

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

MIKHAEL MARTINS RODRIGUES

Navegando por experiências de um estudante de Letras/Inglês e professor em  
(trans)formação: uma pesquisa autobiográfica

Uberlândia (MG)

2025

MIKHAEL MARTINS RODRIGUES

Navegando por experiências de um estudante de Letras/Inglês e professor em  
(trans)formação: uma pesquisa autobiográfica

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação  
em Letras Inglês - Licenciatura, na modalidade  
a distância da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza

Uberlândia (MG)

2025

MIKHAEL MARTINS RODRIGUES

Navegando por experiências de um estudante de Letras/Inglês e professor em  
(trans)formação: uma pesquisa autobiográfica

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação  
em Letras Inglês - Licenciatura, na modalidade  
a distância da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciado.

Uberlândia (MG), 05 de dezembro de 2025

Banca Examinadora:

---

Valeska Virgínia Soares Souza – Doutora (UFU)

---

Marco Aurélio Costa Pontes – Doutor (CEFET-MG)

---

Gilmar Martins de Freitas Fernandes – Doutor (UFU)

---

Mara Rúbia Pinto de Almeida – Doutora (UFU) - Suplente

## RESUMO

Esta pesquisa narrativa autobiográfica justificou-se pelo meu desejo de compreender minhas transformações a partir de experiências como estudante de Letras/inglês na modalidade a distância, no meu cotidiano profissional e na minha formação docente vivenciada nas práticas de estágio. Meu objetivo de pesquisa foi narrar e discutir experiências de um estudante de Letras/Inglês e professor em transformação. Busquei seguir o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa para conduzir esta investigação autobiográfica. Em um movimento retrospectivo, visitei minhas memórias e redigi as seguintes narrativas: (1) A pandemia e o trabalho remoto, (2) Ferramentas de transcrição apoiando meus estudos, (3) Recorrendo ao ChatGPT, (4) A inteligência Artificial (IA) na minha perspectiva, (5) O Moodle nas minhas experiências de Educação a Distância (EaD), (6) A graduação e o estágio. Ao compartilhar as seis narrativas, no processo de composição de sentidos, identifiquei três temas emergentes para os quais mobilizei arcabouço teórico e relatei com as narrativas: (1) ferramentas digitais, (2) docência e (3) questões de gênero. Minha pesquisa autobiográfica mostra que minhas experiências me constituem um estudante e um profissional docente em constante (trans)formação.

**Palavras-chave:** pesquisa autobiográfica; narrativas; ferramentas digitais; docência; gênero.

## **ABSTRACT**

This autobiographical narrative research was motivated by my desire to understand my transformations based on my experiences as a distance learning student of English Language and Literature, in my professional daily life, and in my teacher training through practicum. My research objective was to narrate and discuss the experiences of an English Language and Literature student and teacher in transformation. I sought to follow the theoretical-methodological path of narrative research to conduct this autobiographical investigation. In a retrospective movement, I revisited my memories and wrote the following narratives: (1) The pandemic and remote work, (2) Transcription tools supporting my studies, (3) Resorting to ChatGPT, (4) Artificial intelligence (AI) from my perspective, (5) Moodle in my distance learning experiences, (6) Graduation and practicum. By sharing the six narratives, in the process of composing meanings, I identified three emerging themes for which I mobilized a theoretical framework and related them to the narratives: (1) digital tools, (2) teaching, and (3) gender issues. My autobiographical research shows that my experiences constitute me as a student and teaching professional in constant (trans)formation.

**Keywords:** autobiographical research; narratives; digital tools; teaching; gender.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1      CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA ....</b>	<b>10</b>
<b>2      NAVEGANDO PELAS NARRATIVAS.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1    A pandemia e o trabalho remoto .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2    Ferramentas de transcrição apoiando meus estudos.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3    Recorrendo ao ChatGPT .....</b>	<b>16</b>
<b>2.4    A Inteligência Artificial (IA) na minha perspectiva .....</b>	<b>17</b>
<b>2.5    O Moodle nas minhas experiências de Educação a Distância (EaD) .....</b>	<b>18</b>
<b>2.6    A graduação e o estágio .....</b>	<b>20</b>
<b>3      TÁBUAS DO MEU PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1    Minha (trans)formação e as tábuas das ferramentas digitais .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2    Minha (trans)formação e as tábuas da docência .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3    Minha (trans)formação e as tábuas das questões de gênero.....</b>	<b>30</b>
<b>4      CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Início este texto de pesquisa autobiográfica fazendo um movimento retrospectivo, que se trata de um contar do passado que é relacionado ao presente (Clandinin; Connelly, 2015), compartilhando um pouco de minhas experiências, foco desta pesquisa.

*Eu devia ter, no máximo, dez anos de idade quando fui realizar mais um exame de rotina para a visão. Era um acompanhamento que já fazia com o mesmo médico desde os meus cinco anos. Nada parecia fora do comum: colírio em um olho, depois no outro, repetidas vezes para dilatar a pupila; em seguida, os exames usuais, como o do sopro e o da “casinha”. Tudo parecia seguir a normalidade até que o médico retornou e chamou minha mãe e a mim, de forma apressada.*

*O resultado trazia um nome estranho: glaucoma. Nem minha mãe, nem eu, sabíamos exatamente do que se tratava. Até então, eu já convivia com outros diagnósticos, como miopia, astigmatismo e hipermetropia, e os óculos de lentes grossas já faziam parte da minha infância desde muito novo. O médico explicou, com preocupação, que o glaucoma poderia levar à cegueira e que seria necessário iniciar um tratamento com colírios caros. Saímos da consulta abalados; ouvi minha mãe, um tanto desesperada, ligando para minhas irmãs e dizendo: “vai dar cegueira”.*

*Naquele tempo, minhas irmãs não moravam na mesma cidade que eu. A mais velha, que residia na capital, Goiânia, comentou que lá estavam alguns dos melhores oftalmologistas do país, e sugeriu que buscássemos uma segunda opinião por lá. Alguns dias depois, viajamos. Eu não compreendia bem toda a situação, devido à idade, mas uma ideia me atravessava: eu poderia ficar cego. Esse pensamento me atormentava, pois duas das coisas que eu mais amava envolviam diretamente a visão para mim: admirar o céu e desenhar. Perguntava a mim mesmo o que havia feito para merecer tamanho castigo. Foram dias de angústia até a viagem se concretizar.*

*Chegando a Goiânia, tudo me parecia novo: a clínica era sofisticada e contava com equipamentos de última geração. A princípio, eu deveria permanecer de cinco a sete dias em observação para acompanhar a pressão ocular. Caso a pressão se mantivesse elevada, o diagnóstico de doença seria confirmado; caso contrário, estaria descartado. No entanto, após os primeiros exames, fui liberado ainda no mesmo dia que dei entrada na clínica. O diagnóstico foi tranquilizador: eu não tinha nada. Teria sido erro médico? Problema na máquina? Para a*

*minha família, a questão já estava resolvida. Para mim, porém, a experiência deixou marcas profundas. O medo que tive de perder a visão acompanhou-me desde então.*

*A infância passou e, com a adolescência, surgiram outras angústias. Desta vez, não ligadas à saúde física, ou ao menos era o que eu pensava. Minha família, contudo, via de outra forma. Durante mais de uma década, fui tratado como alguém doente, que insistia em negar uma suposta cura. Naquele período, havia pouca informação acessível; eu não tinha internet em casa nem telefone. É curioso pensar que, na infância, meu maior temor era perder a capacidade de enxergar o mundo, enquanto na adolescência meu medo era permanecer para sempre enxergando a mim mesmo de um modo que não correspondia à minha identidade. Minha transição só aconteceu mais tarde, já na vida adulta. Nesse intervalo, busquei desesperadamente ser incluído em espaços de amizade e de trabalho. Esforcei-me ao máximo para ser competente e dedicado, evitando reclamações, pois entendia que tudo o que viesse após a adolescência seria conquistado à custa de muito sacrifício e dezenas de portas fechadas.*

As experiências que tive na infância e no início da vida adulta, que compartilhei na narrativa acima, embasaram o início de minhas reflexões sobre questões como acessibilidade, inclusão e pertencimento. Mesmo compreendendo que poderia explorar muitos temas a partir das minhas experiências, ter passado pelas experiências e ter a chance de revisitá-las, pelas narrativas desta pesquisa, me possibilitará entender diferentes questões. Nesta pesquisa autobiográfica, parto da narrativa que compartilho a seguir:

*Quase no fim do curso de inglês, recebi de um amigo o link de um processo seletivo da Universidade Federal de Uberlândia. O curso, na modalidade a distância, se encaixava perfeitamente na minha rotina de trabalho. Naquele momento eu estava em São Paulo, hospedado na casa de uma grande e antiga amiga, em recuperação de uma cirurgia de mastectomia masculinizadora, que foi um marco na minha transição. Foi ali, no conforto da amizade e em meio a tantas mudanças pessoais, que recebi a notícia da aprovação na graduação em Letras. Nada no mundo poderia me deixar mais feliz do que aquele momento. Nesse momento em que me sentia radiante, decidi ligar para minha mãe. Ela riu, debochou, ridicularizou minha conquista e deixo explícito que logo eu largaria mão de mais essa etapa. Naquele dia também despertei para mais uma liberdade: a do desapego familiar. Todos nascemos diferentes, geneticamente, emocionalmente, psicologicamente, mas nascer fora de um padrão pré-definido socialmente é sentir que inúmeras barreiras são*

*impostas na estrada da vida, uma visão semelhante a uma corrida de obstáculos. Os maiores são visíveis e possíveis de desviar com antecedência, mas os menores, que parecem ser os mais fáceis, são os que, muitas vezes, me levaram ao chão. Não ser aceito, não ser incluído doeu, e muito, mas precisei aprender a não corresponder aos sonhos e idealizações parentais, não guardando mágoas do que ouvi nesse dia. Eu tive uma enorme conquista. Acho que, desde o início da transição, eu de fato trilho o caminho da liberdade, entendendo que para ser livre é preciso parar, analisar e soltar tudo o que me prende. Assim, voei para o curso da universidade.*

*Iniciei a graduação em Letras Inglês, modalidade a distância, e logo percebi como minha trajetória profissional em tecnologia poderia dialogar com as linguagens humanas. A formação em engenharia e os cursos de informática e web design forneceram-me uma base sólida sobre algoritmos e linguagem de máquina, enquanto minha nova graduação ampliava meu olhar para os processos de comunicação e construção de sentido. Sempre amei estes dois mundos: o da tecnologia e o de humanas no campo das linguagens. Adoro pesquisar novidades e me inteirar sobre o que circula nesse mundo tecnológico.*

*Percebo como os anos letivos voam, literalmente. Me recordo claramente da empolgação em cada início de semestre, e dos temores que chegaram com os estágios. Nem sempre consegui ver os pesos e as correntes que me prendiam a um problema ou situação traumática. Enxergo o processo de transição como uma montanha enorme, em que eu só consigo ver o horizonte até ali. Como me libertei dessa enorme montanha, consegui contemplar o vale que se estendia ao horizonte, e assim percebi quantas pedras ainda existiam no caminho, antes invisíveis pela sombra da enorme montanha. O estágio, sem sombra de dúvidas para mim, foi algumas delas pedras. Minha trajetória escolar básica foi marcada pela falta de acolhimento, e isso me levou a refletir: como oferecer inclusão se não a experimentei na escola? Com o tempo, compreendi que não é apenas o que fizeram comigo que define meu caminho, mas o que faço com essas experiências. Decidi, então, transformar a dor em prática de acolhimento.*

*Esse percurso foi acompanhado por emoções intensas e por cobranças internas e externas. Uma tormenta interna começou silenciosamente enquanto eu tinha que lidar com os estudos, com o trabalho, com minha casa e responsabilidades. No trabalho ocorria uma cobrança incansável de aperfeiçoamento profissional, além do temor constante de demissão. Buscando novas perspectivas, mergulhei em cursos de inteligência artificial, tanto em plataformas internacionais como em treinamentos corporativos, como os cursos do*

*Google e da Amazon. Durante esses estudos encontrei, não apenas mais inquietações sobre as barreiras sociais perpetuadas pela IA, mas também possíveis saídas para minhas cobranças internas. Acreditei que a inteligência artificial poderia me auxiliar na inclusão educacional, embora, com o tempo, percebi que minhas expectativas foram apenas idealizadas.*

*Nessa tormenta adquiri muitos colaterais indesejáveis, e o estresse constante se tornou uma doença física. Minhas mãos, que tanto seguraram o peso do mundo, as minhas escolhas, os socos para quebrar barreiras à força, falharam uma primeira vez, e muitas outras vezes depois. O estresse resultou em crises recorrentes de tendinite, que me limitaram em tarefas básicas do cotidiano. Esse quadro me levou a refletir sobre autonomia e dependência: como lidar com as limitações sem perder a sensação de bem-estar? E por que insistir em fazer tudo sempre sozinho?*

*Tudo bem que, a meu ver, depender sempre de alguém pode ser complicado, ter autonomia é importante para se sentir seguro e com bem-estar, mas e quando eu não puder fazer mais algo que me era rotineiro, como lavar louças, arrumar a casa, escrever e digitar? Nesse processo, percebi que poderia recorrer à própria tecnologia como aliada. No trabalho, fui apelidado de “camalion”, uma variação engraçada e criativa de “camaleão”, devido a capacidade deste pequeno animal a se adaptar a ambientes diversos. Transformei esse apelido em identidade: assim como o camaleão; busco me reinventar. As ferramentas digitais tornaram-se não apenas objeto de estudo aprofundado, mas também ferramentas concretas para enfrentar barreiras físicas e ampliar minha participação acadêmica.*

Minha trajetória de vida, atravessada por transformações como estudante de Letras/inglês, no cotidiano do trabalho e na formação docente vivenciada nas práticas de estágio, constitui a justificativa pessoal desta investigação. Por meio desta pesquisa autobiográfica que considera o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), me dispus a reconstruir-me durante o processo de viver, contar, recontar e reviver. Por adotar a narrativa como parte da metodologia, esta investigação oferece ao campo da formação docente uma visão situada e experiencial, conectando a teoria e a prática, tanto dentro quanto fora da sala de aula. E por fim, como justificativa teórico-social, entendo que este trabalho pode contribuir com discussões futuras sobre acolhimento e equidade na educação.

O objetivo desta pesquisa é narrar e discutir experiências de um estudante de Letras/Inglês e professor em transformação. No intuito de apresentar minha pesquisa para os

leitores desse trabalho de conclusão de curso (TCC), de uma maneira que reflete o meu percurso de investigação, adoto a metáfora da navegação, partindo do questionamento: será que ao pesquisar narrando eu poderia navegar pelas mudanças que me constituíram até hoje? Nesta pesquisa de natureza autobiográfica em que navego nas vivências, aproveito a possibilidade de contar de forma metafórica sobre as minhas experiências como estudante do curso de letras inglês e futuro professor.

Quanto a minha escolha por utilizar uma metáfora para dar um contorno ao compartilhamento desta pesquisa, recorro a Durante (2023, p. 18) que enfatiza que a metáfora ocupa papel essencial na pesquisa narrativa, pois permite compreender o que as descrições literais não alcançam. Ela lembra que “as metáforas fornecem um caminho alternativo [...] quando os padrões tradicionais de descrição falham em capturar o que realmente experienciamos”. Assim, reitero o uso da metáfora da navegação, apresentando a imagem específica do Navio de Teseu que se torna mais do que um ornamento, ela é o meio que utilizei para pensar e sentir a pesquisa.

Para explicar aos leitores, peço permissão de uma digressão para explorar com mais detalhes o foco da metáfora. O navio é aquele em que o herói Teseu retornou de Creta e é preservado pelos atenienses como um monumento. Com o tempo, porém, as tábuas originais se deterioraram e são substituídas, uma a uma, por novas peças de madeira. Quando todas as partes são trocadas, surge a pergunta chave desse paradoxo filosófico antigo: o navio ainda é o mesmo?

Na sequência, discorro sobre o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, no intuito de explicar de onde parte para meu processo de investigação. Mesmo compreendendo que eu não tenha conseguido seguir o rigor teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, é importante que eu explique o caminho que pretendi seguir, mesmo que com várias limitações, enquanto pesquisador iniciante.

## 1 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA

Se navegar por minhas experiências é um modo de me pesquisar, então aqui lanço minha primeira âncora. Ela me permite olhar para a experiência como história — um movimento de viver, contar, recontar e reviver — em que o pesquisador, o estudante e o futuro professor se confundem nas mesmas águas. Nesse processo narrativo, as lembranças se tornam matéria viva, tecidas entre o tempo, o espaço e as relações que me cercam. A pesquisa narrativa não busca apenas descrever o que foi vivido, mas compreender como as histórias moldam identidades, crenças e afetos. Através das narrativas não apenas me permitem registrar o que vivi, refleti e ressignifiquei do processo, como iluminam o meu caminho e de quem lê. “Ao narrarem, conversarem e redigirem sobre suas histórias de aprender ou de ensinar línguas, podem ter mais consciência e compreensão de suas próprias crenças e emoções, podendo abrir caminho para a aceitação (ou resgate) de identidades” (Gomes Junior, 2020, p. 35).

A autobiografia, ao ser integrada a uma investigação científica, ultrapassa a dimensão individual e revela sentidos coletivos, já que o relato pessoal é atravessado por marcas sociais e culturais. Avaliando-a no campo da pesquisa educacional, a autobiografia possibilita compreender tanto a formação docente quanto a aprendizagem de línguas como processos de construção identitária que não deixam de ser um espaço reflexivo e formativo. Segundo Chaves (2000, p. 86), narrar a própria vida docente funciona como um recurso de distanciamento crítico, permitindo transformar a experiência vivida em um objeto de reflexão. Esse movimento entre proximidade e distanciamento da experiência confere à narrativa um papel formador por permitir aos professores reconstituírem sua prática e ressignificarem seu ser docente.

A prática narrativa, no campo do ensino e aprendizagem de línguas, confirma que histórias de vida não são apenas relatos individuais, mas produções culturais que carregam significados sociais, oferecendo pistas sobre processos de constituição profissional e pessoal. Esta prática demanda também uma organização metodológica que reconheça a experiência como eixo constitutivo da investigação. Percebo que compreender a experiência humana é também compreender a mim mesmo em movimento. Já não vejo a vida como algo fixo, mas como uma história que se escreve e se reescreve a cada encontro, a cada lembrança, a cada palavra escolhida. Entendo, junto com os autores, que “vemos os indivíduos vivendo vidas historiadas, em paisagens historiadas. Compreender a vida e a experiência narrativamente é a nossa pesquisa e o nosso projeto de vida” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 56). Essa ideia me atravessa profundamente, porque me reconheço nesse modo de ver o mundo. Vivendo entre as histórias e buscando nelas o seu sentido. Os instrumentos utilizados para favorecer a narrativa

autobiográfica estimulam a memória e a reflexão crítica. Eles podem incluir os questionários abertos, os roteiros de entrevista narrativa, a elaboração de memoriais formativos e a escrita reflexiva de episódios marcantes na trajetória do narrador. Escolhi utilizar a escrita reflexiva e considerei a natureza autobiográfica do estudo, em que revisitei as minhas próprias vivências.

Vale observar aqui, que a narrativa é um dos temas centrais deste estudo e refere-se a forma como nos comunicamos uns com os outros e como constituímos significados, transformando informações em conhecimento, dados em histórias comprehensíveis. A forma narrativa de construção de semioses tem se transformado ao longo do tempo, além de percorrer um caminho histórico podemos dissertar sobre o ponto de vista estético das construções narrativas e sobre a própria constituição do termo Narrativa. É coerente afirmar que a evolução da narrativa como recurso literário passou por reformulações que acompanharam as alterações políticas, sociais, econômicas e ideológicas de seu contexto.

Quando me refiro ao modo *telling* de fazer pesquisa não me apoio em entrevistas ou questionários narrativos, mas em registros, memórias e rastros digitais que preservaram fragmentos de minha trajetória como estudante de letras inglês e docente em formação e que se conectam ao que vivi até este momento. Para rememorar as experiências, revisitei sentimentos que me marcaram como traumas, vividos dentro e fora do ambiente escolar. Tentei rebuscar memórias chave que pudessem refletir significativamente no meu processo de afirmação de gênero e que se conectassem com minhas experiências mais recentes como professor em formação.

Esse movimento de retorno me permitiu compreender que recordar é uma forma de reinterpretar a experiência vivida, funcionando como pontos de ancoragem em que desloquei-me aos momentos mais dolorosos da minha formação docente, me possibilitando observar as narrativas de um ponto externo aos acontecimentos iniciais delas.

O modo *telling* na pesquisa narrativa me convida, como o pesquisador, a revisitar e reinterpretar minhas próprias experiências, navegando entre vários tempos e contextos vividos. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 30), a experiência “se desenvolve a partir de outras experiências e leva a novas experiências”, revelando o movimento contínuo de reconstrução que caracteriza o pensar narrativamente. É nesse entrelaçamento entre o vivido e o narrado que o texto, não apenas relata os fatos ocorridos no meu trajeto antes e durante a formação docente, mas produz sentidos que emergem do ato de recontar.

No decorrer do processo, percebo que no pensamento narrativo, “o contexto faz diferença”, uma vez que as experiências só ganham significado pleno quando estão situadas “em diferentes momentos e em diferentes contextos” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 58-59).

Essa perspectiva me permite revisitar minhas próprias experiências com outro olhar, em que cada momento relembrado está atravessado por contextos, pessoas e temporalidades que não se repetem. Estas tornam-se uma questão central, pois tudo o que vivo carrega “um passado, um presente [...] e um futuro implícito” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 63). A pesquisa também me revela o caráter provisório das histórias que conto sobre mim. Entendo agora que “as interpretações dos eventos podem ter sempre um outro sentido”, marcadas por uma incerteza constante sobre o significado definitivo de cada experiência (Clandinin; Connelly, 2015, p. 65).

Portanto, fundamentar este trabalho em uma pesquisa narrativa autobiográfica implica reconhecer a centralidade da experiência, tanto do pesquisador quanto dos leitores, como eixo de construção do conhecimento. Trata-se de compreender minha narrativa como meio de investigação e como resultado da pesquisa, assumindo o caráter dialógico, histórico e formativo das histórias de vida que constituem o percurso de ensinar e aprender línguas.

A pesquisa narrativa rejeita o distanciamento, buscando estudar a experiência “com o outro, e não sobre o outro” (Gomes Junior, 2020, p. 48). Seu objetivo é compreender a vivência sob a ótica do próprio participante. Nesse sentido, estabelece-se um “movimento de contar, recontar e reviver” (Gomes Junior, 2020, p. 49) onde narrador e leitor se transformam mutuamente, compartilhando a compreensão do que foi vivido.

Ao contar, encontro-me; ao recontar, refaço-me; ao reviver, redescubro-me. Cada história contada é um gesto de reconhecimento e resistência, uma tentativa de honrar o que vivi, podendo transformar meu olhar sobre as experiências negativas. Narrar é continuar a existir - não apesar das mudanças, mas por causa delas. É no processo de viver, contar, recontar e reviver, que posso compor os meus sentidos.

Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) reforçam a importância do escrever na composição e articulação de sentidos, sugerindo que o processo de escrita leva a intensos momentos de descoberta e de representação.

Nossa definição de como os sentidos são compostos é essencial aqui. Em vez de tentar encontrar ou ver significado “nos dados”, é muito mais produtivo compor os sentidos que os dados podem nos levar a compreender. Na vida, criamos nossa própria realidade a partir de pessoas ou situações; não é que a pessoa ou a situação seja a realidade. (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001, p. 19)

Essa é a compreensão de composição de sentido que trago para meu navegar a partir das narrativas que compartilho nesta investigação autobiográfica. A seguir compartilho as

narrativas, e na sequência apresento o arcabouço teórico que me possibilita compor sentidos e discutir os temas que emergem em minha investigação.

## 2 NAVEGANDO PELAS NARRATIVAS

Após navegar por caixas de memórias que me auxiliaram a recobrar experiências vividas, compartilho narrativas que podem me ajudar a compreender minha transformação nas seções que se seguem.

### 2.1 A pandemia e o trabalho remoto

Alguns meses antes da pandemia de COVID-19, comecei a trabalhar como analista e desenvolvedor em uma empresa multinacional situada na cidade onde moro. Logo percebi que, por ser uma corporação de grande porte, havia uma busca constante por inovação em todas as áreas, sempre visando oferecer soluções diferenciadas aos clientes. Eu me adaptava bem a essa rotina. O home office já fazia parte da cultura organizacional, pelo menos às sextas-feiras, e essa modalidade de trabalho nunca representou obstáculo, já que sempre lidei com múltiplos sistemas, softwares e hardwares sem maiores dificuldades.

Com a chegada de 2020, no entanto, esse cenário mudou de forma abrupta. O que antes era apenas uma prática semanal tornou-se obrigatório: o home office foi implementado integralmente, como medida de proteção à saúde dos colaboradores e de continuidade dos negócios. Essa transição coincidiu com um momento em que o mundo inteiro passava a se reorganizar diante do medo e da incerteza. Testemunhei, por meio das notícias e do convívio social, como escolas, universidades e famílias tiveram de se adaptar ao confinamento.

Percebi então o quanto a vida se tornara mais dependente de conexões digitais. Internet, telefone e redes sem fio tornaram-se tão essenciais quanto a própria energia elétrica. O comércio, por exemplo, precisou se reinventar, adotando aplicativos e plataformas para garantir a sobrevivência no ambiente online. Quase tudo passou a estar disponível a poucos cliques de distância. As redes sociais, por sua vez, explodiram em acessos e em produção de conteúdo. Era como se, em meio ao medo coletivo e à ameaça constante da morte, tivéssemos buscado refúgio no convívio virtual. Não era apenas um medo individual: havia um sentimento coletivo de fragilidade e de vulnerabilidade. Nesse contexto, percebi que entregávamos de maneira quase automática uma quantidade imensa de dados pessoais como fotos, opiniões, registros de hábitos, tudo em troca da sensação de pertencimento e contato com outras pessoas, impossibilitado pelo momento pandêmico. Como desenvolvedor com interesse em inteligência artificial, comprehendi que essa entrega voluntária se tornava insumo fundamental para os sistemas de *machine learning*. A quantidade massiva de dados disponíveis gratuitamente se

tornou, de certo modo, a base para o avanço das tecnologias de IA generativa que hoje fazem parte do nosso cotidiano.

Com o passar do tempo, esperei que a rotina retornasse ao que era antes. Mas não foi isso que aconteceu. O home office, que no início parecia temporário, consolidou-se na empresa de forma permanente, mesmo com a retomada das atividades presenciais em diversos setores. Essa permanência simboliza como a pandemia não apenas desestruturou o que já existia, mas também instituiu novas formas de viver e trabalhar que se tornaram parte da minha própria história profissional e pessoal. O conforto das compras online permaneceu no período pós-pandêmico. Para mim, essa facilidade se conectava também a uma dificuldade pessoal: a fobia social. Já convivia com ela antes da pandemia, em parte relacionada à disforia de gênero. Depois, esse sentimento se intensificou. Sair de casa se tornou cada vez mais desafiador, ao mesmo tempo em que a tecnologia oferecia soluções rápidas para quase todas as necessidades.

## 2.2 Ferramentas de transcrição apoiando meus estudos

Recordo-me de uma época, por volta de 2017 e 2018, em que experimentei programas que ampliavam o tamanho das fontes, traziam recursos de leitura de tela no Word e até opções nativas de acessibilidade que faziam o próprio computador narrar páginas inteiras abertas no navegador ou em demais programas. Testei de tudo: leitores de PDF, extensões do Windows e softwares auxiliares. Eu buscava, acima de tudo, algo que promovesse independência para quem precisasse usar o computador sem barreiras, para qualquer usuário que necessitasse de um suporte acessível de forma autônoma.

As ferramentas disponíveis eram muito precárias. Lembro-me vividamente de abrir um PDF e acionar o recurso de leitura em voz alta e o resultado foi quase cômico. O texto era lido sem pausas adequadas, com entonação incorreta e a fonética totalmente confusa. As palavras em português soavam como se estivessem em inglês, e, quando o texto mudava de página, a voz automática lia até os números dela, quebrando completamente o sentido da leitura.

Ao retomar o uso dessas tecnologias recentemente, por conta das dificuldades motoras nas mãos, percebi uma evolução da resposta e desenvoltura do software. Hoje, um leitor de PDF gratuito já consegue reproduzir o texto com fluidez, ritmo adequado e pronúncia mais natural, embora ainda haja certa robotização. Essa retomada foi profundamente significativa. Como eu não podia, nem conseguia, digitar por longos períodos devido a uma doença nas mãos, encontrar uma ferramenta que me permitisse ouvir o conteúdo dos textos foi um alívio,

além de poupar tempo e esforço postural em frente ao computador. Eu podia continuar estudando e produzindo, mesmo sem o uso constante das mãos. A utilização do modo de ditado do Word transcrevia o que eu falava e eu não precisei de outra pessoa presente comigo para escrever meus textos. As transcrições ainda apresentam erros pontuais, falhas ao carregar o ícone de ditado e o embaralhamento das palavras, principalmente quando eu digitava rápido demais, ficava difícil de entender o que o programa escrevia.

### 2.3 Recorrendo ao ChatGPT

No início, o ChatGPT era uma ferramenta bastante simples: não lia arquivos tipo pdf, não permitia a inclusão de imagens e tampouco as gerava. As produções visuais como imagens, vídeos e apresentações, precisavam ser feitas por meio de outras ferramentas digitais desenvolvidas para este propósito. Seu uso se limitava, basicamente, à busca e à organização de informações, algo que antes era realizado no próprio Google. Pouco tempo depois de sua estreia, a empresa em que eu trabalhava passou a incentivar os analistas a se profissionalizarem em inteligência artificial. Foi então que comecei a realizar diversos cursos para compreender melhor o funcionamento dessas tecnologias e suas linguagens. Além do ChatGPT, explorei ferramentas como o Gemini e outras baseadas em redes neurais, as comumente chamadas de LLMs, que buscam interpretar perguntas e produzir respostas mais sofisticadas e precisas ao usuário, interpretando a linguagem escrita de forma mais natural possível.

Tive problemas recorrentes no Word, para realizar o ditado, e como o programa não possui a opção de transcrição por ser liberado apenas na assinatura do pacote do Microsoft 365 Office, recorri ao ChatGPT. Este teve a opção de áudio liberada a pouco tempo, então resolvi testar a mesma para ver se demonstrava mais fluidez que o Word. Algumas das narrativas foram transcritas por ele. A maior dificuldade que tive das transcrições nessas ferramentas, no geral, é quanto a qualidade do áudio gravado. Em alguns momentos gravei os áudios enquanto fazia as atividades rotineiras de casa, o que gerou um áudio baixo demais para a transcrição e com muitos ruídos altos. O próprio ChatGPT me orientou a limpar os ruídos em outras ferramentas, como o site e aplicativo Audacity, para posteriormente tentar novamente a transcrição. Dos testes que fiz não obtive sucesso na transcrição do áudio gravado, mesmo depois de converter a gravação para formato mp3, então acabei fazendo manualmente a transcrição. O ChatGPT me possibilita uma transcrição de um áudio, independente do seu tamanho, em menos de 1 minuto. Para esse áudio em questão, que levei 17 minutos para sua gravação inicial, passei mais de 2

horas para realizar a transcrição e ajustes do texto, sem considerar as horas que tentei remover os ruídos do áudio por outras ferramentas.

## 2.4 A Inteligência Artificial (IA) na minha perspectiva

Durante o ano de 2025, a inteligência artificial foi incorporada a diversas aplicações e sistemas. Navegadores como o Google e o Edge passaram a incluir, de forma gratuita, o uso de suas próprias IAs para aprimorar as suas ferramentas de busca. Dessa forma, ao digitar uma pesquisa no Google, o sistema realiza uma busca utilizando a IA, que analisa palavra por palavra, considerando o contexto da frase e até a região física, país, estado e cidade, de onde a busca é feita. O objetivo é oferecer uma resposta mais precisa e coerente com o que foi solicitado. Essa integração da IA aos navegadores tem por proposta trazer mais agilidade e praticidade. Em vez de precisar acessar vários sites que o navegador considera semelhantes ao tema pesquisado, agora posso simplesmente ler o resumo gerado pela IA e verificar se ele já responde à minha dúvida. Além disso, o próprio resumo costuma incluir links adicionais e informações complementares, o que evita a necessidade de abrir múltiplos sites e páginas até encontrar o conteúdo desejado.

Atualmente, o Google passou a incluir um campo de resposta antes mesmo de exibir os sites encontrados na busca. Por exemplo, ao digitar “novas regras da ABNT” no Google, antigamente o site apenas analisava essas três palavras e apresentava páginas que poderiam conter as informações correspondentes, tanto ao analisar palavra a palavra quanto pela junção delas em uma mesma frase. Com a inteligência artificial integrada, o Google agora gera uma resposta chamada “visão geral”. Nessa seção, é possível ler o texto produzido pela IA ou ouvi-lo em formato de áudio. A IA realiza uma busca prévia em diversos sites, contextualiza o conteúdo e cria um resumo informativo de acordo com a pergunta feita. No exemplo da pesquisa sobre as novas regras da ABNT, o sistema me informa que houve a atualização da norma NBR 10520:2023, apresentando também um resumo sobre as mudanças nas citações, outras normas correlatas e recomendações atualizadas. Essa visão geral é curta, de fácil leitura e organizada em tópicos, com uso de letras em negrito e tamanhos de fonte diferentes, o que torna a visualização mais agradável e clara. O recurso de leitura em voz alta também apresenta boa fluidez, com pausas naturais e entonação próxima da fala humana. Embora ainda seja possível perceber um leve traço de automatização, o áudio é natural e de fácil compreensão, favorecendo o entendimento de quem escuta. O navegador Edge também já oferece esse tipo de recurso há

algum tempo e funciona de maneira bastante semelhante, integrando leitura automática e resumos gerados por IA de forma acessível e intuitiva.

O tempo que levo para obter uma resposta nas buscas dos navegadores é muito menor, e não preciso tentar buscar por poucas palavras-chave que mais se adequem ao que quero buscar nessas pesquisas, posso utilizar uma frase completa, ou um resumo explicando o que preciso que esse resumo da IA faz a busca avaliando o contexto. Como essa análise também envolve a localização e meus dados de navegação existe a possibilidade de respostas baseada no meu histórico, e não precisamente do que preciso. Um exemplo bem específico disso ocorrer é quando busco algo para comprar. Por exemplo, quando busco no Google por "livro Freire" o navegador traz como resposta uma sequência de capas dos livros com suas respectivas datas de lançamento do autor Paulo Freire, em que o primeiro é Pedagogia do Oprimido, e logo abaixo constam os links para compra online. Na aba shopping é possível ver todas as opções de compras e seus valores. Mas nenhuma de loja física local que venda o mesmo. Pedagogia do Oprimido foi um livro que pesquisei e li recentemente, além de acessar muito o site da Amazon e Mercado Livre por alguns dias antes dessa busca. Logo, os primeiros sites de compra que vieram foram Amazon e Mercado Livre. Em épocas em que faço acesso mais os sites chineses são eles que aparecem priorizados em opções de compra das minhas buscas.

## 2.5 O Moodle nas minhas experiências de Educação a Distância (EaD)

Tive contato com meu primeiro curso EaD durante a faculdade de Engenharia, iniciada em 2013. O curso era presencial, mas, a partir do quarto semestre, a instituição começou a oferecer disciplinas parcialmente online. Elas não eram 100% virtuais: metade das aulas acontecia presencialmente e a outra metade, de forma remota, a cada 15 dias. A parte online funcionava por meio de um site no qual eu me cadastrava com login e senha. Dentro da plataforma, havia acesso ao material, chamado guia de estudos, e a questionários que deveriam ser respondidos após a leitura dos textos. A estrutura do site era simples, sem muitos recursos de apoio. Existia um campo para o envio de dúvidas ao professor, que as respondia dentro de algumas horas, ou então eu precisava aguardar o retorno das aulas presenciais para esclarecer as questões pessoalmente. Senti bastante dificuldade de aprendizado nesse modelo de EAD, principalmente por se tratar de um curso de Engenharia, que exige acompanhamento constante e respostas rápidas. Como o retorno dos professores demorava, eu recorria ao Google para tentar resolver as atividades mais rapidamente ou até mesmo concluir-las. Muitas vezes, o volume de atividades realizadas me deixava com mais dúvidas do que soluções.

Quando iniciei o curso de Letras Inglês, na modalidade a distância, fui apresentado à plataforma Moodle e a todo o suporte que ela oferece. Dentro dessa plataforma, existe um guia introdutório que ensina, passo a passo, como utilizar a ferramenta. O material é escrito em linguagem simples e acompanhado de imagens e vídeos demonstrativos, explicando o funcionamento dos diferentes campos: buscas, abas de secretaria, chat, diário, fórum, glossário, lição, questionário, tarefa e wiki. Ao começar as atividades das disciplinas semestrais, percebi que cada uma delas era estruturada de forma diferente. Havia um padrão geral de organização, como a inserção de guias, questionários e tarefas, mas o modo de condução variava conforme a construção da disciplina feita pelo professor. Algumas disciplinas priorizavam a leitura de PDFs e artigos anexados à plataforma ou disponíveis por meio de links externos. Outras valorizavam recursos audiovisuais, como a disciplina de LIBRAS, que oferecia uma série de vídeos curtos e instrutivos, com gravações visuais de sinais em diferentes perspectivas, simulando diálogos reais. As disciplinas de Literatura, como Poesia, Prosa, Teatro e Cinema, utilizavam vídeos, links do YouTube e outros materiais multimodais que exploravam diferentes leituras de um mesmo texto ou poema. Havia links sobre autores, trechos antigos de filmes e áudios gravados para auxiliar na compreensão fonética, como acentuações e pausas.

O Moodle, nesse sentido, possibilitou o uso de diversos recursos multimodais que me auxiliaram no processo de aprendizagem. Diferentemente de um livro didático, os guias combinavam leitura e prática dentro da própria plataforma, propondo atividades interativas como fóruns, padlets para inserção de vídeos, áudios, apresentações e imagens, além de tarefas colaborativas. Tudo isso podia ser feito dentro do próprio ambiente virtual, sem precisar acessar sites externos. Os fóruns funcionavam como espaços de diálogo, nos quais eu podia expor minhas opiniões e interagir com colegas e tutores. O professor definia se o fórum teria tempo de duração ou não, e o campo de escrita possuía ferramentas semelhantes às do Word, permitindo a alteração de cores, inserção de imagens, tabelas e áudios, além de ajustes básicos de formatação. Os glossários tinham um formato mais simples, semelhante a um bloco de notas do Windows, enquanto as provas e atividades avaliativas apresentavam diferentes tipos de questões, como múltipla escolha, dissertativas e até aquelas em que era necessário arrastar e soltar as respostas. O professor podia configurar previamente as respostas das questões fechadas, e, ao enviar a atividade, o sistema já mostrava o resultado automático. As questões abertas, por sua vez, aguardavam a correção manual do professor. Esses recursos multimodais me chamaram atenção por sua interatividade e por aproximarem o aprendizado do cotidiano digital.

O Moodle também se mostrou acessível em diferentes dispositivos, tanto pelo computador quanto pelo celular, funcionando de forma semelhante em ambos. No entanto, notei divergências pontuais nas datas de entrega das atividades. Algumas disciplinas apresentavam prazos diferentes entre o site e o aplicativo. Às vezes, uma mesma tarefa aparecia com encerramento em 15 dias no site e em 21 dias no aplicativo. Outros problemas também ocorreram em algumas disciplinas. Certos links deixaram de funcionar, possivelmente por estarem desatualizados, exigindo que eu copiasse manualmente o endereço do guia e colasse no navegador para acessar o conteúdo. Alguns vídeos produzidos pela própria UFU ou armazenados no diretório da faculdade também não abriam, provavelmente por terem sido removidos ou estarem fora do limite de armazenamento permitido pela plataforma.

O Moodle impõe um limite de tamanho para upload de arquivos, o que se tornou um desafio nos relatórios de estágio. Esses documentos, em PDF, costumam conter várias imagens, como fotos da escola e das salas de aula que estagiei, ultrapassando facilmente os 10 MB permitidos. Em todos os estágios precisei recorrer a sites gratuitos, como exemplo o IlovePDF, para reduzir o tamanho dos arquivos sem perder os dados ali inseridos. O mesmo ocorreu com vídeos e áudios enviados em atividades e fóruns. Não era possível gravar áudios muito longos diretamente pelo celular, então utilizei o site gratuito Vocaroo para fazer as gravações. Após concluí-las, eu baixava o arquivo como backup e copiava o link gerado pelo site para compartilhar posteriormente com professores, tutores e colegas dentro dos fóruns das atividades.

## 2.6 A graduação e o estágio

Iniciei a graduação em Letras Inglês; a modalidade a distância não foi exatamente uma escolha, sim uma oportunidade de ingressar em uma universidade pública, e logo percebi como minha trajetória profissional em tecnologia poderia dialogar com as linguagens humanas. Sempre amei estes dois mundos: o da tecnologia e o de humanas no campo das linguagens.

Percebi como os anos letivos transcorreram a pleno vapor. Me recordo claramente da alegria de ter passado no vestibular, a empolgação de cada início de semestre, e dos temores que chegaram com os estágios. Nem sempre consegui perceber as âncoras que me prendiam a um problema ou situação traumática. Enxergo meu processo de afirmação como um tsunami, o maior deles, em que eu só consigo ver o paredão de água que se ergue a minha frente.

O estágio, sem sombra de dúvidas, foi a maior das ondas. Minha trajetória escolar básica foi marcada pela falta de acolhimento, e isso me levou a refletir: Como oferecer o que não

experimentei? Com o tempo, comprehendi que não é apenas o que fizeram comigo que define minha rota, mas o que faço com essas experiências. Decidi, então, transformá-las em um porto seguro para meus semelhantes.

Esse percurso foi acompanhado por emoções intensas e por cobranças interiores e exteriores. Uma tempestade interna começou silenciosamente enquanto tinha que lidar com os estudos, com o trabalho, com minha casa e responsabilidades. Na vida profissional ocorria uma cobrança incansável de aperfeiçoamento, além da ameaça constante de demissão. O estresse refletiu no meu físico e minhas mãos travaram – literalmente. O que resultou em crises recorrentes de tendinite, que me limitaram em tarefas básicas do cotidiano. O sentimento de impotência e sobrecarga me desestabilizaram emocionalmente no momento mais sensível da trajetória acadêmica: O Estágio!

Durante toda graduação, temi pelo momento do estágio. Nessa etapa eu teria que encarar os fantasmas do passado e explorar o que para mim foi um navio naufragado. Entrar em uma sala de aula foi reviver todas as vezes que me senti atravessado e violentado no ambiente escolar. Pensei diversas vezes em desistir. O que me levou a refletir sobre autonomia e dependência: por que insistir em fazer tudo sempre sozinho? Ou eu resovlia enfrentar aqueles traumas de uma vez ou eu seria consumido pela frustração, decepção e a percepção de derrota. As gargalhadas da minha mãe ecoavam em mim, que desdenhavam e desacreditavam minhas conquistas acadêmicas.

No meio da turbulência emocional que foi o início do primeiro semestre de estágio, pensei algumas vezes que aquele sentimento que apertava o peito não era algo a se considerar importante. Percebi, durante conversas e chats dos grupos do curso que alguns dos demais colegas demonstraram ansiedade e um certo nervosismo ao iniciarem o semestre também. Cogitei estar fazendo uma “tempestade em copo d’água”, e que deveria tentar e não dar tanta atenção ao que estava sentindo com a chegada do estágio supervisionado.

Protelei o início das atividades obrigatórias da disciplina algumas vezes. Eu simplesmente me sentava em frente ao computador, abria a página do Moodle, a ferramenta de aprendizagem utilizada no curso, e simplesmente eu travava. O tempo passava e eu não conseguia pensar, agir, lutar contra um sentimento que me sufocava. Perdi várias noites de sono tentando entender o que era aquilo tudo. A minha afirmação de gênero era o maior tsunami da minha vida até ali e com isso ele cobria todo meu campo de visão adiante, me impossibilitando ver as demais tempestades no caminho. Quando venci a tempestade da afirmação e comecei o processo de ficar em paz comigo mesmo, percebi os demais traumas que eu tinha ignorado pelo caminho. Eles me alcançaram e se colocaram a minha frente, de forma que se tornou impossível

continuar meu caminho sem imaginar uma colisão, ou um possível naufrágio. Paralisei não pela ansiedade, mas por toda violência escolar e social que vivi até ali. No meio dessa tempestade eu me vi com duas opções: voltar para onde o horizonte se mostrava tranquilo, ou avançar e ver o que me aguardaria adiante. Em minha crença pessoal, quando não quebramos um ciclo ele se repete. Exausto desses ciclos violentos eu reajustei a rota e defini seguir adiante, sem certezas de céu limpo, mas convicto a colocar um fim a essas dores, de forma definitiva.

Criei coragem e pedi ajuda. Eu não ia conseguir sozinho. Conversei em particular com alguns professores e contei, de forma sucinta, o que estava acontecendo. Prontamente tive apoio, dicas e acolhimento deles. Mesmo que eu ainda precisasse fazer muita coisa sozinho, como ir atrás das assinaturas para as documentações e principalmente, fazer as observações e a regência, eu não me sentia mais tão só quanto no início. Esse acolhimento foi, definitivamente, o farol que me guiou por todo o trajeto.

Os dois primeiros estágios eu realizei na Central de Línguas (CeLin), dentro dos blocos da universidade. Era a realização de um sonho. Mesmo cursando uma universidade federal, o curso a distância não me transmitiu a imersão de estudar em uma. Estar presencialmente nos blocos da universidade foi poder experienciar, mesmo que sutilmente, o que é ser um docente de federal. Deixei que esse momento de alegria me auxiliasse também no processo de estágio, dando um combustível extra para conseguir atravessar minhas dores.

E assim passei os dois primeiros semestres de estágio supervisionado. Eu atrasei prazos de entrega, demorei para conseguir escrever os relatórios e para finalizar cada uma dessas etapas. Mesmo com muita alegria e bem-estar pela forma que fui tratado nessas etapas, ainda sim faltava passar por alguma coisa que eu não entendia o que era. Ao todo tive quatro semestre de estágio e nenhum deles foi mais ou menos fácil.

O último ano iniciou e achei que ia enlouquecer de vez. Adoei fisicamente por diversas vezes. O motivo: eu deveria, obrigatoriamente, estagiar em escolas públicas. Pensei que o primeiro ano na Celin tivesse me fornecido força suficiente para as demais etapas, mas não foi o que ocorreu. Adoei inúmeras vezes com gripes que não saravam, diarreias persistentes, enxaquecas, e dores por todo o corpo. Novamente pedi ajuda e consegui um estágio em uma escola municipal. A parte humana da escola foi maravilhosa, mas a burocracia documentacional deixou a desejar. Foi tanto estresse que tive que, mesmo anotando datas, revendo prazos, ainda perdi muita coisa e quase perdi o semestre se estágio. Quanto ao momento que pisei na escola, eu não me via com a idade que tenho. Me vi criança, me vi adolescente. Foi uma mistura temporal e sentimental forte. Homem ao mar! Eu não sei nadar. Uma vez na praia aprendi que, mais importante que nadar é saber boiar, pois a onda te devolve para a praia. Sinto que boiei

para um lugar seguro e venci a experiência. Eu não passei nenhum constrangimento ou agressão nesses locais. A impressão que tive, principalmente nas escolas públicas, é que o eco das violências que sofri me acompanhavam. Parei de dar atenção a elas, mesmo que ainda gritassem.

O último estágio foi estranho. Pensei que estaria bem depois de um ano e meio lutando com essa tempestade, mas eu novamente adoeci. Fiquei mais de dez dias de cama, mal comendo, mal dormindo e com dores terríveis, principalmente nas mãos e braços. Decidi, por conta própria, dar um fim a todo o sofrimento e desta vez não pedi ajuda para estagiar. Escolhi a escola mais próxima de minha casa, para caso eu tivesse algum problema ficasse viável ir a pé resolver. De minha parte, pela primeira vez, estava tudo certo. As datas da disciplina, os módulos de observação e regência conflitaram com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o início das observações atrasou. Tudo ainda estava em tempo hábil quando as coisas desandaram. Professora supervisora doente, incontáveis provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), semana do saco cheio, greves etc. Parecia que, desta vez, eu estava no contrafluxo. Mas não abri mão dessa oportunidade de estágio. As aulas eram noturnas, ou seja, nada de barulho ensurdecedor dos jovens e crianças das aulas matutinas e vespertinas. O silêncio do ambiente era acolhedor por si só. Insisti, persisti, não desisti. Não era mais somente sobre um processo cheio de traumas e violências, mas era sobre a minha história. E eu, pela primeira vez, me senti maior do que aquilo que me machucou um dia. E assim pude ver céu azul e calmaria, quando finalmente passei por essa tempestade toda.

### 3 TÁBUAS DO MEU PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS

As tábuas que menciono nas seções a seguir representam, de forma metafórica e simbólica, as partes que foram sendo exploradas e substituídas ao longo da minha travessia formativa. São as crenças, práticas e visões de mundo que precisei reconstruir à medida que as novas experiências me confrontavam. Organizo as tábuas do meu processo de composição de sentidos em três seções, nas quais exploro os temas emergentes desta pesquisa autobiográfica.

#### 3.1 Minha (trans)formação e as tábuas das ferramentas digitais

As ferramentas digitais são recursos tecnológicos que podem ser utilizados para criar, compartilhar e interagir com as informações em ambientes virtuais de aprendizagem. Na educação, elas assumem um papel central por promoverem novas práticas de ensino e aprendizagem, exigindo do professor a reconfiguração de seu fazer pedagógico. Conforme Brito, Hashiguti e Peixoto (2024, p. 21), as tecnologias digitais transformaram profundamente a maneira como a informação é produzida e compartilhada, exigindo novas formas de organização e interação social e educacional. As autoras enfatizam que, o uso das tecnologias ultrapassa o caráter instrumental e está relacionado à formação crítica do sujeito, o que implica compreender o papel dessas ferramentas no desenvolvimento de competências comunicativas e reflexivas.

O impacto das tecnologias digitais no ensino, porém, não se limita à adoção de novas ferramentas e manifesta-se como uma transformação epistemológica no modo de aprender e de ensinar. Paiva (2012, p. 2) enfatiza que “mudança é uma palavra-chave para se entender o que é um sistema complexo e é de se esperar que o impacto das inovações tecnológicas gere tensões entre a ordem constituída e a promessa de uma nova ordem”. Essa reflexão aponta para o caráter dinâmico e desafiador da integração das tecnologias no contexto educacional, exigindo do professor a constante atualização e adaptação de suas práticas.

Além disso, o uso das ferramentas digitais favorece o desenvolvimento de práticas de letramento que articulam texto, imagem, som e outras linguagens multimodais. Conforme Brito, Hashiguti e Peixoto (2024, p. 65), a docência na era digital demanda repensar o ensino de línguas de forma a incorporar princípios como autonomia, colaboração e interação, ajustando as práticas pedagógicas às novas exigências tecnológicas e globais. Isso reforça que a dimensão ética e crítica do uso das tecnologias é tão importante quanto seu domínio instrumental,

exigindo do professor a capacidade de problematizar a informação, a linguagem e o próprio papel da tecnologia na sociedade.

Sobre a responsabilidade do professor, o impacto das tecnologias digitais no ensino não se limita à adoção de novos recursos, mas envolve uma mudança estrutural nas formas de ensinar e aprender. Paiva (2012, p. 2) explica que “mudança é uma palavra-chave para se entender o que é um sistema complexo” e que o impacto das inovações tecnológicas tende a gerar “tensões entre a ordem constituída e a promessa de uma nova ordem”. Assim, a autora evidencia que as transformações educacionais não ocorrem de modo linear e tampouco automático: elas dependem das interações humanas e institucionais para moldar o processo de ensino-aprendizagem. A inovação, portanto, manifesta-se quando o professor e o aluno reinterpretam suas práticas e constroem novas formas de relação com o conhecimento dentro desse sistema dinâmico.

A importância das tecnologias digitais na educação também se evidencia em sua capacidade de democratizar vozes e ampliar o acesso à participação social. Maia (2018, p. 955) observa que “as tecnologias digitais, sobretudo quando conectadas à rede mundial de computadores, têm mostrado cada vez mais o seu potencial para promover ampla circulação de enunciados diversos por vias e conexões antes inimagináveis”. Essa perspectiva demonstra que as ferramentas digitais podem se tornar espaços de expressão e de resistência, sobretudo quando eles são utilizados para fortalecer as práticas inclusivas e colaborativas nas escolas.

Ao analisar a origem da Inteligência Artificial, é possível notar que seu desenvolvimento inicial ocorreu em um contexto tecnológico marcado por perspectivas norte-americanas, predominantemente brancas e masculinas, que influenciaram as bases e direções desse campo de desenvolvimento. Essa configuração inicial determinou não apenas quem tinha acesso à produção do conhecimento, mas também quais os valores e os objetivos de mundo seriam incorporados aos sistemas dessa tecnologia. As primeiras pesquisas que foram realizadas priorizavam os padrões de racionalidade que se adequassem à eficiência, o que ignorava a diversidade de contextos culturais e sociais que compõem a experiência humana.

Cozman e Kaufman (2022, p. 198) afirmam que “a qualidade dos resultados dos modelos de IA é função direta da quantidade e da natureza dos dados que os alimentam”. Abreu, Furtado e Santos (2022, p. 235) mostram que “os algoritmos reproduzem desigualdades de gênero e identidade, pois aprendem a partir de bancos de dados socialmente enviesados”. Em cada algoritmo há uma memória, e em cada memória pode existir um conjunto de ideologias. O que a IA aprende não é o real, mas a maneira como a sociedade o descreve em suas percepções. E, nesse reflexo, percebo que o mesmo acontece comigo: aprendi a falar sob

gramáticas que nem sempre me incluíam. Assim também aprendi: a partir de narrativas enviesadas, histórias que foram contadas sempre pelos mesmos comandantes.

Cozman e Kaufman (2022, p. 199) narram o caso emblemático da Amazon, cujo sistema automatizado de seleção de currículos privilegiava os homens, pois fora treinado sobre dados históricos que refletiam um mercado masculinizado. A máquina, como tantos de nós, herdou os preconceitos de quem a criou. Outros exemplos semelhantes ocorreram em documentários que assisti, e que elucidam a visão da tecnologia pelos bastidores.

No emblemático documentário *Coded Bias* (Kantayya, 2020), é exposto o modo como algoritmos de reconhecimento facial, amplamente utilizados por empresas e governos norte americanos e europeus, reproduziram preconceitos raciais e de gênero. A pesquisadora Joy Buolamwini, do MIT Media Lab, demonstra, através de testes com câmera e um programa de detecção de rosto, que sistemas de IA reconhecem com mais precisão rostos brancos do que rostos negros, e que as taxas de erro no reconhecimento facial são ainda maiores quando se trata de mulheres negras. Esses resultados, mais do que falhas técnicas, revelaram um padrão sistêmico de invisibilização em que a máquina não erra por acaso, ela erra porque aprendeu a ver o mundo com o olhar de quem sempre o dominou. *Coded Bias* torna visível o que normalmente permanece submerso: que a neutralidade tecnológica é uma ficção e é preciso olhar atentamente ao que está por trás de quem programa as máquinas. A IA, nesse contexto, torna-se uma extensão do olhar social que seleciona quais rostos merecem ser reconhecidos. O reconhecimento facial, para este documentário, não é apenas uma tecnologia ele é um espelho desigual que mede humanidade por critérios históricos de pertencimento.

Os algoritmos não apenas podem reproduzir a exclusão, mas a automatizam, transformando o preconceito em estatística e a diferença em um simples erro de leitura. Abreu, Furtado e Santos (2022, p. 239) aprofundam essa crítica ao afirmar que “a Inteligência Artificial se constrói sobre as desigualdades e as reforça quando não há criticidade social em seu uso”.

Cada vez que um algoritmo decide quem é visível, eu me vejo naqueles que ficam fora do quadro. Cozman e Kaufman (2022, p. 200) lembram que sistemas como o COMPAS, usados no sistema judicial norte-americano, reproduzem padrões raciais de punição, “superestimando a reincidência de réus negros”. Essas máquinas não criam injustiça: apenas a sistematizam. Eu também fui, muitas vezes, treinado por vozes que não me viam. Foi preciso reajustar a rota.

Nesse reajuste que encontro o ChatGPT, uma das mais recentes embarcações criadas pela humanidade. Segundo Lima e Serrano (2024, p. 3), as tecnologias generativas como o ChatGPT representam “um ponto de inflexão na relação entre humanos e máquinas, especialmente no campo da educação”, por ampliarem a capacidade de interação e de produção

textual autônoma. O que é considerado por sua “inteligência” é feita das tábua do discurso humano em que textos, fóruns, artigos e conversas alimentam o seu aprendizado. Ele aprende conosco, mas também pode repetir nossas falhas.

Ao mesmo tempo, percebo que esse mar tecnológico é também um espelho. Ele reflete as vozes que o alimentam: as línguas coloniais, os discursos hegemônicos, as perspectivas dominantes. Assim como apontam Abreu, Furtado e Santos (2022, p. 239), “a IA reproduz desigualdades de gênero e identidade”, e isso inclui a forma como o inglês, por exemplo, é produzido e validado no ChatGPT. Fernandes, Souza e Durante (2024, p. 5) afirmam que o uso do ChatGPT na formação docente “possibilita reflexões sobre a autonomia do professor e a construção de práticas críticas e criativas”.

Elenco dois pontos quando relaciono o arcabouço teórico mobilizado nos parágrafos anteriores e as narrativas que compartilhei:

- O ambiente digital com suas ferramentas digitais é um possível "lugar" de existência e de resistência. Com as ferramentas que utilizei e narrei, mesmo contando com alguns problemas técnicos, me senti envolvido e capaz de realizar as atividades das disciplinas do curso de Letras/Inglês. Desde que eu tivesse o acesso à internet e aos aplicativos e softwares, minhas atividades poderiam ser realizadas sem preconceitos ou inviabilizações que envolvessem gênero.
- Ainda estou em ambiente privilegiado. Claro que, é preciso considerar o fato de que sou um homem trans já retificado nos documentos de registro e que, quando fiz minha graduação em engenharia elétrica, a história foi completamente diferente. Foi uma experiência cheia de confusões e de exposição desnecessária por não poder utilizar meu nome social, o que ocorreu antes de conseguir a alteração definitiva nos documentos de registro. Minha experiência é um recorte bem específico, pois me entendo como privilegiado de ter condições de estar em uma universidade federal, além de ser branco e estar financeiramente em condições diferentes de vários pares que conheço na cidade que moro. Ou seja, eu tive condições de realizar um curso a distância por quatro anos.

### **3.2 Minha (trans)formação e as tábua da docência**

Nas primeiras vezes em que entrei em uma sala de aula, durante o período de estágio, percebi um enorme barulho nesses ambientes, que me causaram incômodo e desconforto, assim como o mar também me causa. Quando olho para trás e revisito minhas

experiências escolares, percebo que parte de minha formação se construiu na observação silenciosa das pessoas colocadas às margens sociais. Alunos que aprendiam de formas divergentes ao que se entendia como padrão, dos que precisavam de mais tempo para entendimento do conteúdo ou para realizar uma atividade, dos que falavam por gestos ou dos que sumiam na multidão por serem isolados em sua diferença. Foi nesses recortes de memórias que comecei a compreender que ensinar envolve muito mais que integrar alguém na roda do conhecimento, é importante acolher e incluir.

Oliveira et al. (2016, p. 8) afirmam que “a escola é o espaço privilegiado para o exercício das práticas inclusivas, desde que o educador esteja disposto a escutar e reinventar suas estratégias pedagógicas”. Essa disposição exige presença e sensibilidade do docente, em que o professor abre caminhos para enxergar o aluno para além de sua performance e notas. Os relatos apresentados, ainda por Oliveira et al. (2016, p. 11), mostram professores que se reinventam diante de alunos com necessidades específicas, ajustando suas atividades realizadas em sala de aula, deixando o protagonismo de lado e, sobretudo, aprendendo a ouvi-los. Freire (2000, p. 45) nos adverte que “o diálogo não representa uma mera técnica, mas uma relação epistemológica; um modo de conhecer que reconhece o caráter social do processo de saber”. Quando escuto o estudante e reconheço nele um sujeito de saber, o processo de ensino deixa de ser unilateral. Como afirma Freire (2000, p. 38), o educador radical “não teme confrontar, ouvir, ver o mundo desvelado; não se considera dono da história, mas se compromete, na história, a lutar ao lado dos oprimidos”.

Nessa navegação, percebo que a docência é, em si, um exercício de reconstrução. A cada novo recurso tecnológico que surge, e atualmente temos uma explosão constante de novos recursos, é preciso novamente se reinventar para atrair a atenção dos alunos. E, diante da Inteligência Artificial Generativa, a mudança no modo de ensinar se tornou inevitável: “o ChatGPT potencializa práticas de escrita, leitura e pesquisa, mas exige do docente um olhar ético e crítico para que o processo educativo não se reduza à reprodução automática do conhecimento” (Lima; Serrano, 2024, p. 7).

Durante muito tempo, ancorei minha prática em concepções herdadas de uma docência analógica que foi marcada pelo quadro, pelas impressões com cheiro de álcool, pelos sons do giz seco riscando o quadro negro. Mas o mundo à minha volta começou a se reescrever em código, e eu, sem perceber, já navegava em águas da cibercultura. Na cibercultura, o professor deixa de ser porto seguro e redesenha o trajeto junto ao aluno. Como dizem os autores, é necessário “ampliar o debate de maneira a verificar o que efetivamente compõe o perfil

docente” e provocar “reflexões que levem do campo teórico ao campo operacional” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 8).

Ainda a esse respeito da cibercultura, o documentário *O Dilema das Redes* (Orlowski, 2020) reforça a necessidade de uma postura crítica na formação docente diante da influência invisível dos algoritmos. O filme evidencia como plataformas digitais moldam nossos comportamentos humanos, as opiniões e até as percepções de realidade, mostrando que a neutralidade tecnológica é uma enorme ilusão vendida. Essa constatação ressoa no meu próprio percurso formativo: compreender a IA e os sistemas digitais não é apenas aprender a usá-los, mas desvelar seus modos de agir sobre nós, sobre nossas escolhas e práticas educativas. “A evolução tecnológica permite-nos perceber a mudança de meros receptores da informação para autores” Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 22), e é nesse reconhecimento que encontro alguns sentidos da docência: ensinar é criar um espaço para que outros também escrevam o seu mundo, com suas vozes, suas linguagens e seus próprios afetos.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 9) também apontam que “o processo de formação docente precisa ser revisitado para contemplar os novos elementos que emergem com a inclusão das Tecnologias Digitais no contexto escolar”. Essa revisão não se faz apenas com cursos ou plataformas: ela exige uma reflexão ontológica sobre quem somos enquanto professores e sobre como o digital remodela o próprio sentido do ensinar.

A cada nova tecnologia que surge e que tenho possibilidade de interação, duvido de minhas próprias certezas. É interessante notar que, formar-se é também desfazer-se. Algumas das antigas ferramentas já não sustentam o casco do meu fazer pedagógico e existe a necessidade de troca, mesmo que aos poucos, das velhas tábuas do controle e da repetição pelas novas de abertura, diálogo e autoria. Como lembram Modelski e seus colegas, “a evolução tecnológica permite-nos perceber a mudança de meros receptores da informação para autores” Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 22). E é nesse reconhecimento que encontro o novo sentido da docência: ensinar é criar espaço para que outros também escrevam o mundo, com suas vozes, linguagens e afetos.

As práticas inclusivas me ensinaram que cada estudante é um porto singular. Com o que foi exposto por Oliveira et al. (2016, p. 8), compreendi que o ensino só se torna verdadeiramente humano quando o professor “se dispõe a escutar e reinventar suas estratégias pedagógicas” diante das diferenças. Essa escuta é importante e é um gesto que antecede qualquer método. Nesse aspecto, entendo que dialogar não é apenas falar com o outro, mas deixar-se transformar por ele. Com Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 9), percebo que a docência, imersa na cibercultura, precisa repensar sua estrutura e sentido: “é preciso revisar o processo

formativo do professor diante dos novos elementos que emergem com as Tecnologias Digitais”. Navegar entre mundos analógicos e digitais exige não apenas competência técnica, mas consciência ética e sensibilidade política. Ser professor hoje é aprender a habitar um território fluido e diverso, no qual o conhecimento se move, se conecta e se refaz frequentemente.

Elenco os pontos a seguir quando relaciono o arcabouço teórico mobilizado nos parágrafos anteriores e as narrativas que compartilhei:

- Precisei expor minhas necessidades com o estágio. Conseguí navegar por conta própria até certo momento quando meu emocional me travou pelo caminho. Eu não fiz o estágio me apresentando como homem trans nas escolas. Foi o que mais me machucou de não ter feito. Mas eu não estava bem o suficiente para me expor desta forma, já que minha vivência escolar inteira foi de exposição.
- Fui constantemente observador, mesmo nas regências. Observei as pessoas, a cultura dos alunos e dos professores, a estrutura escolar. Notei muito menos chacota e brincadeiras de mal gosto, mas ainda me senti incomodado. Notei que as “caixas” ainda estavam lá presentes, mesmo que de forma sutil, nos uniformes dos alunos, na liberdade dos garotos diferente ao das garotas. Detalhes que nas narrativas vieram como incômodos, como dores e sentimentos negativos. Muito do que presenciei ressoou com o que vivi, ainda que de forma sutil e sem violência direta.

### **3.3 Minha (trans)formação e as tábuas das questões de gênero**

Sinto que seja inviável apresentar esta tábua sem citar o navegante João Nery e sua obra *Viagem solitária*. Nery foi pioneiro como homem trans a realizar a redesignação sexual durante a ditadura militar brasileira, além de ser um marco na história de seus pares e contribuinte para a lei de Identidade de Gênero. Seu livro, *Viagem solitária: memórias de um transexual 30 anos depois*, de João W. Nery, é uma obra autobiográfica fundamental para os estudos de gênero no Brasil, na qual o autor revisita sua trajetória como homem trans em vários momentos de sua vida, inclusive no turbulento ambiente escolar. Ao reconstituir experiências da infância à vida adulta, Nery evidencia os efeitos das normas de gênero e da patologização da transexualidade. A obra assume um caráter político ao romper com o silenciamento das vivências transmasculinas e inaugurar um espaço de visibilidade e legitimação dessas narrativas.

Ao publicar sua história, Nery quebra o silêncio historicamente imposto à população trans e abre, no Brasil, um espaço legítimo para embarcação trans masculina nos cenários cultural e acadêmico brasileiros. O livro, *Viagem Solitária* ultrapassa o relato individual e serve, tanto de referência para outras pessoas trans, quanto de documento histórico sobre a formação das transmasculinidades no país.

Para Nery (2011), a escola atua historicamente como uma 'caixa' normatizadora, onde o sujeito que ousa sair desse padrão é marcado negativamente, ilhado dos demais considerados "normais". O espaço escolar é narrado por Nery como um ambiente de estranhamento e exclusão. Em alguns exemplos de sofrimento escolar o autor é impedido por sua professora de escolher o brinquedo 'de menino', que eram simples bolinhas de gude, o que ilustra a violência simbólica cotidiana mesmo parecendo pequena, e que colabora com a expulsão de estudantes trans da educação.

Embora esse dia tenha me dado muita alegria, foi também nele que me aborreci pela primeira vez com dona Arthalides. Para nos presentear, levou dois tipos de lembranças para os alunos: pulseirinha para as meninas e saquinho de bolas de gude para os meninos. Na minha vez, levantei-me e fui até a mesa. Passei rapidamente a mão nas bolinhas, mas fui agarrado pelo punho e advertido.

— Não, Joana, o seu é o daquele montinho ali. (Nery, 2011, p. 31)

Para romper com esse ciclo de violências em ambientes escolares, trago argumentações de outro homem trans, Leonardo Peçanha, que dialoga com as vivências de Nery e com as minhas narrativas. Peçanha e Neves (2021) argumentam que o ato de 'contar a história' é uma peça fundamental. O acolhimento escolar quando passa pela escuta dessas narrativas transmasculinas e transfemininas, tem o poder de transformar a invisibilidade em presença plena e reconhecida, evitando que novos alunos precisem 'enterrar' os seus diplomas e histórias para poderem existir. No livro *Viagem solitária*, esse momento é exemplificado quando o autor precisa enterrar quem ele foi, levando consigo tudo que construiu até ali: seus diplomas e conquistas pessoais. Foi preciso iniciar socialmente do zero, principalmente por não ser permitido, na época, a alteração de gênero nos documentos.

A alteração dos documentos, situação que me atravessou em vários momentos escolares e na primeira graduação, é visto por Peçanha e Neves (2021) como ferramentas de silenciamento e exclusão, que reafirmam a cisnORMATIVIDADE institucional e que transformam o nome em um instrumento de violência simbólica. As demais violências, sutis como a utilização de banheiros de acordo com o órgão sexual, ou brincadeiras específicas que separam crianças

e jovens pelo gênero, revelam como a escola opera cotidianamente a partir de uma lógica cisnormativa que regula os corpos e suas identidades.

Em *Viagem solitária* (Nery, 2011), é exposto como as violências produzem, desde a infância, sentimentos de inadequação. É imposto ao sujeito trans a constante necessidade de se ajustar a normas que negam sua identidade. A separação rígida entre o masculino e o feminino, reiterada em espaços escolares, atua como um mecanismo disciplinador que transforma o corpo trans em um corpo constantemente vigiado e corrigido. Essa experiência individual narrada por Nery e as análises de Peçanha e Neves, demonstram como as práticas institucionais fazem parte de um conjunto mais amplo de violências simbólicas sofridas por pessoas transmasculinas. Violências, aparentemente banais, como o uso compulsório de determinados banheiros ou a divisão de atividades por gênero, reproduzem desigualdades e negam o direito à permanência e ao reconhecimento de estudantes trans (Peçanha; Neves, 2021).

Elenco os pontos a seguir quando relaciono o arcabouço teórico mobilizado nos parágrafos anteriores e as narrativas que compartilhei:

- Pude ser o Mikhael, e apenas. Senti necessidade de me abrir com os demais colegas de curso e professores apenas após um tempo de curso. Não existiu em mim a necessidade de uma (re) afirmação ou de conversas explicativas logo de início.
- O estágio conversou com minhas versões passadas. Me via pelos olhos da criança e do adolescente. Ao recontar entendo que essa personificação de minhas versões do passado trouxe o entendimento à minha versão do presente que, essas partes fazem parte de mim, mas não são maiores do todo que sou.
- Eu era, pela primeira vez na vida, apenas o discente e o professor em formação. Ser uma pessoa trans é algo que sempre serei até meus últimos dias, mas isso é uma parte de mim que não compõe o todo e as demais partes também puderam ser evidenciadas e experienciadas durante a graduação. Não existiu a necessidade, por vezes exaustiva, de me (re)afirmar o tempo todo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa autobiográfica, tive como objetivo narrar e discutir experiências de um estudante de Letras/Inglês e professor em transformação. Narrei experiências da minha vida acadêmica e profissional. Na sequência, discuti temas que emergiram ao relacionar as narrativas com o embasamento teórico que explorei para compreender minhas experiências.

Minha pesquisa autobiográfica mostra que minhas experiências me constituem um estudante e um profissional docente em constante (trans)formação. Reconheço que o trajeto da docência ainda demanda coragem e muita prática em campo. Sendo necessário entender as limitações sociais dos ambientes escolares que eu presenciar daqui em diante, para assim poder traçar uma rota mais segura para seguir.

Como limitações da pesquisa, entendo que não consegui completar uma pesquisa que atendesse os pressupostos da pesquisa narrativa de maneira tão robusta quanto gostaria. O caminho teórico-metodológico mostrou-se um oceano imenso de difícil navegação. Mergulhar em minhas experiências foi algo desafiador, mesmo sendo importante para me reconhecer como alguém em constante (trans)formação e reconhecer também que transformar não apaga o passado, mas alicerça para sustentar o futuro.

Enfim o porto de chegada, retorno ao paradoxo de Teseu: este TCC é o mesmo projeto que iniciou a viagem? A resposta é não. Assim como o navio mudou, eu, o navegante, também desembarco transformado. A pesquisa narrativa me permitiu compreender que navegar é preciso, mas não precisa ser sozinho, tampouco solitário. Existe uma infinidade de pessoas dispostas a auxiliarem no trajeto. Sejam elas como marujos temporários, outros navegantes que passam mapas com rotas mais tranquilas, mecânicos que amparam as peças para não quebrarem em alto mar, ou faróis.

Ah, os faróis. Aquele fio de luz que, num rompante, rasga os céus escuros e mostra onde está a terra firme. Estes guias são cruciais para a segurança da chegada, e sou grato a todos que tive pelo caminho. Agora sigo para novas rotas, levando este navio não como um objeto estático de museu, mas como instrumento de trabalho para apoio nas futuras águas a seguir. E que os demais futuros navegantes possam utilizar a rota que aqui foi criada, como um pequeno mapa para suas navegações.

*"Fair winds and following seas".*

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Anderson Jordan Alves; FURTADO, Kathya Cristhyna Silva; SANTOS, Rennan Kevim Costa. Inteligência artificial e preconceito de identidade de gênero: o problema do viés na construção das IA's ea perpetuação das discriminações em sociedades previamente discriminatórias. **COR LGBTQIA+**, v. 1, n. 3, p. 229-247, 2022.
- BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; HASHIGUTI, Simone Tiemi; PEIXOTO, Mariana Rafaela Batista Silva. **As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) no ensino de língua inglesa**. Uberlândia: Centro de Educação a Distância – CEAD/UFU, 2024.
- CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, v. 1 n. 39 p. 86-93, 2000.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Dilma Maria de Mello. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COZMAN, Fabio Gagliardi; KAUFMAN, Dora. Viés no aprendizado de máquina em sistemas de inteligência artificial: a diversidade de origens e os caminhos de mitigação. **Revista USP**, n. 135, p. 195-210, 2022.
- DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges. **Eu, um jardim em construção: uma pesquisa narrativa sobre as histórias que me constituem**. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7035>
- ELY, M, VINZ, R. ANZUL, M. & DOWNING, M. **On Writing Qualitative Research: Living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer. 2001.
- FERNANDES, Luyza Tomaz; SOUZA, Valeska Virgínia Soares; DURANTE, Ana Carolina Parolini Borges. O uso do chat gpt para o ensino e aprendizagem de língua inglesa: uma pesquisa narrativa sobre formação docente. **Caderno Seminal**, n. 50, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. [S. l.]: Pimenta Cultural, 2020. E-book. ISBN 9786588285572. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>. Acesso em: 10 out. 2025.
- KANTAYYA, Shalini (dir.). **Coded Bias**. [Filme]. Estados Unidos: 7th Empire Media / Netflix, 2020. Documentário, 86 min.
- LIMA, C. B.; SERRANO, A. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Transinformação**, v. 36, 2024
- MAIA, Junot de Oliveira. Letramentos de sobrevivência em redes digitais: caminhos possíveis na luta por direitos humanos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 954–974, 2018.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

NERY, João W. **Viagem solitária: memórias de um transexual 30 anos depois.** São Paulo: Leya, 2011.

OLIVEIRA, Nilza Maria de et al. **Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais.** 2016.

ORLOWSKI, Jeff (dir.). **O dilema das redes.** [Filme]. Estados Unidos: Netflix, 2020. Documentário, 94 min.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **O uso de tecnologias digitais na formação de professores de línguas.** In: Tecnologias Digitais e Ensino de Línguas. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 55-73.

PEÇANHA, Leonardo Morjan Britto; NEVES, Benjamim de Almeida. **Memórias transmasculinas: das reflexões nacionais ao movimento de homens trans carioca.** In: V Desfazendo Gênero – Seminário Internacional Desfazendo Gênero, 2021, online. Anais [...]. Rio de Janeiro, 2021.