

Claudia Crișan

AAC

NOI ABORDĂRI ÎN STIMULAREA
LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII
SPECIFICE TULBURĂRII
DIN SPECTRUL AUTISMULUI

Prefață de Adrian Roșan

POLIROM
2021

Cuprins

<i>Prefață</i> (Adrian Roșan)	9
Introducere.....	11
Capitolul 1. Comunicarea augmentativă și alternativă (AAC)	13
1.1. AAC – abordare diacronică	13
1.2. AAC – delimitarea actuală a conceptului	25
1.3. AAC – între mit și realitate	28
Capitolul 2. Componentele AAC	33
2.1. Simbolurile	33
2.1.1. Simbolurile neasistate	35
2.1.2. Simbolurile asistate.....	42
2.2. Dispozitivele, mijloacele și componentele sistemelor AAC	53
2.2.1. Panourile/planșele, cardurile și cărțile de comunicare	54
2.2.2. Tastaturile și ecranele cu <i>touch screen</i>	58
2.2.3. <i>Switch</i> -urile, joystick-urile și indicatoarele luminoase	59
2.2.4. Dispozitivele de comunicare cu output vocal (VOCAs).....	60
2.3. Strategii AAC.....	63
2.3.1. Strategii cu input augmentativ	63
2.3.2. Strategii cu output augmentativ	68
2.3.3. Strategii cu input și output augmentativ.....	70
2.4. Metode și tehnici de accesare a simbolurilor AAC.....	72
2.4.1. Tehnicile de selectare directă	72
2.4.2. Tehnicile de selectare indirectă.....	73
2.5. Metode de stocare și de reactualizare a mesajelor	75
2.5.1. Tehnicile de accelerare.....	76
2.5.2. Tehnicile predictive.....	79

Capitolul 3. Programe de intervenție bazate pe AAC.....	83
3.1. Sistemul de comunicare prin schimb de imagini (PECS)	84
3.2. Interacțiunea vizuală augmentativă (VIA).....	89
3.3. Modelul SCERTS (Comunicare Socială, Reglare Emoțională și Suport Tranzacțional)	93
3.4. Sistemul de augmentare a limbajului (SAL).....	98
3.5. ABA (<i>Applied Behaviour Analysis</i>)	100
3.6. Metoda de Stimulare a Limbajului și Comunicării adresată persoanelor cu Autism (MSLCA)	102
Capitolul 4. Procesul de evaluare axat pe intervenția AAC.....	119
4.1. Modele de evaluare	119
4.1.1. Modelul Candidatului.....	120
4.1.2. Modelul Ipotezei Cognitive	120
4.1.3. Modelul Nevoilor de Comunicare.....	121
4.1.4. Modelul <i>Beyond Access</i>	122
4.1.5. Modelul Participativ	123
4.2. Principiile evaluării AAC	125
4.3. Domenii centrale ale procesului de evaluare	128
4.3.1. Evaluarea abilităților de comunicare și limbaj expresiv	129
4.3.2. Evaluarea abilităților de comprehensiune a limbajului.....	130
4.3.3. Evaluarea abilităților de comunicare socială și socio-emoțională.....	131
4.3.4. Evaluarea abilităților cognitive	132
4.3.5. Evaluarea abilităților senzorial-perceptive	132
4.3.6. Evaluarea abilităților motrice.....	133
4.4. Instrumente de evaluare utilizate în cazul persoanelor cu TSA non-verbale	133
4.4.1. Testul de inteligență non verbală SON-R (<i>Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test</i>)	133
4.4.2. Testul PPVT-R (<i>Peabody Picture Vocabulary Test – Revised</i>) – Formele L și M.....	137
4.4.3. Test screening rapid (<i>Rapid Screening Test</i>)	140
4.4.4. Matricea comunicării (<i>Communication Matrix</i>).....	143
4.4.5. Profilul pragmatic al comunicării (<i>The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children</i>)	149
4.4.6. Fișe de evaluare a simbolurilor în scopul implementării unui program de intervenție AAC	152
4.4.7. Harta comunicării expresive.....	158
4.4.8. Chestionarul de evaluare a abilităților copilului în scopul implementării unui program AAC.....	159
4.5. Etapele procesului de evaluare AAC	162

Capitolul 5. Studii privind eficiența MSLCA	165
5.1. Impactul MSLCA în dezvoltarea abilităților protoimperative și protodeclarative	165
5.2. Rolul MSLCA în dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv.....	170
5.3. Impactul MSLCA asupra profilului de dezvoltare al copilului cu TSA.....	174
5.4. Concluzii privind eficiența MSLCA	183
<i>Glosar</i>	191
Acronime	191
Termeni	192
<i>Mulțumiri</i>	197
<i>Bibliografie</i>	199
<i>Anexe</i>	217

Subetapa 1.2. Înlocuirea comportamentelor de comunicare provocatoare și/sau idiosincrazice (neconvenționale) cu comportamente de comunicare convenționale. Una dintre particularitățile comunicării în cazul copiilor cu TSA cu un nivel funcțional redus este reprezentată de comportamentele de comunicare neconvenționale sau de manifestările provocatoare. Aceștia recurg adesea la *agresivitate*, *mutilare* sau *tantrum-uri* ca strategie de captare a atenției celuilalt, de evadare dintr-o sarcină care îi suprasolicită sau nu le trezește interesul, de ieșire dintr-o situație stresantă, de protest în momentul în care se încalcă rutina sau chiar de reglare a interacțiunilor sociale într-un mod previzibil. În acest context, al doilea pas în cadrul intervenției propuse constă în oferirea unor alternative comportamentale acceptate social care să îndeplinească funcții identice conduitelor provocatoare sau altor comportamente de comunicare neconvenționale. Astfel, manifestări precum fluturarea mâinilor sau a degetelor, învârtitul în jurul axei corpului, mușcatul, țipetele sau crizele de isterie, greu de descifrat de cei din jur și chiar de persoanele familiare cu copilul, sunt înlocuite cu o serie de alternative comportamentale acceptate social (indicarea gestuală sau contemplarea vizuală a itemilor, atenționarea partenerului, aprobarea sau negarea gestuală, gesturi manuale etc.), care au scopul de a forma comportamente de comunicare funcționale.

Subetapa 1.3. Stimularea limbajului receptiv. Nivelul performanței cognitive ocupă un loc important în cadrul programelor și exercițiilor ce vizează stimularea limbajului receptiv. Chiar dacă performanța cognitivă este facilitată de capacitatea de comprehensiune a limbajului, cele două domenii conexe se dezvoltă în paralel în timpul intervenției. În etapele inițiale ale programului, comenzile oferite sunt foarte simple, pentru ca, odată cu evoluția copilului, instrucțiunile verbale oferite să fie din ce în ce mai complexe. În general, prima fază este adresată copiilor cu un nivel de funcționare foarte redus, care sunt incapabili să răspundă unei interacțiuni sociale. În acest context, intervenția se concentrează pe sprijinirea fizică fermă și directă a copilului de către un prompter. Prin urmare, procesul terapeutic implică doi intervenienți. Primul joacă rolul partenerului de comunicare, oferindu-i copilului *indicații verbale simple* de tipul „vino”, „așază-te” „dă-mi”, iar al doilea are rolul de prompter, îndrumând fizic copilul în realizarea sarcinii de lucru. Prin rolurile clar definite și delimitate ale fiecărui terapeut se evită confuzia din partea copilului cu privire la realizarea acțiunii solicitate. Spre exemplu, dacă partenerul de comunicare (T1) oferă copilului indicația verbală „vino la T1!”, se apropie și chiar încearcă să dirijeze copilul în realizarea sarcinii, acesta va fi bulversat și dezorientat, deoarece nu va înțelege de ce trebuie să se deplaseze spre partenerul de comunicare dacă acesta oricum vine spre el. Tehnicile și metodele cognitiv-comportamentale, precum întăririle pozitive, *chaining* (întărirea aproximărilor) sau *fading* (reducerea prompterului) și-au dovedit eficiența în formarea comportamentelor-țintă. Astfel, acestea pot fi adaptate și puse în aplicare în funcție de copil.

Subetapa 1.4. Învățarea etichetelor verbale pentru obiecte uzuale și realizarea unor acțiuni simple cu acestea. Imediat ce copilul a început să răspundă la instrucțiuni verbale simple, intervenția se orientează spre învățarea unor etichete lingvistice pentru obiecte cu care acesta intră în contact permanent și față de care manifestă un interes

crescut (alimente, jucării, obiecte de vestimentație etc.). Prin combinarea celor două abilități dobândite (de recunoaștere receptivă a itemilor și de realizare a unor acțiuni simple) sunt oferite instrucțiuni verbale ce impun aceste condiții („dă-mi cana”, „arată papucul”, „lovește toba”, „prinde mingea”). Similar etapei anterioare, se impune implicarea a doi intervenienți în cadrul procesului terapeutic. Astfel, conform instrucțiunilor primite și ghidajului fizic, gestual sau verbal, copilul atinge stadiul în care este capabil să arate, să indice, să ofere sau să utilizeze obiecte din mediul rutinier. Dacă în fazele incipiente ale terapiei sprijinul oferit copilului este intens, treptat numărul de promptere se va reduce, la fel ca întăririle pozitive permanente, până când acesta va fi capabil să realizeze independent acțiunea solicitată. Pentru a crea contexte prielnice generalizării comportamentelor nou achiziționate, este recomandat ca o mare parte a intervenției să fie realizată în cadrul rutinelor zilnice sau în timpul activităților de joc.

Subetapa 1.5. Diferențierea obiectelor. Fundamentată pe achizițiile realizate de copil în etapele anterioare, această fază a intervenției urmărește dezvoltarea capacității de analiză a itemilor prezentați și formarea abilității de a face alegeri. În acest context sunt importante o serie de prerechizite, cum ar fi abilitatea de sortare, asociere sau categorizare. Prin intermediul unor exerciții ce vizează aceste competențe, copilul învață să analizeze itemii prezentați, să identifice particularități ale acestora și să îi sorteze după anumite criterii date. Pornind de la aceste fundamente, el își dezvoltă abilitatea de a alege între itemi. Prin intermediul unor sesiuni de training, copilul este instruit și ajutat să transfere cunoștințele din contextul de învățare în situații rutiniere. Astfel, în timpul activităților de joc sau al altor activități zilnice copilul este pus în situația de a opta între două alternative. Dacă în etapele incipiente se va opta pentru două categorii distincte de itemi – preferate și dezagreate de copil –, treptat aceste criterii de selecție vor fi eliminate.

Subetapa 1.6. Instrucțiunile verbale complexe. Prerechizitele din etapele anterioare sunt esențiale în parcurgerea cu succes a acestei faze a intervenției. Recunoașterea etichetei verbale, realizarea unor acțiuni simple plecând de la instrucțiunile primite, capacitatea de a face alegeri sunt doar câteva dintre competențele necesare copilului în realizarea sarcinilor de lucru pornind de la instrucțiunile verbale complexe oferite de terapeut. Având la bază principiul gradualității, elementele incluse în cadrul instrucțiunilor date copilului se vor întinde pe un continuum de la simplu la complex. Astfel, în fazele incipiente sunt oferite instrucțiuni ce au în componență un număr limitat de elemente (de exemplu, „pune mingea în coș”), pentru ca odată cu evoluția copilului și implicit cu dezvoltarea vocabularului numărul acestora să crească (de exemplu, „toarnă suc de portocale în paharul albastru”). Ajuns la acest nivel, se poate afirma că elevul înțelege și a dobândit limbajul receptiv bazal. Acesta este indicatorul care permite trecerea la a doua etapă a procesului de intervenție, care implică utilizarea obiectelor tridimensionale ca mijloc de comunicare simbolică.

Etapa 2. Comunicarea prin obiecte 3D. În această etapă a intervenției, tehnicile cognitiv-comportamentale (*shaping, fading, chaining*) joacă unul dintre cele mai importante roluri. Astfel, utilizarea obiectelor în forma lor naturală reprezintă o primă modalitate de comunicare, urmând ca ele să fie înlocuite progresiv cu obiecte în

miniatură sau confecționate din diferite alte materiale. În cazul alimentelor perisabile, sunt recomandabile obiectele din plastic, ceară, gips, însă fără a pierde din vedere caracteristicile de bază ale referentului (de exemplu, mărul poate fi înlocuit cu un măr din plastic de aceeași culoare și mărime cu cel natural; pentru suc poate fi utilizată o sticlă sau cutia goală corespunzătoare ambalajului acestuia). Siegel (2003) oferă o altă alternativă în confecționarea simbolurilor de comunicare ce constă în introducerea itemilor (biscuiți, napolitane, ciocolată) în cutii transparente, închise ermetic, astfel încât copilul să nu poată extrage conținutul din interiorul acestora (vezi metoda VIA, subcapitolul 3.2.). De asemenea, pe suprafața obiectelor de comunicare este inscripționată semnificația lor. Prin respectiva modalitate de reprezentare grafică, toate persoanele care interacționează cu copilul vor fi capabile să decodifice corect mesajele transmise de acesta. Subetapele ce urmează să fie parcurse au la bază principiile PECS, materialele utilizate fiind diferite.

Subetapa 2.1. Comunicarea prin intermediul obiectelor-simbol. Scopul principal al acestei etape constă în formarea comportamentelor de comunicare funcțională care să răspundă funcției sociale. În acest context, copilul este instruit să îi ofere partenerului social un obiect-simbol, astfel încât, în baza mesajului transmis, nevoile sale să fie satisfăcute. Așadar, în cadrul sesiunilor de training, elevul este învățat să își identifice nevoile, pe care ulterior le asociază cu „obiecte de comunicare”. Acestea trebuie să păstreze în mare parte caracteristicile itemilor pentru care sunt folosite. Terapeutul va analiza foarte atent contextul și preferințele copilului pentru anumite obiecte, situații și particularități ale acestora, iar confecționarea lor va corespunde cât mai fidel reprezentării mentale a copilului cu privire la itemul respectiv.

Ca o consecință a faptului că în această etapă terapeutică el controlează situația de instruire și în același timp utilizează obiecte preferate sau care îi trezesc interesul, motivația elevului de implicare în sarcina de învățare este foarte ridicată. Prin urmare, în fazele incipiente ale intervenției se optează pentru itemii față de care copilul manifestă un interes crescut, ceea ce ajută la întărirea comportamentului vizat. Imediat ce a dobândit comportamentul, sentimentele de frustrare resimțite până atunci ca urmare a nereușitelor sale de a se face înțeles de cei din jur scad simțitor, la fel ca frecvența și intensitatea comportamentelor provocatoare.

Reușita intervenției în ceea ce privește formarea comportamentului de comunicare (schimbul fizic dintre obiectul-simbol și referentul său) este condiționată de organizarea contextului de învățare și implicit de activitatea celor doi terapeuți implicați în sesiunile de instruire. Similar fazelor anterioare, unul dintre terapeuți joacă rolul partenerului social, iar al doilea urmărește ghidarea copilului în realizarea sarcinii. O astfel de secvență de învățare este detaliată în cele ce urmează. Elevul este așezat la masa de lucru, astfel încât în fața lui să se afle partenerul de comunicare, iar în spatele său, prompterul. Pe masă copilul poate vizualiza obiectul-simbol și referentul său. Ghidat fizic, gestual sau verbal, acesta învață să îi ofere obiectul-simbol partenerului social, care decodează mesajul și îi oferă în schimb itemul dorit. În acest context, partenerul social îi va arăta copilului obiectul/alimentul preferat și simbolul acestuia, pentru ca ulterior să îi adreseze întrebarea „Dorești...?”. În mod firesc, copilul va întinde mâna spre itemul dorit, încercând să îl obțină. Rolul prompterului

constă în a ghida mâna copilului spre obiectul-simbol, care va fi prins și oferit partenerului social. Imediat ce acesta a primit simbolul, îi va înmâna copilului obiectul dorit, care de obicei îndeplinește și funcția de recompensă (de exemplu, bomboanele preferate). Progresiv, ghidajul oferit de prompter se va reduce în intensitate, până când persoana instruită va reuși să realizeze independent acțiunea de schimb. Prin urmare, dacă la începutul sesiunii de instruire copilul a primit asistență fizică completă, spre finalul acesteia ghidajul fizic va fi minim sau chiar eliminat, singurele indicii utilizate fiind de natură gestuală sau verbală. Cele mai relevante aspecte care sugerează că elevul este pregătit pentru trecerea în etapa următoare a intervenției constau în abilitatea de a înțelege rolul „obiectului de comunicare” și capacitatea de a realiza schimbul fizic în mod independent.

Subetapa 2.2. Discriminarea obiectelor. Una dintre particularitățile TSA constă în dificultatea de achiziție a comportamentelor de împărtășire a atenției. Acest deficit implică dificultăți de alternare a privirii între obiect și persoana de referință, evitarea contactului vizual cu partenerul de comunicare sau chiar probleme în formarea abilității de a face alegeri între doi itemi plecând de la solicitările primite. Având la bază prerechizitele învățate în etapele anterioare (diferențierea obiectelor și realizarea schimbului fizic), copilul este instruit să discrimineze între două obiecte-simbol, astfel încât să obțină în schimbul reprezentării 3D itemul dorit. Pentru ca sarcina de lucru să fie motivantă pentru copil, în etapele incipiente intervenției sunt utilizate două categorii distincte de itemi: preferați și dezagreați de copil (de exemplu, bomboane *versus* șosete). Pentru a obține obiectul dorit, copilul este instruit să analizeze atent simbolurile 3D și să îi ofere partenerului social reprezentarea adecvată. În acest fel, se evită alegerea la întâmplare a „obiectelor de comunicare” și în același timp se întărește comportamentul vizat, prin oferirea itemului dorit, care are și funcția de recompensă. În mod similar, dacă persoana instruită îi oferă partenerului simbolul itemului dezagreat, acesta îi va oferi copilului itemul conform simbolului, chiar dacă copilul va manifesta nemulțumire. În acest context se va interveni imediat prin învățarea unor strategii de corectare a erorilor. La fel ca în etapa anterioară, simbolurile de comunicare sunt așezate pe masa de lucru, astfel încât copilul să aibă posibilitatea de a le analiza în cele mai bune condiții. După ce terapeutul este convins că elevul realizează asocieri corecte între obiect și simbol, se trece la activitatea de învățare propriu-zisă. Astfel, odată captată atenția copilului, acestuia îi este adresată întrebarea „Dorești X sau dorești Y?”. Dacă copilul întinde mâna pentru a obține obiectul dorit, partenerul social va deschide palma pentru a oferi un indiciu gestual că dorește să îi fie oferit simbolul în schimbul acestuia. În acest context, el este ghidat să se concentreze pe acțiunea de analiză a simbolurilor și să îl ofere pe cel adecvat opțiunii sale. În momentul în care elevul înmânează terapeutului obiectul-simbol, va primi în schimb obiectul solicitat în conformitate cu reprezentarea sa. Imediat ce strategia de lucru a fost învățată, vor fi introduse alte perechi de simboluri și corespondente. Acestea oferă siguranța trainerilor privind corectitudinea comportamentului învățat. Modul de așezare a simbolurilor pe masa de lucru reprezintă o variabilă foarte importantă în momentul în care copilul realizează alegerea dintre acestea. Astfel, așezarea acestora trebuie schimbată în permanență, ceea ce obligă copilul să analizeze simbolurile, și nu să le aleagă din perspectiva locului în care sunt poziționate.

Subetapa 2.3. Lărgirea ariei de comunicare. Această etapă a terapiei urmărește formarea comportamentului de identificare a partenerului social și de învățare a unor strategii adecvate de inițiere a procesului de comunicare. Cu sprijinul a doi intervenienți, copilul va învăța să selecteze simbolul dorit, să se orienteze în spațiu pentru a localiza persoana care îi poate satisface nevoia de comunicare, să îi atragă atenția și să o abordeze în mod adecvat, astfel încât să obțină ceea ce își dorește. În faza incipientă a intervenției, distanța dintre copil și terapeut este foarte mică (circa un metru), pentru ca progresiv aceasta să crească, în așa fel încât persoana instruită să își caute partenerul în perimetrul unei încăperi sau în afara acesteia pentru a-i transmite mesajul. Lărgirea ariei de comunicare nu implică doar variabila partener, ci și variabila simbol. Astfel, toate reprezentările cunoscute de copil sunt postate pe un panou de comunicare, ceea ce implică mărirea distanței dintre copil și simbol. În aceste condiții, el este obligat să se deplaseze în direcția simbolurilor, să îl selecteze pe cel adecvat nevoilor sale și ulterior să identifice partenerul. Cu sprijinul unui prompter, persoana instruită va învăța să desprindă „obiectul de comunicare” de pe panou, să caute partenerul, să îi capteze atenția și în final să îi ofere simbolul pentru a obține referentul acestuia. Imediat ce partenerul social primește „obiectul de comunicare”, acesta îi va oferi copilului ceea ce solicită, pentru ca ulterior să reașeze simbolul în locul cunoscut (panoul de comunicare).

Ghidajul oferit copilului descrește progresiv, până când acesta va fi capabil să realizeze în mod independent întreaga succesiune de acțiuni. Dacă în secvențele anterioare doi intervenienți erau suficienți pentru ca instrucția să se realizeze cu succes, în această etapă este recomandat să se opteze pentru un număr cât mai mare de parteneri, cu care copilul va fi nevoit să relaționeze pentru a-și satisface nevoile (cadre didactice, membrii familiei, colegi de grupă etc.). În acest fel, se va evita eroarea de interpretare a copilului conform căreia doar un anumit intervenient îi poate satisface nevoile. De asemenea, implicarea mai multor persoane facilitează generalizarea comportamentului de comunicare în medii și contexte cât mai variate. Prin urmare, copilul este stimulat să utilizeze acest comportament în cadrul activităților rutiniere și de joc, ceea ce duce la consolidarea abilităților de comunicare dobândite.

Subetapa 2.4. Trecerea de la obiecte de comunicare în forma naturală la obiecte de comunicare în miniatură. Comunicarea prin intermediul obiectelor în formă naturală prezintă numeroase avantaje, dar și o serie de dezavantaje, dificultatea de depozitare și portabilitatea fiind cele mai importante. Dacă nivelul de dezvoltare al copilului permite acest lucru, este recomandată trecerea de la comunicarea prin intermediul obiectelor în formă și mărime naturală la comunicarea prin intermediul obiectelor în miniatură. Primul pas în această etapă de instruire constă în realizarea asocierilor dintre simbol (obiect în miniatură) și referentul său (obiect-simbol și/sau itemul reprezentat tridimensional). Pentru a ușura etapa de tranziție în utilizarea celor două tipuri de simboluri, în faza incipientă a programului de instruire, pe panoul de comunicare vor fi postate ambele categorii de simboluri. Totuși, copilul nu va putea accesa obiectele-simbol în mărime naturală, deoarece ele vor fi fixate pe panou și nu vor putea fi desprinse. În schimb, obiectele în miniatură vor fi mobile, facilitând astfel comunicarea prin această categorie de simboluri. Imediat ce copilul a reușit să

realizeze asocierea între simbolul în miniatură și referentul său, simbolurile în formă și mărime naturală vor fi eliminate de pe panoul de comunicare.

Subetapa 2.5. Asocierea obiectului în miniatură cu fotografii. Această secvență de învățare este una intermediară între etapa a doua și a treia a MSLCA, deoarece vizează tranziția de la comunicarea prin simboluri tridimensionale la comunicarea prin imagini. În cadrul acestei etape, obiectele în miniatură sunt secționate, înjumătățite, pentru ca cealaltă parte a cardului de comunicare să fie reprezentată bidimensional prin intermediul fotografiei a acestora. Astfel, pe o bucată de carton este lipită o jumătate din fotografia obiectului în miniatură, pentru ca restul reprezentării să fie completată cu jumătatea obiectului în miniatură. Aceste carduri de comunicare sunt așezate pe panou, înlocuind simbolurile anterioare. În acest mod, copilul va învăța cu mai mare ușurință să asocieze obiectul cu fotografia corespondentului său.

Chiar dacă munca de realizare a acestor simboluri este foarte minuțioasă, aceste reprezentări ar putea veni în sprijinul persoanelor ce dau dovadă de o rigiditate foarte profundă a gândirii și au un ritm de învățare foarte lent. De asemenea, în situația în care copilul asociază în mod natural obiectele cu imaginile lor, această etapă a intervenției poate fi eliminată din programul terapeutic. În momentul în care copilul identifică imagini în cărți sau materiale publicitare, el este pregătit să comunice prin simboluri bidimensionale.

Etapa 3. Comunicarea prin imagini. Până la acest nivel, copilul a fost instruit să utilizeze mesaje restrânse la un singur cuvânt („pahar” = „vreau apă”/„mi-e sete”), în scop protoimperativ. Cu toate acestea, de nenumărate ori mesajul pe care copilul dorește să îl transmită nu implică în mod obligatoriu o solicitare, ci poate fi utilizat în scop protodeclarativ. Prin urmare, în cadrul acestei etape se urmărește dezvoltarea unor abilități de comunicare ce implică formularea de propoziții, la început simple, ulterior din ce în ce mai dezvoltate, până la formarea competențelor de a face comentarii, descrieri spontane sau de a întreține o conversație.

Materialele utilizate pot varia de la un copil la altul, în funcție de nivelul de dezvoltare, ritmul de învățare sau preferințele acestuia. Plecând de la rezultatele obținute de elev în timpul evaluărilor periodice, dar și de la observațiile sistematice realizate de echipa de specialiști, tranziția de la o categorie de simboluri la alta se poate realiza în pași mai mici sau mai mari. Succesiunea recomandată în procesul evolutiv de utilizare a simbolurilor implică :

- 1) fotografii ;
- 2) carduri de comunicare confecționate dintr-o jumătate a fotografiei referentului + jumătatea imaginii color ;
- 3) imagini color ;
- 4) carduri de comunicare confecționate dintr-o jumătate a imaginii color + jumătatea imaginii alb-negru ;
- 5) imagini alb-negru ;
- 6) pictograme ;
- 7) pictograme + scris ;
- 8) carduri de comunicare în formă scrisă.