

Surdez e Síndrome de Down em ambiente educativo - desafios e redes de suporte

SUSANA BARBOSA

susanabarbosa@ese.ipp.pt.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

ELSA ASCENÇÃO

ascencaoelsa@gmail.com

Parlamento da Assembleia da República

Resumo

Este artigo explora o contexto educativo de uma aluna com Síndrome de Down e surdez associada, inserida numa Escola de Referência para a Educação Bilingue. É tido como objetivo principal a exploração dos padrões de participação/interação da aluna e identificar as estratégias de suporte utilizadas. Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em *checklists* de observação e entrevistas a profissionais. Os resultados obtidos demonstram que as interações e a inclusão da aluna são positivas, existindo as adequações corretas às suas necessidades.

Palavras-chave:

Síndrome de Down; Surdez; Escola; Interação.

Abstract

This article explores the educational context of a student with Down Syndrome and deafness, integrated in a reference school. The primary goal is to explore the patterns of participation/interaction of the student and identify the strategies that support this. The study follows a qualitative approach, based on observational checklists and interviews to the professionals. The results demonstrate that the interactions and inclusion of the student are positive and the adequations are the right ones for her needs.

Key concepts:

Down Syndrome; Deafness; School; Interaction.

Introdução

O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento das habilidades sociais de alunos com Síndrome de Down, através da análise dos padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de Down cuja língua materna é a língua gestual portuguesa, focando-se essencialmente nos seus contextos educativos. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais são tidas como indicadores de um ajustamento psicossocial, sendo que um conjunto de atitudes e/ou comportamentos caracterizados como negativos podem ser demonstradores de algum tipo de problema psicológico. É ainda tido como referência que quando a pessoa possui um conjunto grande de habilidades sociais, isso se torna importante e decisivo para a existência de relações positivas. Os mesmos autores mencionam ainda que os domínios cognitivo, afetivo, perceptivo e motor estão ligados/associados à capacidade de identificação de contextos sociais e ainda quais as respostas que são consideradas apropriadas a esse mesmo contexto. Se existir algum tipo de défice nesses domínios, a qualidade das interações será consideravelmente mais débil. Segundo a Classificação Internacional para a Funcionalidade (OMS, 2004), a participação é considerada como o envolvimento que a cri-

ança e/ou jovem tem numa determinada situação da sua vida, estando aqui ainda envolvida as questões do “ser aceite” e do “ser incluído”. Os alunos com necessidades adicionais de suporte têm dificuldades em responder positivamente às tarefas escolares, sendo que uma avaliação às suas participações se revela importante, pois ajuda na criação de estratégias que auxiliem a desenvolver a participação destes alunos (Abe & Araújo, 2010). Torna-se, por isso, necessário que a escola seja capaz de adaptar as tarefas para que a participação dos seus alunos seja mais eficaz e estes se sintam, efetivamente, incluídos.

1. Enquadramento Teórico

A Síndrome *de* Down é uma condição genética reconhecida por John Langdon Down em 1886, resultando de uma cópia extra no cromossoma 21, ocorrendo assim uma triplicação do mesmo. Esta condição apresenta diversas características, como a hipotonia muscular, problemas cardíacos, défices cognitivos, visuais, auditivos, entre outros. A mais reconhecida de todas é a nível das suas estruturas faciais, sendo estas mais pequenas que o normal (Moreira, El-Hani & Gusmão, 2000; Azevedo & Damke, 2017). As suas estruturas faciais mais pequenas levam a que as suas estruturas auditivas e ouvidos

sejam eles também mais pequenos, havendo assim uma maior probabilidade de ocorrência de problemas ao nível da audição (Roizen, 1996). Estas pessoas possuem um défice cognitivo que pode ir desde o ligeiro até ao moderado, sendo que nestes casos a utilização de imagens auxiliam as aprendizagens (Associação Olhar 21, 2012). O ato de falar é uma das atividades mais complicadas para os alunos com esta condição, sendo importante conhecer as dificuldades que cada um apresenta para se conseguir minimizar os seus impactos (Baski, 2005). A fala e/ou a linguagem são afetadas pelas dificuldades ao nível auditivo e o trabalho contínuo nestas situações conduz a melhorias a nível cognitivo (Cuskley, Jobling & Buckley, 2002).

A surdez consiste na perda da audição parcial ou completa, podendo ainda ser denominada como deficiência auditiva ou hipoacusia (Paço, Branco, Moreira, Caroça, & Henriques, 2010). Esta pode ser de causa congénita ou adquirida, de tipo condutiva, neurossensorial ou mista e ainda de grau ligeira, moderada, severa ou profunda (Bernardes, 2013). Esta condição apresenta-se como um obstáculo à aquisição da linguagem oral, sendo então o acesso à língua gestual de enorme relevo para o desenvolvimento cognitivo de alunos com surdez (Santos, 2005). Abordando novamente o tema da surdez em

alunos com Síndrome de Down, as otites são tidas como a principal causa deste fenómeno. Isto acontece porque como os seus crânios apresentam dimensões mais reduzidas, as suas estruturas auditivas também são mais pequenas e possuem passagens de ar também elas mais pequenas, levando assim aos problemas auditivos (Roizen, 1996).

Segundo a Declaração de Salamanca (2004), a educação deve ser justa para todos os alunos, considerando as características que cada um apresenta. A escola só é inclusiva quando são criadas condições para que todos os alunos tenham sucesso (Azevedo & Damke, 2017). O aluno com Síndrome de Down atinge o seu máximo potencial escolar em situações em que os seus professores o apoiam, sendo que numa escola inclusiva se proporciona a todos os alunos a oportunidade de adquirir conhecimentos e valores fundamentais (Luiz, Bartoli, Flória-Santos & Nascimento, 2008). Como estes alunos têm dificuldades a nível da fala e da linguagem, ao adaptar a informação de forma mais visual, torna a aquisição de conhecimentos uma tarefa mais acessível (Baski, 2005). O ato de repetir e o ensino de conceitos com recurso a situações reais são uma mais-valia e tornam as aprendizagens mais facilitadas (Cotrim & Condenço,

2012). Também deve ser utilizada uma linguagem clara e concisa, evitar possíveis frustrações e encorajar a comunicação destes alunos (Associação Olhar 21, 2012).

A equipa multidisciplinar, segundo a Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, é a que está destinada a acompanhar os diferentes tipos de alunos presentes na escola (artigo 35.º, ponto 1), tendo como objetivo a integração e inclusão dos alunos no contexto escolar (artigo 35.º, ponto 5, alínea b)). No caso dos alunos surdos, o intérprete de língua gestual portuguesa é um elemento fundamental na equipa, existindo uma relação escolar positiva e ainda uma influência nas habilidades sociais dos alunos (Casalli & Costa, 2017). As Escolas de Referência para a Educação Bilingue são a resposta educativa para os alunos surdos, com o objetivo de implementar um modelo de educação bilingue, garantindo assim o acesso ao currículo comum. As respostas dentro deste modelo devem ser flexíveis, individuais, com a existência de uma avaliação do processo de aprendizagem e ainda um envolvimento/participação da família (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 15.º).

O desenvolvimento cognitivo da criança depende da interação com o ambiente, sendo necessários estímulos adequados para se conseguir

minimizar as dificuldades (Luiz et al., 2008). Os défices de atenção dos alunos com Síndrome de Down constituem um grande desafio, sendo, no entanto, possível diminuí-los através da utilização de ambientes com poucas distrações presentes, instruções claras e concisas, atividades diversificadas e ainda *feedback* positivo (Fonseca, 2012). Os alunos surdos necessitam de adaptações a nível do currículo, de novas formas de ensino, a nível da comunicação e ainda das relações (Araújo, 2012).

2. Método

O presente estudo tem como objetivo analisar os padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de Down cuja língua materna é a língua gestual portuguesa. Bem como conhecer as características da aluna e do contexto educativo que está inserida e como as mesmas afetam a sua interação e/ou participação.

Utilizou-se, portanto, uma abordagem qualitativa, com o uso de instrumentos qualitativos, nomeadamente *checklists* de observação e entrevistas aos profissionais que diariamente trabalham com a aluna. Selecionámos como participante uma aluna de 14 anos com Síndrome de Down e surdez, que tem como língua materna a língua gestual portuguesa, incluída numa turma bilingue do 7.º ano numa Escola de

Referência para a Educação Bilingue, tendo a amostra sido escolhida por conveniência e por conhecimento prévio das autoras do estudo. Foram também realizadas entrevistas a quatro profissionais especializados que a acompanham diariamente.

A recolha de dados foi realizada em dois momentos distintos, um de observações e outro de entrevistas, sendo que no primeiro momento as observações foram feitas em quatro momentos do dia a dia escolar da aluna (a terapia da fala, o apoio pedagógico personalizado realizado pela professora de Educação Especial, o apoio pedagógico personalizado com a presença de intérprete e a aula de língua gestual portuguesa). Na aula de língua gestual portuguesa a aluna estava incluída na sua turma, na aula de apoio personalizado estava com uma outra colega e na terapia da fala era proporcionado o trabalho individual.

As grelhas de observação utilizadas foram aferidas previamente por profissionais da área da Educação Especial e da surdez, sendo que estes não participaram no estudo. As entrevistas foram realizadas à professora de Educação Especial, à intérprete, ao docente de língua gestual portuguesa e à terapeuta da fala. O guião utilizado foi realizado com questões estruturantes, sendo validado por profissionais da

área, em que avaliaram a qualidade, clareza e pertinência das questões. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo analisadas posteriormente.

3. Resultados

A nível das observações, foram destacadas 9 categorias: a atenção, as características das respostas, as rotinas, a perceção de sons, os *feedbacks*/elogios, as pistas visuais, as interações, a linguagem utilizada e os tipos de aprendizagem. Quando falamos da atenção, foi verificado que ocorria uma distração frequente por parte da aluna que terminava quando os profissionais chamavam à atenção a aluna. No caso das características das suas respostas, estas normalmente eram confiantes, precisas e frequentes, sendo este fenómeno mais comum em algumas aulas do que noutras, tanto na mesma disciplina como em disciplinas diferentes. Quanto às rotinas, estas eram estruturadas e a aluna conhecia-as e dominava-as, sendo necessário em alguns momentos apoiá-la nesta área. A nível da perceção de sons, a aluna percebia e/ou discriminava alguns sons circundantes, como por exemplo o riso dos seus colegas ou o barulho dos corredores. Quando falamos dos *feedbacks* e elogios, estes estavam presentes em todos os contextos educativos da aluna. Nas situações em que o com-

portamento da aluna não fosse o mais adequado ao contexto, este era corrigido pelos profissionais. Em termos de pistas visuais, a aluna possuía cadernos com pistas visuais/imagens e ainda eram utilizados outros tipos de pistas visuais nos contextos observados, como por exemplo, peças de madeira com os números de 1 a 10. Quanto às suas interações, a aluna demonstrava uma posição mais passiva, observando as interações entre os professores/profissionais e os seus colegas, onde existiam de facto momentos em que a mesma participava, mas que na sua maioria eram inadequados ao tópico de conversa em questão. Quanto à linguagem utilizada, sendo esta língua falada ou língua gestual, a mesma era simples, clara e concisa para que a aluna a conseguisse compreender. Finalmente, nas aprendizagens existentes, estas eram facilitadas e estruturadas, sendo que eram desenvolvidas tarefas mais reduzidas, recorrendo-se à utilização de materiais concretos e havendo a possibilidade das respostas da aluna serem em língua gestual. Existiam também repetições diárias das aprendizagens para apoiar a aluna na aquisição das mesmas. A aluna é acompanhada por profissionais que diariamente trabalham para que ela consiga atingir o máximo da sua funcionalidade e potencialidade. Segundo Teixeira e Kubo (2008) é benéfico para alunos com

Síndrome de Down a sua inclusão em turmas de alunos com faixas etárias semelhantes, existindo assim experiências e/ou interesses comuns entre todos, facilitando-se assim as suas relações. O facto de todos os alunos da sua turma serem surdos que utilizam a língua gestual para comunicar, torna-se ainda mais positivo e facilitador para a aluna. Baski (2005) afirma que a informação visual é algo muito importante nas aprendizagens destes alunos, sendo que no caso específico da aluna em estudo, e de acordo com as observações, a utilização de um caderno com pistas visuais sobre gestos que utiliza no seu dia a dia e o recurso a materiais mais visuais e concretos auxiliam nas suas aprendizagens escolares.

A nível das entrevistas, como já mencionado, foram realizadas a quatro profissionais que acompanham a aluna diariamente. O guião apresenta nove questões que são comuns a todas as entrevistas e ainda quatro questões específicas para cada profissional. As questões centravam-se nas interações dos mesmos com a aluna, quando estas eram bem e/ou malsucedidas, os seus objetivos aquando destas interações, quais os obstáculos/barreiras existentes nas mesmas, as suas expectativas em relação ao futuro da aluna e ainda a interação que esta tem com os seus pares. Foi possível, com os dados obtidos, des-

tacar quatro categorias: interação, personalidade, linguagem e funcionalidade. Estas ajudaram a organizar as informações relativas à aluna e a verificar como a mesma se encontrava ao nível daqueles grupos.

Deste modo, para Pateiro (2013), os profissionais que acompanham alunos com necessidades adicionais de suporte têm o dever de saber como trabalhar com este tipo de alunos para que os mesmos consigam atingir um correto desenvolvimento, não só global, mas também ao nível da linguagem. Segundo a percepção dos profissionais entrevistados, existe uma maior facilidade em trabalhar com a aluna ao nível do seu desenvolvimento global, da sua linguagem e das suas interações, uma vez que, a aluna se encontra incluída numa turma bilingue, pois os pares e/ou profissionais que a acompanham diariamente utilizam a mesma língua e conhecem as suas características específicas.

Todos os indivíduos com Síndrome de Down apresentam défice cognitivo, não sendo esta aluna exceção, necessitando, portanto, de mais tempo para pensar e para adquirir as suas aprendizagens de um modo mais pleno (Baski, 2005). A mesma autora menciona ainda a importância da existência de adaptações às tarefas destes alunos,

facto este que foi verificado através das observações e entrevistas realizadas, que os profissionais trabalham no sentido de a aluna atingir o seu máximo potencial.

Ainda a este propósito, Anhão, Pfeifer e Santos (2010) afirmam que, devido ao facto de alunos com Síndrome de Down apresentarem défices nas suas habilidades sociais, estão sempre dependentes das iniciativas que terceiros lhes propõem. No caso da aluna em estudo, tanto a sua turma como os agentes educativos ajudam nestas situações, sendo, no entanto, referido que a aluna será sempre dependente dos apoios de outras pessoas.

Tratando-se de uma aluna com Síndrome de Down e surdez a estudar numa Escola de Referência para a Educação Bilingue, torna-se importante mencionar o papel do intérprete de língua gestual portuguesa nesta situação. Segundo a Lei n.º 89/99 de 5 de julho, estes são os profissionais que “... interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes” (art.º 2). Ora, na situação específica deste estudo de caso, a intérprete de língua gestual portuguesa desempenha as suas funções de um modo um pouco diferente do habitual (a interpretação em simultâneo), estando

a profissional presente na sala de aula como um auxiliar extra à comunicação entre a professora de Educação Especial e a aluna, uma vez que, a docente conhece a língua, mas não a domina.

Reflexões finais / Conclusões

Cada criança é um ser único, com as suas próprias necessidades e características. Os profissionais devem adaptar não só o meio, mas também a si mesmos para que exista uma maior possibilidade da funcionalidade da criança se desenvolver (Mattos & Bellani, 2010). No caso deste estudo foi possível observar o referido pelos autores, ou seja, todos os profissionais trabalham e adaptam as suas tarefas consoante as necessidades e capacidades que a aluna tem. A escola tem de ser capaz de auxiliar os profissionais, não só ao nível dos recursos materiais, mas também ao garantir espaços de reflexão, discussão e formação. Nestas situações, o trabalho multidisciplinar é extremamente importante para a funcionalidade dos alunos (Oliveira-Menegotto, Martini & Lipp, 2010). A presença de alunos com necessidades adicionais de suporte permite ao professor e aos diferentes profissionais terem um papel favorável na inclusão, pois isso ajuda a conhecer o seu desenvolvimento, comportamento e competências. No caso dos pares, esta presença também é favorável, uma

vez que permite a troca de experiências entre eles e ainda um respeito pelas diferenças de cada um (Reis, 2011). Uma inclusão bem-sucedida é decisiva, uma vez que é devido a esta premissa que as crianças com necessidade adicionais de suporte se conseguem integrar na sociedade positivamente. Para as crianças tidas como típicas, a convivência e a interação com crianças tidas como atípicas faz com que compreendam melhor as suas situações e ainda aprendam como tratar e cuidar delas (Silveira, 2012). Através das observações e das entrevistas, percebeu-se que a aluna em estudo está bem integrada e auxiliada no seu ambiente escolar, mas uma das maiores preocupações dos profissionais é como será a sua vida aquando da saída da escola. Pois caso não tenha os apoios necessários, não conseguirá ter as suas necessidades satisfeitas. Devido a aluna ser surda e utilizar maioritariamente a língua gestual portuguesa para comunicar, apresenta dificuldades na produção oral. Os profissionais entrevistados referem que em contextos em que a sua língua (língua gestual portuguesa) não se verificar, estes temem que a aluna perca as competências e capacidades que foi adquirindo.

Tendo em conta o objetivo do estudo – analisar os padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de Down cuja lín-

gua materna é a língua gestual portuguesa – foi possível, a partir da análise dos dados obtidos tanto nas observações como nas entrevistas, obter as seguintes conclusões: ao nível dos profissionais e da equipa educativa estes auxiliam a aluna diariamente para o desenvolvimento adequado da sua comunicação, interação e funcionalidade. Embora a aluna tenha apoio da terapia da fala, onde são realizados exercícios ao nível da sua oralidade, a língua gestual portuguesa é a modalidade mais utilizada pela aluna quando esta quer interagir e comunicar com outros alunos e os agentes educativos. Em todas as suas aulas as tarefas e exercícios são simplificados e ainda repetidos para que a aluna obtenha uma melhor compreensão das mesmas. Estas alterações e adequações são todas feitas atendendo às capacidades que a aluna tem, com o intuito de facilitar as suas aprendizagens.

Ao nível das suas relações com os seus pares e profissionais de ensino, todos demonstraram ter atitudes positivas perante a aluna e as suas necessidades e capacidades. No caso específico da intérprete de língua gestual, verificou-se que esta profissional desempenha uma função diferente da que normalmente executa e a sua presença revelou-se uma necessidade na sala de aula da aluna. Todos os profissio-

nais apresentam perspetivas futuras realistas, sendo por isso que trabalham e propõem objetivos adequados à aluna. Pode-se então constatar que, neste caso específico, tudo está a ser feito para que a aluna consiga interagir e participar o máximo que lhe é possível em todos os contextos educativos, através das estratégias adaptadas utilizadas pelos profissionais e ainda pelas atitudes positivas dos seus pares. Sendo este trabalho um estudo de caso, existe uma grande limitação imposta ao mesmo: o facto de não poder ser generalizado. Estudos futuros devem ser realizados para que o conteúdo e os dados obtidos sejam comparados e confirmados.

Referências Bibliográficas

- Abe, P. B. & Araújo, R. C. T. (2010). A participação escolar de alunos com deficiência na perceção dos seus professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.º 2, 283-296.
- Anhão, P. P. G., Pfeifer, L. I. & Santos, J. L. (2010). Interação social de crianças com síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n.º 1, 31-46.
- Araújo, M.S. (2012). *Inclusão da pessoa surda na sala de aula do ensino regular: possibilidades e desafios* (Monografia em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.
- Associação Olhar 21 (2012). *Intervenção educativa na trissomia 21*. Retirado de http://www.olhar21.com/ver_publicacao.php?id_ed=2

- Azevedo, A. P. S. & Damke, A. S. (2017). A criança com síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão. *Revista Educação Especial*, v. 30, n.º 57, 103-114.
- Baski, L. (2005). Supporting people who have Down's syndrome to overcome communication difficulties. Down's Syndrome Association.
- Bernardes, C. (2013). A surdez na multideficiência: Estudo de caso (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Casalli, A. & Costa, C. (2017). Habilidades sociais de alunos surdos na perspetiva de professores da classe bilíngue, da classe comum e intérprete. *Revista Educação Especial*, v. 30, n.º 57, 55-68.
- Cotrim, L. & Condenço, T. (2012). *Programa aprender a ler para aprender a falar*. Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. Retirado de: www.appt21.org/wp-content/uploads/palaf_2012.pdf
- Cuskley, M., Jobling, A. & Buckley, S. (2002). *Down syndrome across the life span*. Whurr Publishers.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 176/98 – Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2005). *A psicologia das habilidades sociais na infância*. Editores Vozes Ltda.
- Fonseca, M. (2012). *Os desafios da inclusão de alunos com síndrome de Down* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172/2012 – Série I. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 89/99 de 5 de julho. Diário da República n.º 15471999 – Série I-A. Assembleia da República. Lisboa.
- Luiz, F., Bortoli, P., Floria-Santos, M. & Nascimento, L. (2008). A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 14, n.º 3, 497-508.
- Mattos, B. M. & Bellani, C. D. F. (2010). A importância da estimulação precoce em bebés portadores de síndrome de Down. *Rev. Bras. Terap. e Saúde, Curitiba*, v. 1, n. 1, p. 51-63.
- Moreira, L. M. A., El-Hani, C. N. & Gusmão, F. A. F. (2000). A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Revista Brasileira Psiquiatria*, v. 22(2), 96-9.
- Oliveira-Menegotto, L. M., Martini, F. O. & Lipp, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de Down. *Revista de Psicologia*, v.22, n.º 1, 155-168.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF*. Genebra: OMS.
- Paço, J., Branco, C., Moreira, I., Caroga, C. & Henriques, M. M. (2010). *Introdução à surdez*. Universidade Católica Editora.
- Pateiro, A. R. A. B. (2013). *A linguagem na criança com síndrome de Down* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense, Portugal
- Reis, I. A. M. (2011). *O papel dos professores na inclusão de alunos com síndrome de Down* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense.
- Roizen, N. J. (1996). Down Syndrome and associated medical conditions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 2, 85-89.
- Santos, L. (2005). *A criança surda*. Coordenação de Inês Sim-Sim. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silveira, A. C. F. (2012). *Síndrome de Down: Educação diferenciada* (Dis-

sertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Teixeira, F. C. & Kubo, O. M. (2008). Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, n.º 1, 75-92.

Unesco (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nota curricular

Susana Barbosa é doutorada em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem. Professora Adjunta na Escola Superior de Educação P.PORTO. Oradora, organizadora e responsável de diversos eventos relacionados com a surdez, a língua gestual portuguesa e a profissão de intérprete, áreas nas quais conta com diversos trabalhos publicados, a nível nacional e internacional. Coordenou o livro "SER Intérprete de LGP" (2015); "Por Amor" (2017) e "Intérprete que Sou" (2019). É presidente da Direção da ATILGP – Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, desde 2016.

Elsa Ascensão é mestre em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição. Licenciada em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Intérprete de língua gestual portuguesa em diferentes contextos sociais e educativos, de modo especial na ARTV, Canal Parlamento da Assembleia da República Portuguesa. Sócia da Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa desde 2016.