

Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo

Expressive abilities of a group of students with cerebral palsy during game activities

Fabiana Sayuri Sameshima¹, Débora Deliberato²

RESUMO

Objetivo: Analisar as habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade durante atividades de jogos. **Métodos:** Participaram deste estudo três alunos com paralisia cerebral, do sexo masculino, com idades entre 13 e 16 anos, com severos distúrbios na comunicação oral, sem déficits visual, auditivo e cognitivo. Os alunos frequentavam classe especial e eram usuários de recursos de comunicação alternativa. Foi filmada a interação do grupo de alunos durante a realização de seis jogos adaptados. A partir das transcrições das fitas, foi possível definir oito categorias referentes às habilidades expressivas do grupo. **Resultados:** Os resultados demonstraram que o grupo de alunos utilizou as expressões: verbal sem ajuda/vocal; verbal com ajuda/não-vocal; não-verbal/vocal; não-verbal/não-vocal; não-verbal/não-vocal + não-verbal/vocal; verbal sem ajuda/vocal + não-verbal/vocal; não-verbal/vocal + verbal com ajuda/não-vocal e não-verbal/não-vocal + verbal com ajuda/não-vocal para se comunicar, sendo que as categorias mais utilizadas foram não-verbal/não-vocal; verbal com ajuda/não-vocal e não-verbal/não-vocal + não-verbal/vocal. **Conclusões:** Os jogos propiciaram ao grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade o uso das diferentes habilidades expressivas, como, por exemplo, uso de gestos representativos, expressões corporais e faciais, vocalizações, fala articulada, uso de pastas e pranchas de comunicação suplementar e alternativa, assim como as combinações destas habilidades. Os gestos representativos e as expressões corporais e faciais foram as habilidades mais utilizadas pelo grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade, razão pela qual os profissionais devem estar atentos a estas possibilidades expressivas.

Descritores: Paralisia cerebral; Educação especial; Jogos e brinquedos; Comunicação

INTRODUÇÃO

As especificidades dos alunos com deficiência indicam aos profissionais da educação e da saúde a necessidade de organizar um trabalho em equipe para proporcionar e viabilizar aprendizagem e oportunidades reais e significativas nos diferentes contextos naturais, como no caso do ambiente familiar e escolar.

Ações necessárias para realizar adequações e suprir as necessidades de cada aluno com deficiência, perante uma determinada tarefa e contexto, envolvem conteúdos teóricos e práticos, ou seja, diferentes pesquisas podem nortear a atuação e aplicação de um recurso e/ou procedimento.

As habilidades comunicativas de alunos com deficiência sem oralidade têm sido objeto de estudos pelos pesquisadores, que estão preocupados em garantir que estes indivíduos possam demonstrar suas reais potencialidades em diferentes contextos, principalmente com interlocutores falantes⁽¹⁻²⁾.

A literatura tem se preocupado em identificar e analisar diferentes possibilidades expressivas dos indivíduos com deficiência sem oralidade com o intuito de utilizar diferentes técnicas e estratégias para melhorar, na medida do possível, as trocas comunicativas e, com isso, favorecer o processo interativo das pessoas com necessidades específicas de comunicação⁽³⁻⁶⁾.

Para os indivíduos com deficiência que não adquirem e desenvolvem a possibilidade de se comunicar por meio das formas convencionais de comunicação, como no caso da fala, é que a área de comunicação alternativa e suplementar vem contribuindo efetivamente.

Pesquisadores da área demonstraram que os recursos e procedimentos da área de comunicação alternativa vêm favorecendo não só a ampliação das habilidades comunicativas, mas vem contribuindo com a aquisição e desenvolvimento da linguagem e aprendizagem escolar do aluno com deficiência⁽⁷⁻¹⁰⁾.

A Comunicação Alternativa e suplementar Alternativa é uma área da prática clínica que se destina a compensar (tanto temporariamente como permanentemente) as alterações ou in-

Trabalho realizado no Laboratório de Educação Especial Professor Ernani Vidon, do Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Marília (SP), Brasil.

(1) Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Marília (SP), Brasil.

(2) Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Marília (SP), Brasil.

Endereço para correspondência: Fabiana Sayuri Sameshima. R. João Martins Sevilha, 40-E, Santa Lourdes, Marília – SP, CEP: 17513-250. E-mail: fabianasameshima@yahoo.com.br

Recebido em: 30/5/2008; **Aceito em:** 1/11/2008

capacidades de comunicação expressiva, os distúrbios severos na fala, linguagem e na escrita⁽¹¹⁾.

As oportunidades de integração e interação social para as pessoas com comprometimento da linguagem oral vêm crescendo cada dia mais, por conta das novas tecnologias que lhes permitem conversar, escrever, controlar melhor seu meio ou ter acesso a um computador para desenvolver as tarefas educacionais.

Os procedimentos habilitadores voltados à comunicação não devem somente se preocupar com os aspectos mecânicos ou eletrônicos, mas também com as condições interpessoais.

A literatura tem discutido duas questões que estão relacionadas quando se fala de habilitação do meio interpessoal da pessoa com deficiência, principalmente aquela que apresenta um comprometimento da linguagem oral. A primeira questão está voltada para o ajuste das habilidades de interação das pessoas mais significativas do meio, como familiares, educadores e colegas de classe. A segunda consiste em melhorar as estratégias de intervenção, tanto em contextos naturais como em situações terapêuticas ou de instruções especiais⁽¹²⁾.

A habilitação compreende o esforço para conseguir o máximo desenvolvimento das capacidades e habilidades das pessoas com deficiência e a modificação do espaço físico, além da compreensão das exigências sociais, atitudes, conhecimentos e habilidades de todos os membros da sociedade a fim de suprir os obstáculos, as barreiras de comunicação e as atitudes desfavoráveis que limitam o crescimento pessoal e a qualidade de vida dessas pessoas.

Uma das barreiras para o processo de comunicação pode ser observada quando o indivíduo não apresenta a possibilidade de usar a linguagem oral, ou seja, a fala para manifestar seus desejos, sentimentos e necessidades, mesmo que tenha a compreensão preservada, como pode ocorrer com os alunos que apresentam paralisia cerebral. Neste contexto, o aluno, embora sem a oralidade, poderia contar com outras possibilidades expressivas.

Os trabalhos direcionados aos aspectos interativos e comunicativos de grupos de alunos e/ou indivíduos sem oralidade são escassos. Em vista disso, este trabalho teve como objetivos analisar as habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade durante as atividades de jogos, e caracterizar os aspectos facilitadores e impeditivos para a interação entre os alunos.

MÉTODOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, com parecer nº 428/2005.

Participantes

Participaram deste estudo três alunos com paralisia cerebral, do gênero masculino, com idades entre 13 e 16 anos, com severos distúrbios na comunicação oral, sem déficits visual, auditivo e cognitivo. Os alunos frequentavam classe especial e eram usuários de recursos de comunicação suplementar e alternativa.

Instrumento de pesquisa

Foram selecionados e adaptados seis jogos para serem utilizados como instrumentos da pesquisa: jogo de botão, jogo da mímica, contagem e recontagem de histórias, construção da maquete com o tema da história, jogo de corrida e jogo Cara a Cara. A escolha dos jogos foi estabelecida pelos participantes no primeiro encontro da coleta de dados.

O jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Nos jogos, as crianças exercitam os processos mentais, desenvolvem a linguagem, hábitos sociais, modelam suas atitudes como estratégia para a socialização e desenvolvimento cognitivo⁽¹³⁻¹⁶⁾.

Procedimentos

Organização do grupo

No primeiro momento, a pesquisadora propôs a apresentação dos participantes do grupo e a explicação a respeito do estudo. Para a apresentação dos alunos selecionados, a pesquisadora utilizou conversa espontânea. Cada participante falou a respeito da sua rotina como, por exemplo, o que gosta de fazer na escola, em casa, as preferências por brinquedos e brincadeiras. Após o momento de conversa, a pesquisadora instruiu os participantes sobre as tarefas a serem realizadas, sendo elas: função de cada membro do grupo, escolha dos jogos, ordem de realização dos jogos, escolha de um líder para cada jogo e seleção de um livro de história.

Para a seleção do livro, a pesquisadora selecionou previamente 20 livros de histórias infantis de acordo com os interesses e o grau de escolaridade dos sujeitos. Expôs os livros aos participantes, deixando-os livres para que pudessem manipular e até mesmo ler as histórias. Por fim, solicitou aos sujeitos que escolhessem somente um livro para a realização da atividade de “Contagem e recontagem de histórias”. O livro selecionado foi Aventura dos Bichos/Macaco.

Realização dos jogos

O segundo procedimento foi a realização dos jogos. Foram propostos seis encontros semanais, com duração de uma hora, para a realização de um jogo por encontro.

A coleta ocorreu no Laboratório de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Marília.

Para registrar a coleta, foram utilizadas filmadoras e um registro cursivo foi realizado por três observadoras.

Para filmar as atividades propostas nesse estudo foram necessárias duas filmadoras fixadas sobre tripé: foco nos sujeitos A1 e A2, e outra com foco na pesquisadora e no sujeito A3.

Para completar as informações que seriam obtidas por meio das filmagens, foi necessário o auxílio de três observadoras para registrar as habilidades expressivas dos participantes durante a realização das atividades. As observadoras foram orientadas para não interferir durante as atividades programadas.

Procedimento de análise

A análise dos dados obedeceu a uma sequência de atividades iniciadas com a visualização do material de filmagem e posterior transcrição das fitas. O material para análise foi composto em seis dias de filmagens, correspondentes às atividades de jogos desenvolvidos pelo grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade. Inicialmente, foi realizada uma transcrição literal bem detalhada, da fita 1, da filmadora 1, do primeiro jogo. A transcrição foi realizada de acordo com a ocorrência e sequência temporal dos fatos, registrando todos os tipos de comunicação utilizados pela pesquisadora e pelo grupo de alunos participantes, da maneira que ocorreram de fato.

Em seguida, a pesquisadora realizou a transcrição da fita 1, da filmadora 2, do primeiro jogo, obedecendo aos mesmos critérios utilizados anteriormente. As transcrições foram justapostas e os elementos iguais foram mantidos e os elementos diferentes foram incorporados, resultando em uma única transcrição, mais completa e mais detalhada.

As transcrições das fitas das duas filmadoras foram complementadas com as informações obtidas pelas observações do diário de campo. Foi realizado o mesmo procedimento para a transcrição das demais fitas.

As transcrições foram analisadas e discutidas e, a partir delas, foi possível estabelecer oito categorias:

Categoria 1 - Verbal sem ajuda/vocal: foram consideradas a emissão de palavras articuladas e linguagem escrita.

Categoria 2 - Verbal com ajuda/não-vocal: foi considerada a utilização de recursos de comunicação alternativa.

Categoria 3 - Não-verbal/vocal: foram consideradas as vocalizações, risadas e palavras não articuladas.

Categoria 4 - Não-verbal/não-vocal: foram considerados o uso de gestos, indicações e expressões faciais.

Categoria 5 - Não-verbal/não-vocal e não verbal/vocal: foram consideradas a utilização de gestos, indicações ou expressões faciais concomitantes às vocalizações, risadas ou palavras não articuladas.

Categoria 6 - Verbal sem ajuda/vocal e não verbal/não-vocal: foram consideradas as emissões de palavras articuladas concomitantemente ao uso de gestos, indicações ou expressões faciais.

Categoria 7 - Não-verbal/vocal e verbal com ajuda/não-vocal: foram consideradas as emissões de vocalizações, risadas e palavras não articuladas concomitantes ao uso de recursos de comunicação alternativa.

Categoria 8 - Não-verbal/não-vocal e verbal com ajuda/não-vocal: foi considerada a utilização da pasta de recursos de comunicação alternativa concomitante aos gestos, expressões faciais, indicações.

As categorias estabelecidas foram encaminhadas para dois juizes com experiência na área e o índice de concordância entre a pesquisadora e o juiz 1 foi de 100% e, entre pesquisadora e juiz 2, de 86,4%.

RESULTADOS

O Quadro 1 ilustra o uso das categorias das habilidades expressivas do grupo durante a realização dos jogos.

Como pode ser observado no Quadro 1, as categorias que estiveram presentes em todos os jogos foram 1, 2, 3, 4, 5 e 7.

As categorias mais utilizadas pelo grupo foram 2, 4 e 5, ou seja, por meio dos recursos de comunicação alternativa, gestos representativos e os gestos associados às vocalizações, respectivamente. Entre as habilidades expressivas mais utilizadas, os gestos representativos e as expressões faciais e corporais, ou seja, a categoria 4 foi a mais evidente.

O quadro ainda permitiu identificar que as categorias das habilidades expressivas menos utilizadas foram: 6, 7 e 8, ou seja, o grupo utilizou com menor número a fala associada aos gestos representativos, vocalizações associadas aos recursos de comunicação alternativa e gestos associados aos recursos de comunicação alternativa.

Foi possível observar que somente as categorias 6 e 8, ou seja, verbal sem ajuda/vocal + não-verbal/não-vocal e não-

Quadro 1. Uso das categorias das habilidades expressivas do grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade

	Categoria 1 Verbal sem ajuda/vocal	Categoria 2 Verbal com ajuda/ não-vocal	Categoria 3 Não-verbal/ vocal	Categoria 4 Não-verbal/ não-vocal	Categoria 5 Não-verbal/ não-vocal+ não verbal/ vocal	Categoria 6 Verbal sem ajuda/vocal +não-verbal/ não-vocal	Categoria 7 Não verbal/ vocal+verbal com ajuda/ não-vocal	Categoria 8 Não-verbal/ não-vocal+ verbal com ajuda/ não-vocal
Jogo de botão	22	11	95	145	110	7	7	2
Jogo da mímica	48	59	91	158	68	10	10	-
Contagem e recontagem de histórias	19	117	21	128	8	-	10	2
Construção da maquete	35	21	54	162	54	3	25	1
Jogo de corrida	20	1	17	84	31	-	4	3
Cara a cara	27	114	78	130	107	4	18	1

*Os números apresentados no quadro se referem à ocorrência de cada categoria de habilidades expressivas do grupo de alunos durante a realização de cada jogo

verbal/não-vocal + verbal com ajuda/não-vocal, não foram identificadas nos jogos de contagem e recontagem de histórias, corrida de carro e da mímica, respectivamente.

Vale ressaltar, que a categoria 1, verbal sem ajuda/vocal, representada pela emissão de palavras articuladas, foi utilizada somente por um dos participantes.

Os jogos que propiciaram maior interação do grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade foram: jogo de botão, jogo da mímica e cara a cara e o jogo que menos favoreceu a interação do grupo de alunos foi o jogo de corrida.

DISCUSSÃO

As diferentes intenções e necessidades de expressar as vontades e sentimentos podem variar segundo o momento do interlocutor, sua intenção, interesse e, principalmente, em função dos demais interlocutores. A atividade em grupo pode facilitar o intercâmbio entre os participantes, favorecer a realização do procedimento e, também, propiciar aprendizagem⁽¹⁷⁾.

Com os resultados obtidos a respeito das possibilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral sem a oralidade, será possível desencadear o pensar a respeito de como ações terapêuticas e/ou pedagógicas realizadas em sala de aula ou em outros ambientes poderão favorecer a inclusão de alunos com deficiência.

Pesquisas salientaram que uma das metas do trabalho com a habilitação da pessoa com deficiência consiste em melhorar as estratégias de intervenção, em situações terapêuticas e nos diferentes contextos naturais⁽¹²⁾.

Os jogos propiciaram ao grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade o uso de diferentes habilidades expressivas. O uso dos gestos representativos, das expressões corporais e faciais, ou seja, a categoria 4, não-verbal/não-vocal, apresentou um número maior de uso em todos os jogos. Entre os jogos realizados, houve diminuição do uso desta categoria no jogo corrida de carro, como se observa no Quadro 1. Tal fato pode estar relacionado com as regras do jogo que não propiciaram momentos de troca de informações, ou seja, os alunos realizaram a atividade com predomínio da ação motora.

Embora o jogo de corrida tenha sido uma escolha do grupo e ter sido realizado no sexto encontro das atividades, estes aspectos não garantiram a ampliação do uso das habilidades expressivas entre os participantes. Este fato é importante para que os profissionais da educação e da saúde fiquem atentos à necessidade das adequações dos materiais selecionados, de acordo com os objetivos de ensino e/ou reabilitação estabelecidos.

O uso da pasta de comunicação, ou seja, a categoria 2, verbal com ajuda/não-vocal se fez presente em todos os jogos com predomínio na contagem e recontagem de histórias e no jogo cara a cara.

A contagem de histórias proporcionou maior uso de figuras, fotos e da pasta de comunicação. Tal fato pode ser explicado em função da preparação e adaptação dos materiais confeccionados pela pesquisadora, ou seja, para a realização do procedimento, a pesquisadora confeccionou e adaptou fotos e figuras do conteúdo da história selecionada, facilitando o acesso para a construção do relato.

Pesquisas discutiram que a história tem sido um material utilizado com alunos sem oralidade para facilitar tanto o uso dos recursos de comunicação alternativa quanto para a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas⁽¹⁸⁻²²⁾.

A tabela ainda permitiu identificar que as categorias das habilidades expressivas menos utilizadas pelo grupo em todos os jogos foram a 6, 7 e 8, ou seja, o grupo utilizou com menor número a fala associada a gesto representativo; vocalizações associadas aos recursos de comunicação suplementar e alternativa e, por fim, o gesto representativo associado ao recurso de comunicação suplementar e alternativo.

Este fato pode estar relacionado à dificuldade que os alunos com paralisia cerebral apresentam na estrutura linguística de suas expressões, ou seja, o pouco uso das orações mais completas e complexas. A literatura especializada na área reconhece o fato de o aluno com paralisia cerebral apresentar dificuldades não só nas emissões da fala, gestos e expressões faciais, mas também em relação aos conteúdos sintático e semântico das habilidades expressivas⁽²³⁻²⁵⁾.

Cabe ressaltar que, no jogo de botão, construção da maquete e cara a cara, os participantes utilizaram todas as categorias das habilidades expressivas, o que possibilitou um maior número de trocas comunicativas. O uso de todas as habilidades pode estar relacionado com o tipo de jogo e sua realização propriamente dita. Selecionar o material adequado assim como planejar seu uso nas diferentes atividades pode facilitar o processo de aprendizagem significativa⁽²⁶⁾.

Neste mesmo sentido, o conhecimento prévio dos centros de interesse e da rotina do aluno com paralisia cerebral sem oralidade poderá favorecer aos profissionais da saúde e da educação uma relação de intimidade maior com o mesmo, propiciando maior entendimento das habilidades expressivas por ele utilizadas, facilitando o processo de interação⁽²⁷⁻²⁸⁾. Além da possibilidade de maior entendimento das possibilidades comunicativas dos alunos sem oralidade, o conhecimento das necessidades desses alunos proporciona a realização das devidas adequações e adaptações dos recursos selecionados, favorecendo a aprendizagem.

Embora os materiais desta pesquisa tenham sido adaptados às necessidades dos participantes, observou-se que, em algumas situações, a falta de objetos e/ou figuras dificultou a comunicação entre os participantes do grupo, ou seja, quando os alunos tinham a intenção de ampliar o conteúdo expressivo não foram compreendidos pela falta de objetos e/ou figuras correspondentes.

Durante a realização das atividades programadas, foi possível observar que os alunos participantes normalmente selecionavam um único símbolo gráfico na pasta de comunicação alternativa para expressar o significado de uma frase ou conteúdo mais complexo.

A literatura especializada na área discutiu que a utilização de enunciados de um só símbolo, ou seja, de estrutura vertical seria característica de narrativas de crianças com deficiência sem oralidade, mas com boa compreensão da linguagem oral⁽²⁸⁻³⁰⁾.

Para que sejam possíveis aquisições linguísticas adequadas aos alunos com deficiência usuários de sistemas de comunicação suplementar e alternativa, diferentes autores indicaram

a necessidade de se estimular a capacidade de relacionar narrativas com mais de um acontecimento⁽²⁸⁾.

Os resultados aqui encontrados demonstraram que o jogo favoreceu a aprendizagem e, também, as habilidades expressivas de alunos não-falantes, pois ampliou a quantidade e diversidade de interlocutores, o que requereu o exercício de novos papéis e habilidades, impondo a todo instante novos desafios interpessoais.

CONCLUSÕES

A análise das possibilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade reforçou a importância do trabalho em grupo e dos cuidados necessários para a seleção e adequações dos recursos e procedimentos propostos.

Por meio dos resultados encontrados neste estudo foi possível constatar que jogos propiciaram ao grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade o uso das diferentes habilidades expressivas, como, por exemplo, uso de gestos representativos, expressões corporais e faciais, vocalizações, fala articulada, uso de pastas e pranchas de comunicação suplementar e alternativa, assim como as combinações destas habilidades. O profissional da saúde e educação que trabalha com o aluno sem a oralidade deve estar atento a todas essas formas de comunicação para que o processo de interação possa ocorrer de forma efetiva.

Convém destacar que, neste estudo, os gestos representativos e as expressões corporais e faciais foram as habilidades mais utilizadas pelo grupo de alunos com paralisia cerebral sem oralidade, razão pela qual os profissionais devem estar

atentos a estas possibilidades expressivas.

Foi possível verificar que o uso de diferentes estratégias planejadas e adaptadas pela pesquisadora favoreceu a interação do grupo de alunos selecionados. As adequações foram possíveis em virtude do conhecimento prévio dos centros de interesses e da rotina de cada aluno, assim como a preocupação em oportunizar a participação de todos durante a realização das atividades.

Em vista disso, quando se trabalha com aluno sem oralidade, o profissional da área da saúde ou da educação deve se preocupar em planejar atividades relacionadas ao centro de interesse dos alunos para favorecer a interação, a participação e a aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante a ser considerado é a atuação do interlocutor falante no grupo de alunos sem oralidade. Nesta pesquisa, ficou evidente que o sujeito falante deve respeitar o tempo de resposta do aluno sem oralidade, identificando suas especificidades e propiciar ações para que ele tenha acesso ao aprendizado das estruturas linguísticas adequadas.

Assim, é de extrema importância que os profissionais sejam instrumentalizados para que consigam atuar de forma mais efetiva na construção da linguagem dos alunos com paralisia cerebral sem oralidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio concedido para a realização desta pesquisa.

ABSTRACT

Purpose: To analyze the expressive abilities of a group of nonspeaking students with cerebral palsy during game activities. **Methods:** Three male students with cerebral palsy, with ages varying from 13 to 16 years, participated in this study. These students presented severe oral communication disability, without any visual, hearing or cognitive deficits. The students attended a special classroom and used alternative communication resources. An interaction situation among the group during six adapted games was filmed. From the transcriptions of the interaction, it was possible to define eight expressive abilities categories of the group. **Results:** Data showed that the group of students used the following categories of expression to communicate: verbal without help/vocal; verbal with help/nonvocal; nonverbal/vocal; nonverbal/nonvocal + nonverbal/vocal; verbal without help/vocal + nonverbal/vocal; nonverbal/vocal + verbal with help/nonvocal; nd nonverbal/nonvocal + verbal with help/nonvocal. **The most frequent categories were nonverbal/nonvocal; verbal with help/nonvocal and nonverbal/nonvocal + nonverbal/vocal. Conclusions:** The games favored the use the different expressive abilities by the group of nonspeaking students with cerebral palsy, as, for example, with the use of representative gestures, facial and corporal expressions, vocalizations, articulate speech, and the use of augmentative and alternative communication board, as well as with the combinations of these abilities. Representative gestures and the facial and corporal expressions were the most frequent abilities used by the group, and therefore professionals should be aware of these expressive possibilities.

Keywords: Cerebral palsy; Education, special; Play and playthings; Communication

REFERÊNCIAS

1. Deliberato D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: von Tetzchner S, Gonçalves MJ, editores. Theoretical and methodological issues in research on augmentative and alternative communication. Canadá: ISAAC; 2005. p. 116-25.
2. Vasconcelos R. Paralisia cerebral e comunicação alternativa e suplementar: linguagem em funcionamento. *Temas Desenvolv.* 2001;10(58/59):79CE-84CE.

3. Chan JB, Iacomo T. Gesture and word production in children with down syndrome. *Augment Altern Commun.* 2001;17(2):73-87.
4. Bruce SM, Vargas C. Intentional communication acts expressed by children with severe disabilities in high-rate contexts. *Augment Altern Commun.* 2007;23(4):300-11.
5. Clarke M, Wilkinson R. Interaction between children with cerebral palsy and their peers 1: Organizing and understanding VOCA use. *Augment Altern Commun.* 2007;23(4):336-48.
6. Lilienfeld M, Alant E. The social interaction of an adolescent who uses AAC: the evaluation of a peer-training program. *Augment Altern Commun.* 2005;21(4):278-94.
7. Millar DC, Light JC, McNaughton DB. The effect of direct instruction and writer's workshop on the early writing skills of children who use augmentative and alternative communication. *Augment Altern Commun.* 2004;20(3):164-78.
8. Iacomo TA. Accessible reading intervention: a work in progress. *Augment Altern Commun.* 2004;20(3):179-90.
9. Lebel T, Olshtain E, Weiss PL. Teaching teachers about augmentative and alternative communication: opportunities and challenges of a web-based course. *Augment Altern Commun.* 2005;21(4):264-77.
10. Orlando Filho R, Zenha L, Couto APM, Rodrigues CS, Lage LA, Almeida SA. O uso do software comunique como recurso tecnológico no processo de ensino e aprendizagem de aluno(s) com paralisia cerebral. *Nov Tecnol Educ.* 2006;4(2):1-9.
11. American Speech Language Hearing Association (ASHA). Competences for speech-language pathologists providing services in augmentative and alternative communication. *ASHA.* 1989;31:107-10.
12. Soro-Camats E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: Almirall CB, Soro-Camats E, Bultó CR. *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita. Princípios teóricos e aplicações.* São Paulo: Editora Santos; 2003. p.23-41.
13. Aguiar JS. O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino. *Rev Bras Educ Espec.* 2003;9(1):79-108.
14. Silva FCT. Jogo: procedimento didático especial no ensino do deficiente mental. *Rev Bras Educ Espec.* 2001;7(1):47-60.
15. Peres RCNC. O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.* 2004; 14(3):37-49.
16. Silva AA. Desenvolvimento de jogos educativos para pessoas com necessidades especiais. *Nov Tecnol Educ.* 2006;4(2):1-10.
17. Ávila LA. O grupo como método. *Psicol Rev.* 1999;9:61-74.
18. Deliberato D, Manzini EJ, Guarda NS. Implementação de recursos suplementares de comunicação: Participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. *Rev Bras Educ Espec.* 2004;10(2):217-40.
19. Tetzchner SV, Brekke KM, Sjothun B, Grindheim E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Rev Bras Educ Espec.* 2004;11(2):151-84.
20. Silva ME, Fachin GRB. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. *Rev ACB.* 2002;7(1):148-56.
21. Sutton A, Soto G, Blockberger S. Grammatical issues in graphic symbol communication. *Augment Altern Commun.* 2002;18(4):192-204.
22. Soto G, Yu B, Henneberry S. Supporting the development of narrative skills of an eight-year-old child who uses an augmentative and alternative communication device. *Child Lang Teach Ther.* 2007;23(1):27-45.
23. Kelford-Smith A, Thurston S, Light J, Parnes P, O'Keefe B. The form and use of written communication produced by physically disabled individuals using microcomputers. *Augment Altern Commun.* 1989;5(2):115-24.
24. Soto G, Toro-Zambrana W. Investigation of Blissymbol use from a language research paradigm. *Augment Altern Commun.* 1995;11(2):118-30.
25. Sutton A, Gallagher T, Morford J, Shahnaz N. Relative clause sentence production using augmentative and alternative communication systems. *Appl Psycholinguist.* 2000;21:473-86.
26. Leontiev AN. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Luria AR, Leontiev AN, Vygotsky LS. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Moraes; 1991. p. 59-83.
27. Deliberato D, Manzini EJ, Sameshima FS. Avaliação do vocabulário funcional de dois alunos deficientes mentais para a implementação de recursos alternativos e suplementares de comunicação. In: Marquezini MC, Almeida MA, Tanaka EDO. *Avaliação.* Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina; 2003. p. 129-40.
28. Von Tetzchner S, Martinsen H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa.* Porto: Porto Editora; 2000.
29. Light J. "Communication is the essence of human life": reflections on communicative competence. *Augment Altern Commun.* 1997;13(2):61-70.
30. Udwin O, Yule W. Augmentative communication systems taught to cerebral palsied children - a longitudinal study. I. The acquisition of the signs and symbols, and syntactic aspects of their use over time. *Br J Disord Commun.* 1990;25(3):295-309.