. Esperamos que estes futuros professores/as participantes das aulas tenham vivenciado tais práticas nesta perspectiva.

#### HUMAN RIGHTS, EDUCATION AND MULTILITERACY: THE USE OF THE INSTAGRAM IN THE TRAINING OF THE LANGUAGE TEACHER

**ABSTRACT:** In this paper, we have as objective to construct an understanding about how teachers in initial formation engage in literacy practices in *Instagram*, so as they take part in the dissemination of information on human rights, with the aim of not only training, but to act critically and ethically in the respect for diversity, as recommended in the Guidelines for Teacher Education (BRAZIL, 2015), and also to reflect on practices that are plausible to be developed in classrooms in schools. For this, we articulate three themes: Human Rights and their appropriation by the National Human Rights Education Plan (BRASIL, 2007); the events and practices of multiliteracy (ROJO, 2012; BARTON & LEE, 2015); and the relations of these themes in a pedagogical proposal developed by undergraduate students in Language of Federal University of Juiz de Fora, which culminated in the production of Instagram profiles, that aimed to the dissemination of information related to the field of Human Rights. As a result, multimodal, multilingual, and entextualization practices were identified. Implicitly, the practices of reading, analyzing, selecting and evaluating information are inferred, as well as the production of multimodal text for the composition of the posts. These counted on diverse texts: slide-type images, news headlines, poems with photos, and others. On the thematic level, the posts were equally varied, privileging the notion of cultural diversity. Issues related to the very conception of human and thematic direct on gender and feminism had a preponderance when considered in relation to the indigenous theme, for example. This study is guided by a perspective of transgressive education (HOOKS, 2013), where students and teachers are engaged in joint participation in learning.

**KEYWORDS:** Human Rights: Multiliteracy: Teacher training.

## REFERÊNCIAS

- BARTON, D. & LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL, C.N.E.D.H. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, Ministério da Educação & UNESCO, 2007.
- BRASIL, S.D.H. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- BRASIL, M.E.C. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: SE-CADI, 2013.
- BRASIL, M.E.C. *Resolução 02/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial e Continuada de Professores*. Brasília: CNE, 2015.
- CANDAU, V.M. Direito à educação, diversidade e direitos humanos. In: Sacavino, S. (org.). *Educação em Direitos Humanos: Pedagogias desde o Sul*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2013, p. 38-55.
- FABRICIO, B.F. Transcontextos educacionais: gêneros e sexualidades em trajetórias de socialização na escola. In: Silva, D.; Ferreira, D.; Alencar, C. (org.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 145-189.
- FRIDMAN, L.C. *Vertigens Pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2018.
- FORTES, E. Apresentação. In: Silva, A.M. & Tavares, C. (org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 7-14.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. *Os Significados do Letramento*. Campinas: mercado de Letras, 1995, p. 16-64.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. V.49, n.2, p. 455-479, 2010.
- OLIVEIRA E PAIVA, V.M. A Linguagem dos emojis. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n.55, v.2, p. 379-399, 2016.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R. & Moura, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SILVA, A.M. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: Silva, A.M. & Tavares, C. (org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 41-63.

SANTOS, B.S. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. In: *Revista Direitos Humanos*, n.2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, B.S. *Se Deus fosse um ativista em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B.S. *Esquerda do mundo: uni-vos!* São Paulo: Boitempo, 2018.

STREET, B. Eventos de Letramento e Prática de Letramento: teorias e práticas nos Novos Estudos de Letramento. In: Magalhães, I. (org.). *Discursos e Práticas de Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas dos letramentos no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

VIOLA, S.E. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: Silva, A.M. & Tavares, C. (org.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 15-40.

*Recebido em: 30/09/2018.*

*Aprovado em: 12/02/2019.*