Revista Ciências do Unifadap
ISSN 2674-6158 (online) · v. 1, n. 9, dez. 2026
https://revistas.fadap.br/ciencias

ARTIGO

# A PAUTA JORNALÍSTICA COMO DISPOSITIVO PSICOPEDAGÓGICO: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

## *The journalistic assignment as a psychopedagogical device: an integrative review on alternative communication and the development of executive functions in schools*

**William Asaph Yanraphel**[1]
[1] Bacharel em Comunicação Social. Pós-graduando em Psicopedagogia na Universidade de Marília. E-mail: williamasaph@hotmail.com.

**Edrei Daniel Vieira**[2]
[2] Teólogo. Mestre em Teologia. Docente do Curso de Teologia da Universidade de Marília. E-mail: pastoredrei@gmail.com.

**Adriano Matilha**[3]
[3] Filósofo. Mestre em Agronegócio e Desenvolvimento. Docente do curso de Teologia da Universidade de Marília. E-mail: omatilha@gmail.com.

**Henrique Lacerda Nieddermeyer**[4]
[4] Administrador. Mestre em Gestão do Conhecimento. Doutor em Direito. Docente da Universidade de Marília. E-mail: henriquelacerda@unimar.br.

RESUMO

Este artigo examina se a literatura científica brasileira articula comunicação alternativa e aumentativa (CAA), funções executivas e produção educomunicativa no ambiente escolar, e discute a pauta jornalística como situação de prática mediada para estudantes com necessidades educacionais específicas. Trata-se de revisão integrativa exploratória, com buscas realizadas em 2 de novembro de 2026 a partir de três equações booleanas em português, recorte de 2016 a 2026 e escopo nacional. Dos 39 registros examinados nas buscas formais, oito artigos foram incorporados a um corpus final de dezesseis artigos de periódicos, que inclui também resultados de buscas exploratórias anteriores. A literatura sobre CAA escolar é consistente quanto à comunicação funcional, à alfabetização e à formação docente, com predomínio de funções de pedido. Nenhum artigo trata funções executivas como desfecho de atividades mediadas por CAA, e não se localizou artigo revisado por pares sobre educomunicação com estudantes com deficiência. Com apoio na perspectiva histórico-cultural e no modelo que distingue memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, as etapas da pauta (definição, roteiro, apuração e edição) são correlacionadas a esses domínios, e propõe-se uma oficina de entrevistas como hipótese a testar. A lacuna é empírica, e qualquer afirmação de eficácia exige estudos de campo com delineamento e medidas adequados.

**Palavras-chave:** Comunicação Alternativa e Aumentativa; funções executivas; psicopedagogia; educomunicação; educação inclusiva.

ABSTRACT

This article examines whether Brazilian scientific literature links augmentative and alternative communication (AAC), executive functions and educommunication in schools, and discusses the journalistic assignment as a situation of mediated practice for students with specific educational needs. It is an exploratory integrative review, with searches run on November 2, 2026 using three Boolean strings in Portuguese, a 2016–2026 window and a national scope. Of the 39 records examined in the formal searches, eight articles entered a final corpus of sixteen journal articles, which also includes results from earlier

exploratory searches. Literature on AAC in schools is consistent on functional communication, literacy and teacher training, with a predominance of requesting functions. No article treats executive functions as an outcome of AAC-mediated activities, and no peer-reviewed article on educommunication with students with disabilities was found. Drawing on the cultural-historical perspective and on the model that distinguishes working memory, inhibitory control and cognitive flexibility, the stages of the assignment (topic definition, script, interview and editing) are correlated with those domains, and an interview workshop is proposed as a hypothesis to be tested. The gap is empirical, and any claim of effectiveness requires field studies with adequate design and measures.

**Keywords:** Augmentative and Alternative Communication; executive functions; psychopedagogy; educommunication; inclusive education.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola regular brasileira recebe, desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), estudantes com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento e necessidades complexas de comunicação. Para parte deles, a fala funcional não existe ou não basta para as demandas escolares. Nesses casos, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), conjunto de recursos, estratégias e técnicas que complementam ou substituem a fala, deixa de ser apoio acessório e passa a condicionar a participação. Barbosa e Nunes (2026), com base em dados internacionais, lembram que uma proporção expressiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem necessidades complexas de comunicação.

A pesquisa brasileira sobre CAA na escola produziu, na última década, resultados sobre implementação, formação de professores e interação. Estudos de intervenção registraram avanços na comunicação funcional de alunos com autismo (TOGASHI; WALTER, 2016; PEREIRA et al., 2020) e de crianças com deficiência intelectual na educação infantil (AQUINO; CAVALCANTE, 2022). Revisões e pesquisas com docentes indicam, por outro lado, que o uso da CAA em sala de aula se concentra em pedidos, e que perguntar, comentar e narrar recebem menos atenção (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021; BARBOSA; NUNES, 2026). Em outra frente, a psicopedagogia e a neuropsicologia escolar adotaram o conceito de funções executivas para explicar dificuldades de organização, planejamento, atenção e autorregulação, e a revisão sistemática de Boer e Elias (2022) reúne evidências de que essas funções se associam ao desempenho escolar.

Os dois campos raramente se encontram. A CAA aparece como questão de linguagem e acessibilidade; as funções executivas, como tema de avaliação e intervenção neuropsicológica. Este artigo verifica se a literatura científica brasileira examina a produção comunicativa estruturada, mediada por CAA, como contexto de estímulo às funções executivas. Formulou-se a hipótese de uma lacuna empírica nessa interseção, e a revisão descrita na seção 3 foi desenhada para testá-la, não para confirmá-la.

O objeto escolhido é a pauta jornalística. Produzir uma pauta na escola exige decidir um tema, planejar perguntas, entrevistar, esperar a vez do outro e organizar o relato em sequência. Cada uma dessas etapas se aproxima, de modo plausível, de um domínio executivo, o que justifica a articulação entre Jornalismo, Letras e Psicopedagogia. A educomunicação, que concebe a escola como espaço de produção de mídias (SOARES, 2011), fornece o enquadramento institucional. A

perspectiva histórico-cultural, mobilizada na pesquisa brasileira sobre CAA (ROCHA; PLETSCH, 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023), sustenta que signos e instrumentos medeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A pergunta de pesquisa é: de que maneira a literatura científica brasileira contempla o uso de atividades estruturadas de produção comunicativa, mediadas por CAA, como recurso psicopedagógico para estimular memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva em estudantes com necessidades educacionais específicas? O objetivo geral é analisar a produção científica nacional sobre essas atividades e sua relação com as funções executivas no ambiente escolar. Os objetivos específicos são: (a) mapear a literatura brasileira que articula CAA, desenvolvimento cognitivo e inclusão escolar; (b) verificar como a literatura sobre funções executivas e aprendizagem escolar se relaciona com a educação especial e com a CAA; (c) identificar o que existe sobre educomunicação em interface com a educação especial; e (d) correlacionar as etapas da pauta jornalística aos domínios executivos e propor, como hipótese, um modelo de oficina de entrevistas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Funções executivas: componentes, evidências escolares e limites

Funções executivas são processos de controle cognitivo que orientam o comportamento para metas, sobretudo diante de situações novas ou que exigem romper automatismos. Boer e Elias (2022), ao adotar o referencial de Miyake et al. (2000) e de Diamond (2012), descrevem três componentes que se relacionam, mas podem ser entendidos separadamente: memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. A memória de trabalho mantém informações disponíveis para uso posterior e sustenta o raciocínio. A flexibilidade cognitiva permite abordar um problema por perspectivas diferentes e abandonar estratégias rígidas. O controle inibitório regula respostas comportamentais e emocionais inadequadas e preserva a atenção diante de distrações.

A ligação entre essas funções e a aprendizagem escolar tem apoio em revisão realizada no Brasil. Boer e Elias (2022) analisaram 16 estudos quantitativos sobre funções executivas, habilidades sociais e desempenho acadêmico de escolares de 6 a 11 anos e concluíram que as funções executivas e as habilidades sociais importam para o desempenho em leitura, escrita e matemática, e que práticas parentais e contextos de vulnerabilidade modulam essas relações. As autoras também registraram que nenhum dos estudos selecionados era brasileiro, o que indica falta de pesquisa empírica nacional. Antunes e Mori (2025), em artigo sobre funções executivas e dificuldades de aprendizagem em crianças, concluem pela importância de intervenções educacionais voltadas ao desenvolvimento dessas funções, sem tratar de estudantes usuários de CAA.

Duas cautelas orientam o restante do argumento. A primeira é conceitual: como os componentes se relacionam, uma mesma tarefa escolar costuma mobilizar vários deles, e qualquer matriz que associe uma etapa de atividade a uma única função é simplificação didática. A segunda é empírica: entre os estudos reunidos por Boer e Elias (2022), um programa aplicado em sala de aula para treinar inibição e cognição social melhorou as funções executivas, mas não

alterou as tarefas de aprendizagem acadêmica (HONORÉ et al., 2020 apud BOER; ELIAS, 2022). Ganhos em um domínio, portanto, não garantem ganhos em outro, e a eficácia de uma atividade precisa ser testada, não presumida.

### 2.2 Comunicação Alternativa e Aumentativa na escola

A CAA integra a tecnologia assistiva e compreende recursos de comunicação assistida, como pranchas, cartões, pictogramas e dispositivos de voz gravada ou sintetizada, além de estratégias não assistidas, como gestos e expressões faciais (ALMEIDA et al., 2022; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023). Oliveira e Oliveira (2023) ressaltam que, ao contrário da fala, a CAA não se desenvolve de modo natural: exige planejamento, parceiros de comunicação competentes e modelagem, isto é, o uso simultâneo da fala e dos recursos pelos interlocutores. Por isso, a mera disponibilidade de uma prancha não basta.

Os estudos de intervenção do corpus indicam ganhos de comunicação. Togashi e Walter (2016), em dez sessões de observação e intervenção com um aluno com TEA, verificaram maior interação comunicativa com a estagiária na fase de intervenção e generalização do PECS-Adaptado para a sala regular. Pereira et al. (2020) acompanharam três crianças com TEA e observaram que a CAA favoreceu a comunicação funcional a partir do nível de cada uma. Aquino e Cavalcante (2022) e Aquino et al. (2022) relatam, com duas crianças com deficiência intelectual na educação infantil, progressos de linguagem, redução do uso de gestos e ampliação da fala. Santos e Cavalcante (2023) mostram que intervenções com CAA para compreender o sistema de escrita alfabética foram eficazes na alfabetização de uma criança com deficiência intelectual.

A síntese de Nunes, Barbosa e Nunes (2021) acrescenta uma qualificação importante. Ao reunir oito pesquisas publicadas entre 2015 e 2018, com participantes de 3 a 12 anos, as autoras encontraram predomínio de pranchas e pictogramas avulsos, resultados positivos para alunos com autismo e lacunas nos aspectos pragmáticos da comunicação, com predominância da função imperativa, isto é, de pedidos. Esse achado interessa diretamente a este artigo, porque a produção jornalística exige as funções mais raras nos estudos revisados: perguntar, comentar, narrar e informar.

Os obstáculos de implementação também aparecem de forma recorrente. Almeida et al. (2022) concluem que o uso da CAA na escola ainda está distante da realidade de escolas públicas e privadas, por falta de preparo e engajamento das equipes. Barbosa e Nunes (2026) identificaram, em pesquisa-ação com cinco docentes do ensino fundamental, limitações na transposição do conhecimento teórico para o plano de aula. Proença e Foltran (2025), ao revisar dez artigos publicados entre 2018 e 2024, apontam melhorias na comunicação expressiva e na participação, mas também falta de capacitação docente e barreiras tecnológicas. Scorsato et al. (2022), em revisão integrativa sobre pranchas de comunicação, registram que dois terços dos estudos ocorreram em escolas regulares e que a finalidade predominante era promover interação e diálogo.

### 2.3 Mediação, signo e linguagem

Na tradição histórico-cultural, as funções psicológicas superiores se constituem pela mediação de signos e instrumentos, e a linguagem funciona como instrumento do pensamento.

Rocha e Pletsch (2018), com base nessa perspectiva, analisaram o uso da CAA por quatro alunos com múltiplas deficiências atendidos por duas professoras do Atendimento Educacional Especializado e mostraram que os recursos atuavam como instrumentos externos de compensação em benefício da aprendizagem. Oliveira e Oliveira (2023), apoiadas em Vigotski, lembram que a interação e a fala reorganizam funções como memória e atenção e que, para sujeitos que não falam, importa o uso funcional dos signos, não o material em que se expressam. Aquino e Cavalcante (2022) mobilizam o mesmo quadro, com Luria e Tomasello, para analisar o papel mediador da linguagem em crianças com deficiência intelectual.

Essa perspectiva tem uma consequência para a CAA. Se o pictograma é signo que organiza o pensamento e regula a conduta, e não substituto da palavra, é plausível que sua função mediadora alcance processos de planejamento e controle, hipótese que a literatura revisada não testa. Oliveira e Oliveira (2023) acrescentam uma dimensão dialógica: a leitura dos pictogramas deve ocorrer em diálogo, respeitando a posição de falante da criança, o que afasta a ideia de CAA como exercício de vocabulário e aproxima a seleção de símbolos de uma escolha enunciativa dirigida a um interlocutor real.

### 2.4 Educomunicação e pauta jornalística

A educomunicação propõe a escola como espaço de produção de mídias e de ecossistemas comunicativos, com protagonismo dos estudantes (SOARES, 2011). No Brasil, tem política pública de grande porte na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que desenvolve projetos desde 2001 e instituiu, pela Lei Municipal nº 13.941, de 2004, o Programa Educom, Educomunicação pelas Ondas do Rádio (SÃO PAULO, 2004). O Núcleo de Educomunicação da rede apoia modalidades como rádio escolar, jornal mural e impresso, fanzine, agência de notícias, Imprensa Jovem, audiovisual e história em quadrinhos (SÃO PAULO, 2026). Produzir um mural, um boletim ou uma entrevista gravada coloca o estudante com necessidades complexas de comunicação na posição de autor, e não de receptor de conteúdo adaptado, o que se alinha ao princípio inclusivo.

A pauta, no jornalismo, é o plano de cobertura de um fato. Suas etapas organizam o trabalho em sequência: definir o assunto e o enfoque, preparar as perguntas, apurar por meio de entrevista ou observação e editar o material para um público específico. Interessa à psicopedagogia menos o produto midiático do que essa sequência, porque cada etapa impõe uma demanda de organização do comportamento que se descreve em termos executivos.

## 3 METODOLOGIA

Trata-se de revisão integrativa da literatura, que reúne e sintetiza estudos de delineamentos diversos sobre um mesmo fenômeno e que, no Brasil, costuma seguir seis etapas: formulação da pergunta, busca, coleta de dados, análise crítica dos estudos, discussão dos resultados e apresentação da revisão (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A revisão é exploratória, pelas razões descritas na seção 3.3.

### 3.1 Estratégia de busca

Em 2 de novembro de 2026, foram aplicadas três equações em português, com recorte temporal de 2016 a 2026 e escopo nacional:

Equação 1: (“Comunicação Alternativa” OR “Comunicação Aumentativa”) AND (“Inclusão Escolar” OR “Desenvolvimento Cognitivo”).

Equação 2: (“Funções Executivas”) AND (“Psicopedagogia” OR “Aprendizagem Escolar”).

Equação 3: (“Educomunicação” OR “Mídia Escolar”) AND (“Educação Especial”).

Como verificação da lacuna, executou-se ainda uma busca que cruzou “comunicação alternativa” e “funções executivas” em contexto escolar. As consultas foram feitas em mecanismo de busca web com cobertura de periódicos acadêmicos, no modo padrão, que devolve no máximo dez resultados por consulta. Os registros relevantes foram conferidos nas páginas de origem, em SciELO, PePSIC/BVS, DOAJ, Redalyc, portais de periódicos e repositórios institucionais. Antes das execuções formais, fizeram-se buscas exploratórias com formulações em linguagem natural sobre os mesmos temas, e parte do corpus final provém delas.

### 3.2 Critérios e procedimento

Foram incluídos artigos completos de periódicos revisados por pares, em português, de autoria e contexto nacionais, publicados entre 2016 e 2026, que tratassem de (a) CAA em contexto escolar, (b) funções executivas em relação à aprendizagem escolar ou (c) educomunicação em interface com a educação especial. Foram excluídos duplicatas, publicações de outros países, estudos exclusivamente clínicos, textos sem relação com o tema, notícias, materiais didáticos e literatura cinzenta, aqui entendida como trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e trabalhos de evento. Dissertação e trabalho de evento foram usados apenas como contexto (AQUINO, 2018; MATSUSHITA, 2024). A triagem foi feita por um único pesquisador, pela leitura de títulos e resumos e, depois, do resumo ou do texto integral disponível. Extraíram-se autoria, ano, periódico, objetivo, participantes, delineamento, recurso de CAA e relação explícita com funções executivas. A análise foi qualitativa e temática.

### 3.3 Contagem dos registros e limites do método

O Quadro 1 apresenta o que foi examinado nas execuções formais. Como o mecanismo limita a dez resultados por consulta, os números descrevem a primeira página de cada busca e não o universo de registros existentes. Por isso, o estudo não apresenta fluxograma PRISMA completo e se declara exploratório. Outros limites: a triagem por um único pesquisador amplia o risco de viés de seleção; em vários registros a análise se apoiou em resumos; e a conclusão sobre ausência de um desfecho vale para o material examinado, não para toda a literatura.

**Quadro 1 – Registros examinados nas buscas formais (2 nov. 2026)**

| Busca | Registros retornados | Duplicados | Fora do escopo | Literatura cinzenta ou não científica | Artigos elegíveis | Artigos incluídos |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Equação 1 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| Equação 2 | 10 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 |

| Busca | Registros retornados | Duplicados | Fora do escopo | Literatura cinzenta ou não científica | Artigos elegíveis | Artigos incluídos |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Equação 3 | 10 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 |
| Verificação cruzada (CAA e funções executivas) | 9 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| **Total** | **39** | **3** | **7** | **18** | **11** | **8** |

Fonte: elaborado pelo autor. Nota: "Fora do escopo" reúne publicações de Portugal (2), estudo clínico (1), artigo de educomunicação geral sem educação especial (1) e textos anteriores a 2016 (3). Entre os elegíveis não incorporados, três tiveram os dados bibliográficos insuficientes para conferência nesta versão (um da Equação 1 e dois da Equação 2). Os oito artigos incorporados somam-se a oito provenientes das buscas exploratórias, perfazendo o corpus de 16.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Caracterização do corpus

O corpus reuniu dezesseis artigos de periódicos publicados entre 2016 e 2026: catorze sobre CAA em contexto escolar e dois sobre funções executivas e aprendizagem. Os estudos de CAA concentram-se em estudantes com TEA e com deficiência intelectual e adotam três tipos de delineamento: estudos de caso ou de intervenção com poucos participantes, revisões de literatura e pesquisas com docentes. O Quadro 2 sintetiza os estudos com base nos textos e resumos consultados. Em nenhum deles as funções executivas aparecem como desfecho, variável de análise ou referencial explícito para estudantes que usam CAA.

**Quadro 2 – Artigos do corpus (2016 a 2026)**

| Estudo | Delineamento | Participantes ou fontes | Foco principal | Funções executivas como desfecho |
|---|---|---|---|---|
| Togashi e Walter (2016) | Intervenção, estudo de caso | Aluno com TEA, sala regular | Interação comunicativa com PECS-Adaptado e generalização | Não |
| Rocha e Pletsch (2018) | Qualitativo, histórico-cultural | 4 alunos com múltiplas deficiências e 2 professoras do AEE | CAA como instrumento externo de compensação | Não |
| Aquino e Cavalcante (2020) | Observação, entrevistas e intervenção | Crianças com deficiência intelectual, educação infantil | Habilidades comunicativas e plano de comunicação | Não |
| Pereira et al. (2020) | Estudo de casos | 3 crianças com TEA | Comunicação funcional com CAA | Não |
| Nunes, Barbosa e Nunes (2021) | Revisão integrativa | 8 pesquisas (2015–2018), participantes de 3 a 12 anos com TEA | Contextos de uso e aspectos pragmáticos | Não |
| Almeida et al. (2022) | Revisão de literatura | Alunos não verbais com TEA | Implementação da CAA e barreiras | Não |
| Aquino e Cavalcante (2022) | Intervenção | 2 crianças com deficiência intelectual, Igarassu (PE) | Linguagem e CAA | Não |
| Aquino et al. (2022) | Intervenção | 2 crianças com deficiência intelectual | Progressos na comunicação, menos gestos, mais fala | Não |

| Estudo | Delineamento | Participantes ou fontes | Foco principal | Funções executivas como desfecho |
|---|---|---|---|---|
| Scorsato et al. (2022) | Revisão integrativa | Estudos sobre prancha de comunicação | Concepções, finalidades e construção da prancha | Não |
| Santos e Cavalcante (2023) | Estudo de caso | Criança com deficiência intelectual, rede municipal do Recife | Alfabetização mediada por CAA | Não |
| Oliveira e Oliveira (2023) | Ensaio teórico | Crianças que “não falam” | Processos dialógicos e acesso ao currículo | Não |
| Proença e Foltran (2025) | Revisão integrativa | 10 artigos (2018–2024), alunos com TEA | Estratégias de CAA, avanços e limites | Não |
| Gouvêa, Cunha e Magalhães (2026) | Revisão teórica | Estudantes com deficiência | CAA como facilitador pedagógico da rotina escolar | Não |
| Barbosa e Nunes (2026) | Pesquisa-ação | 5 docentes do ensino fundamental | Formação em CAA e plano de aula | Não |
| Boer e Elias (2022) | Revisão sistemática | 16 estudos internacionais, escolares de 6 a 11 anos | Funções executivas, habilidades sociais e desempenho | Sim, mas sem CAA e sem estudos brasileiros |
| Antunes e Mori (2025) | Artigo teórico-analítico | Crianças com dificuldades de aprendizagem | Funções executivas e intervenção psicopedagógica | Sim, mas sem CAA |

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos textos e resumos consultados em 2 de novembro de 2026.

### 4.2 Achados por eixo de busca

**Equação 1 (CAA, inclusão escolar e desenvolvimento cognitivo).** Foi a que devolveu mais registros pertinentes. A literatura trata a comunicação como condição do desenvolvimento social e cognitivo e da inclusão, e os resultados se concentram em comunicação funcional, linguagem e alfabetização. O termo desenvolvimento cognitivo funciona nesses textos como justificativa ou efeito esperado da comunicação, e não como constructo mensurado: nenhum registro descreve instrumento de avaliação de memória de trabalho, controle inibitório ou flexibilidade cognitiva. Dois textos recentes reforçam o padrão. Proença e Foltran (2025) sintetizam melhorias na comunicação expressiva e na participação de alunos com TEA, e Gouvêa, Cunha e Magalhães (2026) discutem a CAA como facilitador pedagógico da rotina escolar, com apoio em perspectiva sócio-histórica. Oliveira e Oliveira (2023) mencionam, ainda, um estudo de produção de histórias por crianças com TEA com apoio metatextual, que elevou o engajamento, o que indica interesse da área por funções comunicativas além do pedido, ainda que sem desfecho executivo.

**Equação 2 (funções executivas, psicopedagogia e aprendizagem escolar).** Devolveu sobretudo artigos teóricos e revisões que relacionam funções executivas e dificuldades de aprendizagem, além de materiais não científicos, como notícia institucional, apresentação de slides e página de cursos. A revisão de Boer e Elias (2022) é a mais informativa. Partindo de 174 estudos nas bases PubMed, PsycINFO, BVS e Web of Science (2011 a 2021), as autoras removeram 42 duplicatas, excluíram 66 registros na leitura de títulos e resumos, leram 51 textos completos e chegaram a 16 estudos. Todos eram quantitativos e em inglês. Como os critérios excluíam condições patológicas, estudantes com deficiência ou necessidades complexas de

comunicação ficaram fora do corpus. Nas buscas deste artigo, nenhum registro combinou funções executivas e CAA em escolares.

**Equação 3 (educomunicação ou mídia escolar e educação especial).** Foi a mais escassa em pesquisa empírica. Dos dez registros, nenhum era artigo revisado por pares sobre educomunicação com estudantes com deficiência: apareceram notícias, trabalhos de conclusão de curso e monografias (entre eles um trabalho sobre vídeo e educomunicação com estudantes surdos no AEE), um material didático e um artigo sobre educomunicação em geral. Fora das buscas formais, a rede paulistana oferece política consolidada de educomunicação (SÃO PAULO, 2004, 2026), e portais institucionais divulgam relatos de escolas com rádio e estudantes com necessidades educacionais especiais. Esses relatos mostram que há prática, mas não permitem inferir efeito sobre processos cognitivos.

**Verificação cruzada.** A busca que combinou "comunicação alternativa" e "funções executivas" devolveu nove registros. Três eram artigos do corpus (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021; ROCHA; PLETSCH, 2018; SCORSATO et al., 2022), três eram anteriores a 2016 e três eram materiais não científicos ou dissertação. A única menção a funções executivas apareceu em página de um curso sobre CAA, sem relação com pesquisa.

### 4.3 Leitura integrada

Três constatações emergem. Primeira: a literatura nacional sobre CAA na escola é relevante em volume e qualidade quando o desfecho é comunicação, participação, alfabetização ou formação docente. Segunda: os estudos sobre funções executivas e desempenho escolar não incluem, no material examinado, usuários de CAA, e os estudos de CAA não mensuram funções executivas. Terceira: a educomunicação em interface com a educação especial está pouco documentada em periódicos científicos. A lacuna, portanto, não é de relevância do tema, e sim de pesquisa empírica que reúna os três campos.

## 5 DISCUSSÃO

### 5.1 Matriz teórica entre a pauta e as funções executivas

O Quadro 3 relaciona cada etapa da pauta a uma ação com CAA, a uma função executiva potencialmente envolvida e a um mecanismo psicopedagógico. A matriz deriva do referencial e dos achados da revisão, não de evidência sobre o efeito dessas atividades. Como a revisão não localizou estudos que testassem essa relação, ela deve ser lida como conjunto de proposições a verificar.

**Quadro 3 – Matriz de correlação teórica entre etapas da pauta e funções executivas**

| Etapa da pauta | Ação prática com CAA | Função executiva envolvida | Mecanismo psicopedagógico |
|---|---|---|---|
| Definição da pauta | Escolha do tema e do entrevistado, com cartões ou painel de opções | Planejamento e tomada de decisão | Estabelecimento de metas, antecipação de etapas e seleção de prioridades |
| Elaboração do roteiro | Seleção de pictogramas ou gravação de botões de voz para cada pergunta | Memória de trabalho e atenção sustentada | Retenção e manipulação de informação verbal e visual, com apoio externo da prancha |

| Etapa da pauta | Ação prática com CAA | Função executiva envolvida | Mecanismo psicopedagógico |
|---|---|---|---|
| Apuração (escuta e troca) | Aguardar a resposta e alternar turnos de fala e de prancha | Controle inibitório e regulação emocional | Manejo do tempo de espera e tolerância à frustração, com sinalização visual de turno |
| Edição e sequenciamento | Organização das respostas em mural com início, meio e fim | Flexibilidade cognitiva e categorização | Reorganização das informações coletadas e adaptação da mensagem ao público escolar |

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Boer e Elias (2022), Rocha e Pletsch (2018) e Oliveira e Oliveira (2023).

### 5.2 Discussão por eixo

**Planejamento e memória de trabalho.** Definir a pauta e montar o roteiro obriga o estudante a antecipar etapas e a manter em mente, ao mesmo tempo, o objetivo da entrevista, as perguntas já escolhidas e os símbolos disponíveis. Na perspectiva histórico-cultural, a prancha funciona como instrumento externo que sustenta a memória de trabalho, aliviando parte da retenção e permitindo operar sobre o conteúdo; a leitura converge com a de Rocha e Pletsch (2018) sobre os recursos de CAA como instrumentos de compensação. Isso mostra que a CAA pode ser entendida como mediação cognitiva, e não só comunicativa, mas não demonstra ganho executivo transferível. Uma prancha que apoia a memória durante a tarefa pode até dispensar o esforço de retenção, e só medidas anteriores e posteriores, em tarefas sem apoio, distinguiriam as duas hipóteses.

**Controle inibitório e regulação.** A apuração exige aguardar a resposta do entrevistado e alternar turnos. Para estudantes com dificuldades de autorregulação, o apoio visual ao turno, como cartão de vez ou tempo de espera marcado, pode funcionar como signo regulador. Há, porém, um ponto crítico: em quem usa CAA, a latência de resposta costuma ser exigência do próprio sistema de comunicação, e o ritmo da entrevista deve se ajustar ao estudante, sem que a espera seja lida como déficit de inibição. A mediação adulta e a formação docente, temas de Barbosa e Nunes (2026) e de Almeida et al. (2022), condicionam o uso do tempo de espera como oportunidade, e não como pressão. Oliveira e Oliveira (2023) lembram que os parceiros de comunicação também precisam dominar os recursos, o que obriga a preparar entrevistados e colegas.

**Flexibilidade cognitiva e sequenciamento.** Editar um relato implica reorganizar o material coletado, distinguir o central do acessório e adaptar a mensagem a um leitor específico. Sob a ótica dialógica descrita por Oliveira e Oliveira (2023), essa adaptação é gesto enunciativo, porque o estudante escolhe o que dizer em função de quem vai ler. A educomunicação (SOARES, 2011) fornece o enquadramento ao tratar o mural ou o boletim como produção do estudante, e não como atividade avaliativa.

**A pauta como resposta à lacuna pragmática da CAA escolar.** A concentração em pedidos (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021) e o risco de os docentes usarem os símbolos apenas para ensino de conceitos tornam a pauta jornalística interessante por si, independentemente de seu efeito executivo. Perguntar, comentar, narrar e informar são funções que a entrevista exige e que os estudos revisados exploram pouco. Essa justificativa comunicativa tem apoio melhor na literatura do que a executiva e deve ocupar o primeiro plano em qualquer projeto de campo.

**Alcance e limites.** Três limites merecem registro. A correspondência entre etapas e funções é analítica, e uma mesma etapa mobiliza vários componentes. O treino de uma função nem sempre se transfere para a aprendizagem escolar, como mostra o programa de inibição relatado por Honoré et al. (2020, apud BOER; ELIAS, 2022). E as evidências sobre funções executivas e desempenho provêm de estudos que, em sua maioria, excluíram estudantes com deficiência (BOER; ELIAS, 2022), de modo que sua extensão a usuários de CAA não é automática.

### 5.3 Educomunicação e educação especial: prática sem pesquisa

A escassez de estudos empíricos sobre educomunicação com estudantes com deficiência contrasta com a existência de política pública consolidada em grandes redes (SÃO PAULO, 2004, 2026) e de relatos de escolas que usam o rádio como espaço de participação. A assimetria entre prática e pesquisa é um achado em si. Sugere que há infraestrutura institucional, como núcleos, equipamentos e formação de educadores, sobre a qual estudos de campo poderiam se apoiar, e sugere também que a participação de estudantes com necessidades complexas de comunicação nessas iniciativas não tem sido investigada de modo sistemático. Em revisão de onze artigos do Portal de Periódicos da CAPES, de 2020 a 2024, sobre comunicação e inclusão escolar, Matsushita (2024) identificou predomínio de estudos sobre TEA e a presença da CAA entre as práticas de acessibilidade comunicacional, padrão coerente com o encontrado aqui.

### 5.4 Implicações para a psicopedagogia e para a formação docente

Mesmo sem evidência de efeito executivo, a revisão sugere implicações práticas. A primeira diz respeito à avaliação. Se funções executivas forem observadas em estudantes que usam CAA, os instrumentos precisam respeitar o modo de resposta de cada um, e a observação em situação natural, realizada por quem convive com o estudante, tende a ser mais informativa do que testes que exigem fala ou motricidade fina. Essa direção se aproxima da conclusão de que professores podem estar em boa posição para avaliar habilidades executivas em sala de aula, registrada na literatura brasileira citada por Boer e Elias (2022).

A segunda implicação envolve a formação. Os estudos de Barbosa e Nunes (2026) e de Almeida et al. (2022) mostram que o conhecimento teórico sobre CAA não se converte sozinho em prática de planejamento. Uma oficina de entrevistas pressupõe que o mediador saiba modelar o uso dos recursos, calibrar o tempo de espera e planejar perguntas que admitam respostas além do pedido. A formação em serviço, com acompanhamento no próprio plano de aula, parece mais promissora do que capacitações pontuais, ainda que a literatura revisada não compare modelos de formação.

A terceira implicação é de articulação institucional. O Atendimento Educacional Especializado, a sala regular e, quando existir, o setor de psicopedagogia escolar precisam compartilhar objetivos e registros. Sem essa articulação, a oficina corre o risco de virar atividade isolada, desvinculada do currículo, e de reproduzir o padrão apontado por Oliveira e Oliveira (2023), em que o acesso ao currículo depende de adaptações e de suporte interdisciplinar que raramente se oferecem de modo contínuo.

## 6 PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA: OFICINA DE ENTREVISTAS

A oficina é concebida para escolas públicas regulares, com recursos de baixo custo, em ciclos curtos e, de preferência, em pequenos grupos mediados pelo professor, pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado ou pelo psicopedagogo, em articulação com a sala regular. Apresenta-se como modelo a ser validado por especialistas e testado em campo, não como protocolo de eficácia estabelecida.

**Quadro 4 – Fases da oficina de entrevistas**

| Fase | Atividade | Recursos | Função executiva observada |
|---|---|---|---|
| 1. Pauta | O grupo escolhe o tema e o entrevistado (a merendeira ou o diretor, por exemplo) por votação com cartões | Cartões com pictogramas, painel de opções | Planejamento e decisão |
| 2. Roteiro | Montagem de três a cinco perguntas por seleção de símbolos ou gravação em botões de voz | Pranchas impressas, banco de pictogramas de acesso livre, dispositivo de voz gravada | Memória de trabalho e atenção |
| 3. Apuração | Entrevista com turnos sinalizados e tempo de espera combinado | Cartão de vez, temporizador visual | Controle inibitório e regulação |
| 4. Edição | Sequenciamento das respostas em mural (início, meio e fim) e apresentação à comunidade escolar | Painel, fotografias, legendas com símbolos | Flexibilidade e categorização |

Fonte: elaborado pelo autor.

**Princípios de desenho.** Cinco princípios orientam o modelo. O primeiro é ajustar o tempo de resposta ao sistema de comunicação de cada estudante, para que a espera não seja interpretada como déficit. O segundo é garantir a participação do estudante em todas as fases, inclusive como autor do produto final. O terceiro é a mediação gradual, com apoio do adulto que se retira à medida que o estudante assume a tarefa. O quarto é preparar os parceiros de comunicação, isto é, o mediador, o entrevistado e os colegas, para interagir com o sistema em uso e modelar seu uso (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023). O quinto é o registro sistemático por observação estruturada, com protocolo próprio a ser construído e validado antes de qualquer estudo de campo.

**Cuidados éticos.** Se a oficina for aplicada em pesquisa, o projeto deve passar por comitê de ética em pesquisa com seres humanos, com consentimento dos responsáveis e assentimento do estudante em formato acessível e apoiado por CAA. Voz e imagem exigem autorização específica para divulgação, e a exposição do produto à comunidade escolar não pode constranger nem identificar estudantes sem seu consentimento.

## 7 AGENDA DE PESQUISA

A contribuição empírica possível deste estudo é a delimitação de um programa de pesquisa, com três direções. A primeira é completar a revisão com dupla triagem independente, registro reprodutível das buscas em bases indexadas, como SciELO e BVS, contagens por etapa e inclusão de teses e dissertações do Catálogo da CAPES, que concentram parte relevante da produção brasileira sobre CAA, como a dissertação de Aquino (2018) que originou artigos do corpus.

A segunda é validar o modelo com especialistas em CAA, psicopedagogia e educomunicação, ajustando fases, tempos e critérios de observação. A terceira é conduzir estudos de campo, em nível de pós-graduação, com delineamento quase-experimental ou de caso único com linha de base múltipla, adequados a amostras pequenas e heterogêneas. Esses estudos devem usar medidas de funções executivas validadas para a faixa etária e para o público, atentos ao fato de que instrumentos dependentes de fala ou de resposta motora fina podem subestimar o desempenho de estudantes com necessidades complexas de comunicação. Convém combinar, quando possível, escalas de observação respondidas por professores com tarefas adaptadas e incluir desfechos comunicativos, como a frequência de perguntas e comentários, lacuna já reconhecida pela literatura de CAA escolar (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou a interseção entre CAA, funções executivas e produção jornalística escolar. A revisão exploratória indicou que a literatura brasileira é sólida em CAA na escola quando o foco é comunicação, interação, alfabetização e formação docente; que os estudos sobre funções executivas e desempenho escolar não contemplam, no material examinado, usuários de CAA; e que a educomunicação com estudantes com deficiência dispõe de prática e de política pública, mas de pouca pesquisa em periódicos. Nenhum registro tomou as funções executivas como desfecho de atividades comunicativas mediadas por CAA, de modo que a hipótese de lacuna empírica formulada na introdução se confirmou nos limites do material consultado.

A contribuição principal é conceitual. A matriz que correlaciona as etapas da pauta aos domínios executivos e a oficina de entrevistas oferecem hipóteses fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, nos estudos brasileiros sobre CAA escolar e no modelo de três componentes das funções executivas. Hipóteses, contudo, não equivalem a evidência de eficácia. Em contrapartida, a pauta tem justificativa comunicativa independente, porque exige perguntar, comentar e narrar, funções pouco exploradas no uso escolar da CAA.

As limitações são o caráter exploratório da busca, a ausência de contagens que cubram o universo de registros e de dupla triagem, a restrição a estudos nacionais em português, o apoio em resumos em parte do corpus e a falta de dados empíricos próprios. Como desdobramentos, recomendam-se a conclusão da revisão com protocolo reprodutível, a validação do modelo por especialistas e estudos de campo com delineamento adequado, instrumentos de funções executivas ajustados ao público e atenção às implicações éticas da pesquisa com estudantes com necessidades complexas de comunicação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Ramos de; BARROS, Lívia Lorena de Oliveira; LEVIS, Rachel Siqueira; DINIZ, Maria Celeste Campello. Comunicação alternativa para crianças não-verbais na escola. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 4, e7651, p. 1-11, 2022.

ANTUNES, Edivana Gomes Severino; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. O papel das funções executivas na aprendizagem. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, p. 1-22, 2025.

AQUINO, Adelyn Barbosa de. **Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

AQUINO, Adelyn Barbosa de; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Avaliação da linguagem em crianças com deficiência intelectual no contexto de escolarização formal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. DOI: 10.5902/1984686X39733.

AQUINO, Adelyn Barbosa de; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil: contribuições da comunicação alternativa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 60, e18539, p. 1-20, jan./mar. 2022. DOI: 10.5585/eccos.n60.18539.

AQUINO, Adelyn Barbosa de et al. Progressos na comunicação de duas crianças com deficiência intelectual na educação infantil: intervenções com o uso de recursos de comunicação alternativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e17368, 2022.

BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Débora Regina de Paula. Formação docente em comunicação alternativa: efeitos em planos de aula de alunos com autismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, 2026. DOI: 10.1590/0102-469855646.

BOER, July Dorna Casper; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Habilidades sociais, funções executivas e desempenho acadêmico: revisão sistemática. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 119, p. 270-284, 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

GOUVÊA, Gisele Salinas de; CUNHA, Virginia Mara Próspero da; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. O uso da comunicação aumentativa alternativa como facilitador pedagógico na rotina escolar para os estudantes com deficiência. **Revista Educação e Transformação Social**, Taubaté, v. 1, 2026. DOI: 10.69609/3086-5980.2026.v1.n1.a4215.

MATSUSHITA, Luciana Silva Torres. Comunicação e inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 655-672, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0212.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; OLIVEIRA, Emely Kelly Silva Santos. A comunicação alternativa enquanto instrumento de garantia de processos dialógicos e acesso curricular para crianças que "não falam". **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 30, n. 1, p. 203-224, jan./mar. 2023.

PEREIRA, E. T.; MONTENEGRO, A. C. A.; ROSAL, A. G. C.; WALTER, C. C. F. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 6, e20190167, 2020. DOI: 10.1590/2317-1782/20202019167.

PROENÇA, Sirlei de; FOLTRAN, Elenice Parise. Comunicação aumentativa e alternativa no apoio à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo de revisão. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 47-59, 2025.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Comunicação alternativa como instrumento externo de compensação: possibilidades para a aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 174-185, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.32774.

SANTOS, Joseane Ferreira dos; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 13.941, de 2004**. Institui o Programa Educom – Educomunicação pelas Ondas do Rádio no Município de São Paulo. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educomunicação**. São Paulo, 2026. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educomunicacao/. Acesso em: 2 nov. 2026.

SCORSATO, Adriana Branco et al. Prancha de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (PCA) no contexto educacional: uma revisão integrativa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TOGASHI, Cláudia Mitiko; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.