

Metodologias ativas na Educação Executiva: práticas discursivas para a ação social com TDIC e IA

Active Methodologies in Executive Education: Discursive Practices for Social Action with Digital Technologies and Artificial Intelligence

Maurício de Albuquerque Xavier

Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

Roberta Virginia Ramos Caiado

Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil

Resumo

O presente artigo investiga o papel dos discursos lógico-linguísticos na constituição de ações transformadoras na educação executiva, com ênfase na dialogicidade mediada por Inteligência Artificial (IA). Fundamentado nas contribuições da filosofia da linguagem e das ciências da linguagem – em especial Wittgenstein, Austin, Searle, Habermas, Bakhtin e Volochínov –, o estudo parte da hipótese de que a transformação se realiza nas práticas discursivas que organizam e orientam a ação social. Para além da abordagem teórica, o artigo incorpora evidências empíricas de caráter exploratório, derivadas de análise qualitativa de práticas formativas em cursos de educação executiva mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Inteligência Artificial (IA). Os resultados indicam que a mediação tecnológica, especialmente por meio de ferramentas de IA generativa, favorece a ampliação da dialogicidade, o protagonismo dos participantes e a reconfiguração dos regimes enunciativos, contribuindo para práticas de aprendizagem mais interativas e reflexivas. Conclui-se que a ação transformadora, nesses contextos, decorre da reorganização dos processos discursivos, evidenciando a centralidade da linguagem na produção e transformação da realidade social.

Palavras-chave: dialogicidade; discursos lógico-linguísticos; educação executiva; práticas discursivas; ação transformadora.

Abstract

This article investigates the role of logical-linguistic discourses in the constitution of transformative action within executive education, with particular emphasis on dialogicity mediated by Artificial Intelligence (AI). Grounded in contributions from the philosophy of language and the language sciences – especially Wittgenstein, Austin, Searle, Habermas, Bakhtin, and Voloshinov – the study is based on the hypothesis that transformation emerges through discursive practices that organize and orient social action. Beyond its theoretical framework, the article incorporates exploratory empirical evidence derived from the qualitative analysis of formative practices in executive education mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICT) and Artificial Intelligence. The findings indicate that technological mediation, particularly through generative AI tools, fosters the expansion of dialogicity, enhances participant agency, and contributes to the reconfiguration of enunciative regimes, promoting more interactive and reflective learning environments. The study concludes that transformative action, in such contexts, results from the reorganization of discursive processes, highlighting the central role of language in the production and transformation of social reality.


Keyword: Dialogicity; Logical-linguistic discourses; Executive education; Discursive practices; Transformative action.

Informações do artigo

Submetido em 23/03/2026

Aprovado em 09/05/2026

Publicado em 15/05/2026

 <https://doi.org/10.25247/P1982-999X.2026.v26n2.p40-63>



Esta obra está licenciada sob uma licença
Creative Commons CC BY 4.0

Como ser citado (modelo ABNT)

XAVIER, Maurício de Albuquerque; CAIADO, Roberta Virginia Ramos. Metodologias ativas na Educação Executiva: práticas discursivas para a ação social com TDIC e IA. *Agora Filosófica*, Recife, v. 26, n. 2, p. 40-63, maio/ago. 2026.

1 INTRODUÇÃO

A crescente complexidade das dinâmicas organizacionais contemporâneas tem colocado em evidência a necessidade de revisões mais profundas nos modos de compreender a ação humana em contextos institucionais. Durante décadas, os estudos em gestão e os modelos de formação em educação executiva foram predominantemente orientados por perspectivas que privilegiam dimensões estruturais, procedimentais e instrumentais, enfatizando a eficiência, a padronização e o controle como eixos centrais da ação organizacional. Entretanto, embora tais abordagens tenham contribuído significativamente para o desenvolvimento de práticas gerenciais, mostram-se progressivamente insuficientes para explicar como as ações se constituem, legitimam-se e se transformam em cenários marcados pela complexidade, pela instabilidade e pela intensificação das interações sociais.

Nesse contexto, torna-se necessário deslocar o foco analítico para dimensões frequentemente negligenciadas, entre as quais se destaca a linguagem. Longe de ser compreendida como um mero instrumento de transmissão de informações, a linguagem passa a ser concebida como prática social constitutiva, por meio da qual se produzem sentidos, organizam-se relações e se estruturam formas de ação. Esse deslocamento encontra respaldo no chamado giro linguístico, que, ao longo do século XX, redefiniu profundamente os fundamentos da filosofia e das ciências humanas ao situar a linguagem no centro das investigações sobre a realidade social.

A partir dessa inflexão teórica, autores como Ludwig Wittgenstein (1999, §43), J. L. Austin (1990, p. 24), John Searle (2002, p. 30) e Jürgen Habermas (2012, v. 1, p. 136), passaram a compreender a linguagem não apenas como um sistema de representação, mas como uma forma de ação. O significado deixa de ser concebido como uma entidade fixa para ser entendido como resultado do uso, enquanto os enunciados passam a ser analisados em sua dimensão performativa e intersubjetiva. Nesse sentido, a linguagem não apenas descreve o mundo, mas participa ativamente de sua constituição, organizando práticas, legitimando decisões e coordenando ações.

Entretanto, apesar da relevância dessas contribuições, observa-se que, no campo da Educação Executiva, ainda predomina uma abordagem fortemente

instrumental, na qual metodologias e ferramentas são frequentemente adotadas como soluções técnicas, desconsiderando seus efeitos sobre a produção de sentido e sobre a dinâmica das interações discursivas. Essa lacuna se torna ainda mais evidente diante da crescente incorporação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e de sistemas baseados em Inteligência Artificial (IA), cuja presença não apenas altera os meios de ensino, mas reconfigura as próprias condições de produção, circulação e interpretação dos enunciados.

Nesse cenário, emerge a necessidade de compreender de que maneira essas transformações tecnológicas incidem sobre a organização discursiva dos processos formativos, especialmente no que diz respeito à distribuição dos lugares de fala e à construção do conhecimento. É nesse ponto que a noção de dialogicidade, desenvolvida no âmbito das ciências da linguagem, particularmente a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin (2011, p. 272) e Valentin Volochínov (2017, p. 113), assume centralidade analítica. Ao afirmar que todo enunciado se constitui na relação com outros enunciados, essa perspectiva desloca a análise da linguagem para o campo da interação, evidenciando o caráter relacional e social da produção de sentido.

A partir desse referencial, torna-se possível problematizar os modelos tradicionais de ensino, marcados por uma centralização da enunciação na figura do professor e por uma relativa passividade dos estudantes no processo de aprendizagem. Em tais modelos, a dialogicidade tende a ser limitada, uma vez que a circulação de vozes é reduzida e a construção do conhecimento ocorre de forma predominantemente unilateral.

Em contraposição, a adoção de metodologias ativas, especialmente quando mediadas por TDIC e IA, introduz novas possibilidades de reorganização da prática educativa, ampliando a participação dos estudantes e promovendo uma maior alternância dos sujeitos do discurso. Esse movimento sugere não apenas uma mudança pedagógica, mas uma transformação mais profunda nas condições de produção do discurso e, conseqüentemente, na própria organização da ação.

É nesse horizonte que se insere a hipótese que orienta o presente estudo: a implementação de modelos de formação docente baseados em metodologias ativas, mediadas por TDIC e IA, pode promover a intensificação da dialogicidade

na Educação Executiva, ampliando a alternância dos sujeitos do discurso e deslocando a centralidade enunciativa do professor para uma dinâmica mais responsiva e colaborativa. Tal hipótese permite compreender a transformação não como um resultado direto da adoção de tecnologias ou metodologias, mas como um processo que se realiza na reconfiguração dos regimes discursivos que estruturam a prática social.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar o papel dos discursos lógico-linguísticos na constituição de ações transformadoras em contextos organizacionais e educacionais, articulando contribuições da filosofia da linguagem e das ciências da linguagem às práticas contemporâneas de Educação Executiva mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Inteligência Artificial (IA).

A análise desenvolvida se apoia, também, em evidências empíricas de caráter exploratório, oriundas de práticas formativas em educação executiva examinadas por meio de abordagem qualitativa, no contexto de pesquisa de doutorado em desenvolvimento.

Busca-se, assim, contribuir para uma compreensão mais ampla da transformação, entendida não apenas como mudança estrutural ou metodológica, mas como reorganização das formas de produção de sentido que orientam o agir coletivo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, articulando análise teórica com evidências empíricas oriundas de práticas formativas em Educação Executiva.

As evidências analisadas derivam da implementação de metodologias ativas mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e ferramentas de Inteligência Artificial em cursos de formação executiva, no contexto de uma pesquisa de doutorado em andamento. Entre as práticas observadas, destacam-se estratégias de aprendizagem baseada em problemas, ambientes colaborativos de interação, dinâmicas de resolução de desafios e

atividades estruturadas a partir de metodologias participativas apoiadas por TDIC e IA.

O corpus empírico considerado foi constituído por registros de interação em ambientes digitais de aprendizagem, observação de práticas pedagógicas e produções discursivas elaboradas pelos participantes ao longo das atividades formativas. Nesse contexto, as práticas observadas envolveram ambientes de aprendizagem colaborativa mediados por plataformas digitais e ferramentas de IA generativa, com ênfase na ampliação das interações discursivas entre docentes e estudantes ou em metodologias ativas com suporte de TDIC.

A análise foi orientada por referenciais das ciências da linguagem, especialmente pelas contribuições de Bakhtin e Volochínov, tomando como categorias analíticas a dialogicidade, a alternância dos sujeitos do discurso e os processos de reconfiguração enunciativa observados nas interações.

Trata-se, portanto, de uma investigação sem pretensão de generalização estatística, voltada à compreensão dos processos discursivos implicados na constituição de ações transformadoras em contextos de educação executiva. A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender tais processos em sua dimensão interacional, situada e socialmente construída.

3 LINGUAGEM, USO E AÇÃO: DESLOCAMENTOS FILOSÓFICOS FUNDAMENTAIS

A centralidade da linguagem na constituição da ação social não se estabelece de maneira imediata na tradição filosófica. Ao contrário, ela resulta de um conjunto de deslocamentos teóricos que, ao longo do século XX, reconfiguraram profundamente a forma de compreender a relação entre pensamento, linguagem e realidade. Esse movimento, frequentemente denominado giro linguístico, não representa apenas uma mudança de foco, mas uma transformação nos próprios fundamentos da análise filosófica, ao situar a linguagem como condição de possibilidade da experiência e da ação. Nesse contexto, a obra tardia de Ludwig Wittgenstein (1999, §43) ocupa um lugar decisivo. Ao romper com a concepção lógica e representacional da linguagem,

presente em sua fase inicial, o autor passa a compreender o significado como inseparável do uso. A linguagem deixa de ser um espelho do mundo para ser entendida como prática inserida em formas de vida. Assim, não há sentido fora do contexto de uso, nem linguagem fora das atividades humanas que a sustentam. Essa perspectiva desloca a análise do plano abstrato para o plano das práticas, evidenciando que compreender a linguagem implica compreender os modos de agir que a constituem.

Tal deslocamento tem implicações profundas para a compreensão da ação. Se o significado emerge do uso, a linguagem não pode ser reduzida a um sistema de signos estáticos, mas deve ser analisada como atividade dinâmica, situada e socialmente regulada. Os chamados jogos de linguagem, nesse sentido, não são estruturas formais, mas modos de organização da ação, nos quais falar é, simultaneamente, participar de uma prática social.

Essa concepção é radicalizada por J. L. Austin (1990, p. 24) ao introduzir a teoria dos atos de fala. Ao afirmar que “dizer algo é fazer algo”, o autor evidencia o caráter performativo da linguagem, rompendo definitivamente com a ideia de que sua função principal seria descrever estados de coisas. Ao prometer, ordenar ou declarar, o sujeito não apenas comunica uma intenção, mas realiza uma ação que produz efeitos no mundo social. A linguagem, portanto, não apenas acompanha a ação, mas a constitui.

Entretanto, a performatividade da linguagem não se dá de forma arbitrária. Como demonstra John Searle (2002, p. 30), os atos de fala operam dentro de estruturas normativas que definem suas condições de possibilidade. Para que uma promessa seja reconhecida como tal, por exemplo, é necessário que determinadas regras institucionais sejam compartilhadas pelos interlocutores. Isso evidencia que a linguagem está intrinsecamente vinculada às instituições sociais, sendo simultaneamente produto e condição de sua existência.

Nesse ponto, a contribuição de Jürgen Habermas (2012, v. 1, p. 136), introduz um deslocamento adicional ao enfatizar a dimensão intersubjetiva da linguagem. Para o autor, a coordenação da ação social ocorre por meio do entendimento mútuo, mediado linguisticamente. Os sujeitos, ao interagirem, mobilizam pretensões de validade, como verdade, correção e veracidade, que podem ser aceitas ou contestadas no processo comunicativo. A linguagem,

nesse sentido, não apenas permite a ação, mas constitui o espaço no qual ela é legitimada.

Essa perspectiva amplia a compreensão da linguagem ao situá-la no âmbito da racionalidade comunicativa. Diferentemente de uma racionalidade instrumental, orientada para o sucesso, a racionalidade comunicativa se orienta para o entendimento, implicando uma abertura ao outro e à possibilidade de revisão dos próprios posicionamentos.

A partir dessas contribuições, torna-se possível afirmar que a linguagem não é um elemento externo à ação, mas sua própria condição de possibilidade. Ela não apenas expressa intenções previamente formadas, mas participa da constituição dessas intenções, organizando as formas pelas quais os sujeitos percebem, interpretam e intervêm na realidade.

Esse conjunto de deslocamentos filosóficos permite, portanto, compreender que toda ação social é, em alguma medida, mediada discursivamente. As decisões organizacionais, os processos formativos e as práticas educativas não se estruturam apenas por meio de procedimentos técnicos, mas por meio de discursos que orientam, legitimam e tornam inteligíveis essas práticas.

No entanto, embora essas abordagens sejam fundamentais para compreender a relação entre linguagem e ação, elas ainda operam, em certa medida, em um nível que privilegia a estrutura e a função da linguagem, não explorando plenamente a dinâmica concreta da interação discursiva. É nesse ponto que as contribuições das ciências da linguagem, especialmente a partir da noção de dialogicidade, tornam-se decisivas.

Ao deslocar o foco da linguagem enquanto sistema para a linguagem enquanto enunciado situado, tais abordagens permitem aprofundar a compreensão da produção de sentido, evidenciando que a ação não apenas se realiza por meio da linguagem, mas se constitui na interação entre sujeitos historicamente situados. Essa inflexão fundamenta a análise posterior da Educação Executiva, mediada por TDIC e IA, na qual a reorganização das interações discursivas será examinada à luz da dialogicidade e de evidências empíricas exploratórias.

4 DIALOGICIDADE, ENUNCIADO E CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SENTIDO

Se, conforme discutido anteriormente, a linguagem constitui a ação, torna-se necessário avançar na compreensão de como se produz o sentido no interior das práticas discursivas. É nesse ponto que as contribuições das ciências da linguagem, especialmente a partir do pensamento de Bakhtin e do chamado Círculo de Bakhtin, introduzem um deslocamento decisivo ao situar o discurso no campo da interação.

Ao contrário de abordagens que tratam a linguagem como um sistema autônomo, estruturado por regras internas, a perspectiva bakhtiniana enfatiza o caráter situado, relacional e histórico do enunciado. Nesse sentido, o enunciado não pode ser compreendido como uma unidade isolada, mas como parte de uma cadeia contínua de comunicação discursiva. Como afirma Mikhail Bakhtin (2011, p. 272), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, o que implica reconhecer que toda produção de linguagem está orientada para outros enunciados, anteriores e futuros.

Essa orientação ao outro constitui o fundamento da dialogicidade. Diferentemente de uma concepção de diálogo restrita à troca explícita entre interlocutores, a dialogicidade refere-se a uma condição constitutiva da linguagem: todo discurso é, de alguma forma, uma resposta a discursos anteriores e uma antecipação de respostas possíveis. Assim, mesmo enunciados aparentemente monológicos carregam em si a presença de outras vozes, que são incorporadas, tensionadas ou refutadas.

Nesse horizonte, a noção de alternância dos sujeitos do discurso assume um papel central. Para Mikhail Bakhtin (2011, p. 272), os limites do enunciado são definidos precisamente por essa alternância, ou seja, pela passagem da palavra de um sujeito a outro no interior da interação. Isso significa que o sentido não está contido na fala de um único sujeito, mas emerge da relação entre diferentes posições enunciativas. A linguagem, portanto, não é propriedade de um indivíduo, mas um espaço compartilhado de construção de sentido.

Valentin Volochínov (2017, p. 113), aprofunda essa perspectiva, ao afirmar que o signo linguístico é essencialmente social e ideológico. Para o autor, todo signo é um campo de disputa, no qual diferentes valores e interesses se

confrontam. Isso implica reconhecer que a produção de sentido está sempre atravessada por relações de poder, por contextos históricos e por condições sociais específicas. A linguagem, nesse sentido, não apenas reflete a realidade, mas participa de sua construção e transformação.

Essa compreensão tem implicações diretas para o campo educacional, especialmente quando se analisa a dinâmica discursiva da sala de aula. Em modelos tradicionais de ensino, a circulação da palavra tende a ser limitada, concentrando-se predominantemente na figura do professor. A alternância dos sujeitos do discurso é reduzida, o que restringe as possibilidades de construção compartilhada do sentido. O conhecimento, nesse contexto, é frequentemente tratado como um conteúdo a ser transmitido, e não como um processo a ser construído coletivamente.

Entretanto, ao se considerar a linguagem a partir da dialogicidade, essa configuração se torna problemática. Se o sentido emerge da interação entre vozes, então a limitação da participação dos sujeitos implica também uma limitação da própria produção de conhecimento. A aprendizagem, nesse sentido, não pode ser reduzida à assimilação de conteúdos, mas deve ser compreendida como um processo de inserção ativa em práticas discursivas.

É nesse ponto que a hipótese que orienta este estudo adquire centralidade analítica. Ao investigar a implementação de metodologias ativas mediadas por TDIC e IA na Educação Executiva, **a partir de evidências empíricas oriundas de práticas formativas**, observa-se que tais práticas tendem a ampliar significativamente a alternância dos sujeitos do discurso, promovendo uma maior circulação da palavra e uma participação mais efetiva dos estudantes na construção do sentido.

Essa ampliação não se limita a um aumento quantitativo da participação, **como indicam os dados analisados**, mas implica uma transformação qualitativa na dinâmica enunciativa. A centralidade do professor, tradicionalmente associada ao controle da fala e à legitimação do conhecimento, é deslocada, dando lugar a uma configuração mais distribuída, na qual diferentes vozes passam a ocupar o espaço discursivo.

Nesse cenário, a dialogicidade é intensificada, não apenas porque há mais interação, mas porque as condições de produção do discurso se tornam mais abertas, permitindo a emergência de novas perspectivas, interpretações e

posicionamentos. A presença das TDIC e da IA contribui para esse processo, **conforme evidenciado nas práticas analisadas**, ao ampliar os canais de interação e diversificar as formas de participação, criando ambientes mais dinâmicos e responsivos.

Essa reconfiguração enunciativa, contudo, não ocorre de maneira automática. Ela depende de condições específicas de organização da prática educativa, bem como de uma compreensão mais ampla do papel da linguagem na construção do conhecimento. Sem essa compreensão, há o risco de que as tecnologias sejam incorporadas de forma superficial, sem produzir mudanças efetivas na dinâmica discursiva. No tópico seguinte, aprofundamos esta reflexão.

5 CRÍTICA AOS MODELOS TRADICIONAIS DE EDUCAÇÃO EXECUTIVA

A análise da linguagem como prática constitutiva da ação, bem como a compreensão da dialogicidade como fundamento da produção de sentido permite lançar um olhar crítico sobre os modelos tradicionais de educação executiva. Esses modelos, ainda amplamente presentes em contextos organizacionais, estruturam-se, em grande medida, a partir de uma lógica transmissiva, na qual o conhecimento é concebido como um conteúdo previamente definido, a ser transferido do professor para o estudante.

Tal configuração encontra respaldo em uma concepção implícita de linguagem como instrumento neutro de comunicação, cuja função principal seria a de transportar informações de um emissor a um receptor. Nessa perspectiva, o processo educativo é organizado de forma linear, com pouca abertura para a interação efetiva entre os sujeitos. O professor assume o papel de detentor do saber, enquanto os estudantes ocupam uma posição predominantemente receptiva.

Além disso, ao concentrar a enunciação na figura do professor, tais modelos reduzem significativamente a alternância dos sujeitos do discurso, elemento fundamental para a constituição do enunciado. Como afirma Bakhtin (2011, p. 272), “os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso”, o que evidencia que a produção de sentido depende da circulação da palavra entre diferentes interlocutores. Quando essa circulação é limitada, o próprio processo de significação se empobrece.

Nesse sentido, a centralização da fala não representa apenas uma característica organizacional do ensino, mas uma condição que impacta diretamente a qualidade da aprendizagem. Ao restringir a participação dos estudantes, reduz-se também a possibilidade de que diferentes vozes, experiências e interpretações contribuam para a construção do conhecimento.

Essa crítica é reforçada pela perspectiva de Volochínov (2017), para quem o signo ideológico é atravessado por disputas sociais de sentido, indicando que a linguagem não é neutra, mas marcada por tensões históricas, valorativas e ideológicas.

Sob a ótica do agir comunicativo, Habermas (2012) também oferece elementos importantes para essa crítica. Ao afirmar que a ação orientada para o entendimento pressupõe a possibilidade de contestação das pretensões de validade, o autor evidencia que a comunicação autêntica exige abertura ao outro. Em modelos tradicionais, contudo, essa abertura é frequentemente limitada, uma vez que o espaço para questionamento e negociação de sentido é reduzido.

A racionalidade que orienta esses modelos aproxima-se, assim, de uma lógica instrumental, na qual a comunicação é utilizada como meio para alcançar determinados fins, como a transmissão eficiente de conteúdos, em detrimento de uma racionalidade comunicativa voltada para o entendimento mútuo. Essa predominância da instrumentalidade compromete a dimensão intersubjetiva da aprendizagem, reduzindo-a a um processo técnico.

Do ponto de vista das ciências da linguagem, essa configuração também se mostra problemática. Como destaca Koch (2004), o sentido não está contido no texto, mas é construído na interação entre sujeitos. Isso implica reconhecer que a aprendizagem depende da participação ativa dos envolvidos no processo comunicativo. Sem essa participação, não há efetiva construção de sentido, mas apenas recepção de informações.

Por sua vez, Marcuschi (2008), ao analisar as práticas discursivas em diferentes contextos, enfatiza que a linguagem é sempre situada e depende das condições de uso. Em ambientes educativos, altamente controlados e pouco interativos, as possibilidades de uso da linguagem são restritas, o que limita também as formas de construção do conhecimento.

Dessa forma, a crítica aos modelos tradicionais de educação executiva não se restringe à sua organização pedagógica, mas se estende à sua

concepção de linguagem e de ação. Ao tratar o discurso como um veículo de transmissão e ao centralizar a enunciação, esses modelos reduzem a complexidade das interações e limitam a produção de sentido. Tal limitação encontra respaldo em evidências empíricas observadas em práticas formativas, nas quais a baixa alternância dos sujeitos do discurso e a predominância da fala docente se associam a níveis reduzidos de participação efetiva dos estudantes e a uma menor diversidade de posicionamentos discursivos.

Essa limitação se torna ainda mais evidente diante das transformações contemporâneas, marcadas pela intensificação das interações, pela diversidade de vozes e pela emergência de novos meios de comunicação. Nesse cenário, a manutenção de modelos centrados na transmissão se revela não apenas insuficiente, mas incompatível com as demandas de formação em contextos organizacionais complexos.

É nesse ponto que se abre espaço para a incorporação de abordagens que valorizem a dialogicidade e a participação ativa dos sujeitos, bem como para o uso de tecnologias que ampliem as possibilidades de interação. Contudo, como será discutido na seção seguinte, a simples introdução de TDIC e IA não garante, por si só, a superação das limitações dos modelos tradicionais, sendo necessário compreender de que maneira essas mediações podem efetivamente contribuir para a reconfiguração das práticas discursivas.

6 TDIC, IA E INTENSIFICAÇÃO DA DIALOGICIDADE

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e, mais recentemente, de sistemas baseados em Inteligência Artificial (IA) nos processos educativos tem sido frequentemente apresentada como um marco de inovação pedagógica. No entanto, uma análise mais aprofundada revela que tais transformações não podem ser compreendidas apenas em termos técnicos ou instrumentais. Mais do que introduzir novos recursos, essas tecnologias reconfiguram as próprias condições de produção, circulação e interpretação dos discursos, incidindo diretamente sobre a dinâmica da interação e, conseqüentemente, sobre a construção do sentido.

Do ponto de vista das ciências da linguagem, essa transformação pode ser compreendida como uma ampliação das possibilidades de interação

discursiva. Como observa Marcuschi (2008), os ambientes digitais introduzem novos gêneros textuais e novas formas de uso da linguagem, caracterizadas pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela interatividade. Essas características alteram significativamente a forma como os sujeitos produzem e interpretam enunciados, tornando o processo comunicativo mais dinâmico e menos linear.

Nesse contexto, a dialogicidade é intensificada, conforme evidenciado em práticas formativas analisadas, nas quais a ampliação dos espaços de interação proporcionada pelas TDIC cria condições para uma maior circulação de vozes. Se, conforme Bakhtin (2011), todo enunciado se constitui na relação com outros enunciados, a ampliação dos espaços de interação proporcionada pelas TDIC cria condições para uma maior circulação de vozes. Assim, plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e interfaces colaborativas permitem que múltiplos sujeitos participem simultaneamente da construção do discurso, ampliando a alternância dos sujeitos do discurso e diversificando as perspectivas presentes na interação.

Essa ampliação, contudo, não se limita a um aumento quantitativo da participação. Trata-se de uma transformação qualitativa nas condições de enunciação. Como destaca Koch (2004), o sentido é construído na interação, sendo resultado de um processo de negociação entre os interlocutores. Ao ampliar os espaços de interação, as TDIC potencializam essa negociação, favorecendo a emergência de interpretações múltiplas e a construção compartilhada do conhecimento.

A introdução da Inteligência Artificial acrescenta uma nova camada a esse processo. Diferentemente de outras tecnologias, a IA não atua apenas como meio de comunicação, mas como agente mediador na produção e organização dos discursos. Sistemas baseados em IA podem sugerir conteúdos, organizar informações, responder a perguntas e até participar de interações discursivas, influenciando diretamente a forma como os enunciados são produzidos e interpretados (Caiado, 2025).

Essa presença introduz uma reconfiguração nas relações entre os sujeitos do discurso. Ainda que a IA não seja um sujeito no sentido estrito, sua atuação interfere na dinâmica enunciativa, contribuindo para a ampliação das possibilidades de resposta e para a diversificação das vozes presentes no

processo comunicativo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a mediação tecnológica não apenas amplia a dialogicidade, mas também a complexifica.

Sob a perspectiva do agir comunicativo, essa transformação pode ser analisada a partir das condições de validade da comunicação. Habermas (2012) destaca que o entendimento mútuo depende da possibilidade de que as pretensões de validade sejam apresentadas e contestadas no processo interativo. A ampliação dos espaços de interação, proporcionada pelas TDIC e pela IA, cria novas condições para essa contestação, favorecendo uma maior abertura ao diálogo e à construção coletiva do sentido.

Entretanto, é importante destacar que a ampliação das interações discursivas não ocorre de maneira automática. A simples introdução de tecnologias não garante a ampliação da participação nem a qualidade da interação. Como alertam diversos estudos no campo da educação, há o risco de que as TDIC sejam utilizadas de forma a reproduzir modelos tradicionais, apenas transpondo para o ambiente digital práticas centradas na transmissão de conteúdo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a mediação tecnológica não apenas amplia a dinâmica interacional, mas também complexifica os processos de circulação discursiva.

A hipótese que orienta este estudo encontra, nesse contexto, um campo privilegiado de análise. Ao considerar a implementação de metodologias ativas mediadas por TDIC e IA na Educação Executiva, com base em evidências empíricas oriundas de práticas formativas analisadas, observa-se que essas práticas, quando adequadamente estruturadas, promovem uma ampliação significativa da alternância dos sujeitos do discurso, deslocando a centralidade enunciativa do professor e criando condições para uma maior participação dos estudantes.

Para além da fundamentação teórica apresentada, a análise aqui desenvolvida apoia-se também em evidências empíricas provenientes de práticas formativas em educação executiva analisadas no contexto de pesquisa de doutorado em desenvolvimento, nas quais foram implementadas metodologias ativas mediadas por TDIC e Inteligência Artificial.

Em uma das práticas analisadas, observou-se que estudantes inicialmente pouco participativos passaram a produzir respostas colaborativas

em fóruns mediados por IA generativa, reformulando argumentos uns dos outros e ampliando os movimentos de réplica e contrarréplica discursiva. Esse movimento evidenciou uma ampliação da alternância dos sujeitos do discurso e uma descentralização da autoridade enunciativa tradicionalmente concentrada no docente (O autor, 2026).

Em contextos específicos observados, verificou-se que a utilização de ambientes digitais colaborativos, associada ao uso de ferramentas de IA generativa, favoreceu a construção de respostas mais elaboradas, frequentemente resultantes de processos de negociação discursiva entre os participantes. Além disso, a mediação por IA se mostrou relevante não como substituição da atividade enunciativa dos sujeitos, mas como elemento de apoio à problematização, à reformulação e à ampliação dos enunciados produzidos (O autor, 2026).

Tais evidências permitem sustentar, ainda, que, em caráter exploratório, a hipótese de que a incorporação de TDIC e IA, quando articulada a metodologias ativas, contribui para a ampliação da participação discursiva e da construção compartilhada do conhecimento, promovendo uma reorganização das práticas discursivas e ampliando as condições de produção de sentido em contextos de educação executiva.

Por sua vez, Aguiar, Murashima e Seoane (2024) também mostraram como a utilização de metodologias ativas modelou um programa de EAD participativo que fortalece o *networking* entre estudantes de diferentes áreas de conhecimento e de diversas localidades, dentro e fora do país. Destaque-se o uso do *ARGo – Alternate Reality Goals*, que pressupõe um ambiente de interação e colaboração, mas também de disputa entre equipes, e visa a resolução de problemas apresentados na forma de desafios e mistérios, desenvolvidos com base na metodologia dos *MMOs – Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*. Além disso, destaca-se a aprendizagem baseada em problemas. Desse modo, as autoras comprovaram que o uso de metodologias ativas pode configurar experiência inovadora e determinante para a evolução dessa modalidade de ensino.

Além disso, Silva (2020) teve como objetivo analisar as contribuições de um modelo de aprendizado híbrido ou *Blended learning* - tendência global na educação - com metodologias ativas, especificamente jogo de empresas (JE),

para desenvolver *soft skills* na Educação Executiva e gerencial. Logo, o estudo sugeriu recomendações aos profissionais, pesquisadores, professores e escolas de gestão e negócios e como diferentes programas podem criar ambientes de prática para estimular o desenvolvimento de *soft skills* por meio de um modelo de aprendizado híbrido com jogos de empresas.

Essa reconfiguração enunciativa favorece a constituição de ambientes formativos mais responsivos, como evidenciado nas práticas analisadas, nos quais o sentido emerge da interação entre múltiplas vozes. A dialogicidade, nesse cenário, não é apenas intensificada, mas se torna o eixo estruturante do processo educativo, como será discutido no próximo tópico.

7 RECONFIGURAÇÃO ENUNCIATIVA E DESLOCAMENTO DA CENTRALIDADE DOCENTE

Nos modelos tradicionais de ensino, conforme discutido anteriormente, a enunciação tende a se concentrar na figura do professor, que assume a posição de principal responsável pela produção e legitimação do conhecimento. Essa centralidade não é apenas pedagógica, mas discursiva: é o professor quem define o que pode ser dito, quando e como, estabelecendo os limites da participação dos estudantes. Como consequência, a alternância dos sujeitos do discurso é reduzida, o que restringe as possibilidades de construção compartilhada do sentido.

À luz da teoria bakhtiniana, essa configuração se revela limitada. Como afirma Bakhtin (2011, p. 261), “o enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados”, o que indica que a produção de sentido depende da interação entre múltiplas vozes. Quando essa interação é controlada ou reduzida, a própria riqueza do discurso é comprometida. A centralização da fala, portanto, não apenas organiza o processo educativo, mas define suas possibilidades de significação.

A reconfiguração enunciativa pode ser compreendida, nesse sentido, como um processo de redistribuição da palavra no interior da prática educativa. Trata-se de um deslocamento da centralidade enunciativa, no qual o professor deixa de ocupar uma posição exclusiva de emissão e passa a atuar como

mediador das interações discursivas. Esse deslocamento não implica a eliminação de sua função, mas sua redefinição.

Essa redefinição encontra respaldo na perspectiva do agir comunicativo de Habermas (2012), para quem a coordenação da ação social depende da participação dos sujeitos em processos de entendimento mútuo. Ao ampliar os espaços de fala e permitir a contestação das pretensões de validade, a prática educativa aproxima-se de uma racionalidade comunicativa, na qual o conhecimento não é imposto, mas construído na interação.

Do ponto de vista das ciências da linguagem, essa transformação pode ser analisada a partir da noção de enunciação como prática social. Volochínov (2017, p. 117) afirma que “a enunciação é o produto da interação social”, o que implica reconhecer que o sentido não é produzido por um sujeito isolado, mas emerge das relações entre interlocutores. A reconfiguração enunciativa, portanto, não é apenas uma mudança na distribuição da fala, mas uma alteração nas próprias condições de produção do sentido.

Nesse contexto, as TDIC e a IA desempenham um papel relevante ao ampliar as possibilidades de participação e diversificar os modos de interação. Ambientes digitais permitem que diferentes sujeitos contribuam para o processo discursivo, muitas vezes de forma simultânea, reduzindo as barreiras que tradicionalmente limitavam a circulação da palavra. Como observa Marcuschi (2008), os gêneros digitais favorecem formas mais interativas de comunicação, nas quais a linearidade dá lugar a estruturas mais abertas e dinâmicas.

A presença da IA intensifica esse processo ao introduzir novas formas de mediação discursiva. Embora não seja um sujeito no sentido pleno, a IA atua como elemento organizador da interação, influenciando a produção e a circulação dos enunciados. Sua atuação pode favorecer a ampliação das possibilidades de resposta, contribuindo para uma maior diversidade de vozes no espaço discursivo (Caiado, 2025).

Entretanto, é fundamental destacar que a reconfiguração enunciativa não se reduz à ampliação do acesso à fala. Trata-se de uma transformação qualitativa, que envolve a construção de condições efetivas para que os sujeitos participem da produção de sentido. Como ressalta Koch (2004), a interação não se resume à troca de informações, mas envolve processos complexos de inferência, negociação e construção conjunta de significados.

Nesse sentido, o deslocamento da centralidade docente deve ser compreendido com cautela. Não se trata de substituir a autoridade do professor por uma horizontalidade absoluta, mas de reorganizar sua função no interior da prática discursiva. O professor continua desempenhando um papel fundamental, não como único produtor de conhecimento, mas como mediador, organizador e facilitador das interações.

A mediação pedagógica exige competências específicas, relacionadas não apenas ao domínio do conteúdo, mas a capacidade de estruturar ambientes discursivos que favoreçam a participação, a escuta e a construção coletiva do sentido. Trata-se, portanto, de uma mudança que incide tanto sobre a prática pedagógica quanto sobre a formação docente.

Logo, as metodologias ativas, mediadas por TDIC e IA, promovem uma intensificação da dialogicidade, ao ampliar a alternância dos sujeitos do discurso e ao deslocar a centralidade enunciativa do professor. Esse processo não apenas modifica a dinâmica da sala de aula, mas reconfigura as condições de produção do conhecimento, tornando-o mais distribuído, interativo e responsivo.

Dessa forma, a reconfiguração enunciativa pode ser compreendida como um dos elementos centrais na constituição de ações transformadoras no campo da educação executiva. Ao alterar a organização do discurso, ela transforma também as formas de agir, evidenciando que a mudança não ocorre apenas no nível das práticas, mas no modo como essas práticas são discursivamente estruturadas.

8 DISCURSOS LÓGICO-LINGUÍSTICOS E AÇÃO TRANSFORMADORA

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que a ação transformadora, tanto no âmbito organizacional quanto educacional, não pode ser reduzida à implementação de métodos, tecnologias ou estruturas formais. Antes, ela se constitui no interior de práticas discursivas que organizam, orientam e legitimam o agir social. Nesse contexto, os discursos lógico-linguísticos assumem um papel central, na medida em que estruturam as formas pelas quais os sujeitos interpretam a realidade e intervêm sobre ela.

A noção de discurso lógico-linguístico, tal como mobilizada neste estudo, refere-se à articulação entre coerência argumentativa, intencionalidade prática e

organização discursiva da ação. Trata-se de compreender que os sujeitos não agem apenas com base em procedimentos técnicos, mas a partir de construções discursivas que dão sentido às suas práticas. Nesse sentido, a linguagem não apenas acompanha a ação, mas a constitui em sua dimensão mais fundamental.

Essa perspectiva encontra respaldo na filosofia da linguagem, especialmente na teoria dos atos de fala. Como afirma Austin (1990, p. 24), “ao dizer algo, fazemos algo”, o que evidencia que a linguagem possui uma dimensão performativa. Essa performatividade implica reconhecer que os discursos não são neutros, mas produzem efeitos no mundo social, instituindo relações, orientando comportamentos e configurando práticas.

Searle (2002), ao desenvolver essa abordagem, destaca que os atos de fala operam dentro de regras constitutivas que tornam possíveis determinadas ações. Isso significa que a ação social é, em grande medida, estruturada por convenções linguísticas compartilhadas, que definem o que pode ser feito em determinados contextos. Assim, a transformação da ação implica, necessariamente, a transformação dessas estruturas discursivas.

Sob a perspectiva do agir comunicativo, Habermas (2012) amplia essa compreensão ao afirmar que a coordenação da ação social ocorre por meio do entendimento mútuo, mediado linguisticamente. Para o autor, os sujeitos orientam suas ações com base em pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas no processo comunicativo. A ação transformadora, nesse sentido, não decorre da imposição de normas ou da aplicação de técnicas, mas da construção intersubjetiva de sentidos.

Essa dimensão intersubjetiva é aprofundada pelas contribuições das ciências da linguagem, especialmente a partir da noção de dialogicidade. Em perspectiva próxima à de Volochínov, a palavra pode ser compreendida como espaço comum entre locutor e interlocutor, indicando que o sentido não pertence a um sujeito isolado, mas emerge da interação entre diferentes vozes.

Volochínov (2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que o signo linguístico é inseparável das condições sociais de sua produção. Ao destacar que “todo signo ideológico reflete e refrata a realidade” (Volochínov, 2017, p. 47), o autor evidencia que a linguagem não apenas representa o mundo, mas participa ativamente de sua construção. Isso implica reconhecer que a

transformação social envolve, necessariamente, a disputa e a reconfiguração dos sentidos que orientam a ação.

Essa compreensão ganha especial relevância no contexto da Educação Executiva contemporânea, marcada pela incorporação de metodologias ativas, TDIC e IA. Como discutido nas seções anteriores, essas mediações introduzem novas possibilidades de reorganização da prática discursiva, ampliando a dialogicidade e promovendo uma reconfiguração enunciativa.

Entretanto, a simples adoção dessas tecnologias não garante, por si só, a transformação. Se os discursos que orientam a prática permanecem inalterados, há o risco de que novas ferramentas sejam utilizadas para reproduzir modelos tradicionais. A transformação efetiva ocorre quando há uma mudança nos modos de dizer e de significar, ou seja, quando os discursos lógico-linguísticos que estruturam a ação são reconfigurados.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a ação transformadora emerge de um processo de reconstrução discursiva, no qual novos sentidos são produzidos e novas formas de ação se tornam possíveis. Esse processo envolve a ampliação da dialogicidade, a redistribuição dos lugares de fala e a abertura para a negociação de significados.

A hipótese que orienta este estudo encontra, aqui, sua síntese: a implementação de metodologias ativas mediadas por TDIC e IA promove a intensificação da dialogicidade e a reconfiguração enunciativa, criando condições para a emergência de novos discursos e, conseqüentemente, de novas formas de ação. A transformação, portanto, não é um efeito direto da tecnologia ou da metodologia, mas um resultado da reorganização dos processos discursivos que estruturam a prática social.

Dessa forma, compreender os discursos lógico-linguísticos se torna fundamental para pensar a transformação em contextos organizacionais e educacionais. Mais do que adotar novas ferramentas ou metodologias, trata-se de repensar as formas pelas quais os sujeitos produzem sentido, interagem e constroem coletivamente a realidade na qual estão inseridos. Os resultados aqui apresentados, ainda que em caráter exploratório, reforçam a pertinência dessa abordagem e indicam caminhos para investigações futuras que aprofundem a relação entre linguagem, tecnologia e ação em contextos educacionais e organizacionais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a compreensão da ação transformadora em contextos organizacionais e educacionais exige um deslocamento significativo em relação às abordagens tradicionais, centradas em estruturas, processos e metodologias. Ao articular contribuições da filosofia da linguagem e das ciências da linguagem, demonstrou-se que a transformação não se realiza prioritariamente no plano técnico ou instrumental, mas se constitui nas práticas discursivas que organizam, legitimam e orientam o agir social.

Nesse sentido, a linguagem foi compreendida não como um mero veículo de transmissão de informações, mas como dimensão constitutiva da ação. A partir do giro linguístico, especialmente nas contribuições de Ludwig Wittgenstein (1999, §43), J. L. Austin (1990, p. 24), John Searle (2002, p. 30) e Jürgen Habermas (2012, v. 1, p. 136), evidenciou-se que falar é agir, e que a coordenação das práticas sociais depende de processos de interação mediados linguisticamente. Essa perspectiva foi aprofundada pelas contribuições de Mikhail Bakhtin (2011, p. 272) e Valentin Volochínov (2017, p. 47), que permitiram compreender o caráter essencialmente dialógico, social e ideológico da linguagem, destacando a centralidade da interação na produção de sentido.

A partir desse referencial, tornou-se possível problematizar os modelos tradicionais de educação executiva, caracterizados pela centralização da enunciação na figura do professor e pela limitação da participação dos estudantes. Tais modelos, ao restringirem a alternância dos sujeitos do discurso, comprometem a dialogicidade e reduzem as possibilidades de construção compartilhada do conhecimento.

Em contraposição, a análise da incorporação de metodologias ativas mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Inteligência Artificial (IA), permitiu identificar, a partir de evidências empíricas analisadas, a emergência de novas configurações discursivas, ao ampliarem os espaços de interação e diversificarem os modos de participação, favorecem a intensificação da dialogicidade e a reconfiguração das práticas enunciativas.

Nesse contexto, a hipótese que orientou este estudo encontra sustentação teórica e apoio em evidências empíricas de caráter exploratório, evidenciando a ampliação da dialogicidade, a intensificação da participação discursiva e a reconfiguração enunciativa nos contextos analisados.

Essa reconfiguração enunciativa se revelou elemento central na constituição de ações transformadoras, na medida em que altera as condições de produção do sentido e, conseqüentemente, as formas de ação dos sujeitos. A transformação, nesse sentido, não decorre da simples adoção de tecnologias ou metodologias, mas da reorganização dos discursos lógico-linguísticos que estruturam a prática social.

Dessa forma, o artigo contribui para o campo ao propor uma compreensão ampliada da transformação, que articula linguagem, ação e interação, superando abordagens exclusivamente instrumentais. Ao evidenciar a centralidade da dialogicidade e das práticas discursivas, abre-se espaço para repensar tanto os processos educativos quanto as dinâmicas organizacionais, a partir de uma perspectiva que valoriza a construção coletiva do sentido.

Reconhece-se, contudo, que o caráter exploratório da investigação e a ausência de pretensão de generalização estatística delimitam o alcance dos resultados apresentados, os quais devem ser compreendidos como indicativos de tendências observadas nos contextos analisados.

Como desdobramento, sugere-se que futuras investigações possam aprofundar empiricamente a análise aqui proposta, examinando como diferentes configurações discursivas se manifestam em contextos específicos de educação executiva e quais são seus impactos na formação de sujeitos e na transformação organizacional. Além disso, torna-se relevante explorar de forma mais sistemática o papel da Inteligência Artificial como mediadora discursiva, especialmente no que diz respeito às suas implicações éticas, epistemológicas e pedagógicas, conforme propõe Caiado (2025).

Em síntese, compreender a ação transformadora a partir dos discursos lógico-linguísticos implica reconhecer que transformar não é apenas fazer diferente, mas dizer diferente, significar diferente e, sobretudo, interagir de maneira distinta. É nesse movimento que se constitui a possibilidade de produzir novas formas de ação e de reorganizar a realidade social. Os resultados aqui apresentados, em caráter exploratório, reforçam a pertinência dessa abordagem

e indicam caminhos para o aprofundamento empírico da relação entre linguagem, tecnologia e ação em contextos educacionais e organizacionais.

REFEERÊNCIAS

AGUIAR, M. M.; MURASHIMA, M. K. G.; SEOANE, R. V. R. M. Educação à distância participativa: metodologias ativas em cursos assíncronos de educação executiva. *GVcasos - Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração*, v. 14, número especial, 2024.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAIADO, R. V. R. O uso do ChatGPT no ensino-aprendizagem: benefícios, riscos e desafios. In: PROPESP. *Tecnologia, inovação e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2025.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SEARLE, J. R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, S. S. *Blended learning com jogos de empresas para desenvolver soft skills na educação executiva e gerencial: um quase-experimento*. 2020. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2020.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DADOS DOS AUTORES

Mauricio de Albuquerque Xavier

Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atua como consultor organizacional na área de educação executiva há mais de 30 anos, com experiência no Brasil e na Europa desde 2018, desenvolvendo trabalhos em Portugal, Itália e Espanha. Foi diretor e professor da Católica Business School da UNICAP no período de 1999 a 2024. Sua pesquisa insere-se no campo da filosofia da linguagem, com foco nas relações entre linguagem, ação e práticas discursivas em contextos organizacionais e educacionais, investigando a dialogicidade, a mediação tecnológica e a reconfiguração enunciativa como dimensões constitutivas da ação transformadora.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0358-2265>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2817360980293103>

E-mail: mxavier@mxavier.com.br

Roberta Virginia Ramos Caiado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Linguística Aplicada. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), atuando também na formação docente no curso de Letras. Sua pesquisa situa-se no campo das ciências da linguagem, com interface com a filosofia da linguagem, investigando as relações entre linguagem, ensino e tecnologias digitais, com ênfase nos processos de produção de sentido, multiletramentos e mediação tecnológica em contextos educacionais contemporâneos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1314050321131812>

E-mail: roberta.caiado@unicap.br