Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane
Série: Ciências da Educação, v. 3, n. 2, p. 52-63, 2026
doi: https://doi.org/10.70778/er4ytw92
ISSN: 2307-390X

Artigo original

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: o que relatam os estudantes com deficiência auditiva da Universidade Eduardo Mondlane?

Clódio Elija André Guambe

Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Departamento de Organização e Gestão de Educação, Maputo, Moçambique

RESUMO: Após a introdução do Ensino Remoto Emergencial (ERE) com o objectivo de garantir a continuidade das aulas face a Covid-19, foram reportados diversos constrangimentos enfrentados pelos docentes e estudantes. Por isso, este estudo buscou compreender as experiências e os desafios da Educação Inclusiva durante o ERE, descrevendo a percepção dos estudantes com deficiência auditiva/surdos da Universidade Eduardo Monldane (UEM). O estudo é qualitativo, pois serviu-se da pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada para construir o arcabouço teórico-conceptual, recolher dados primários e, posteriormente, analisá-los através do *Nvivo*, *software* que possibilitou gerar nuvens de palavras a partir dos depoimentos dos entrevistados. De modo geral, os dados revelam que o *smatphone* e o *VULA* foram, respectivamente, o recurso tecnológico e a plataforma mais usados pelos participantes durante o ERE. A pesquisa aponta ainda que a falta de recursos e meios tecnológicos adequados, a fraca literacia digital, a oscilação frequente da rede móvel e a pouca autonomia, devido a necessidade ter um intérprete em Línguas de Sinais de Moçambique, constituíram as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência auditiva da UEM durante o ERE. Entende-se, por isso, que embora o ERE tenha proporcionado novas experiências de aprendizagem aos estudantes com deficiência auditiva da UEM, é imprescindível, tendo em conta que as crises e as pandemias são imprevisíveis, que se faça uma reflexão sobre como assegurar a inclusão destes estudantes em ambientes virtuais, repensando e adaptando as práticas pedagógicas e as plataformas digitais de ensino e aprendizagem e, consequentemente, reconfigurar a actual estratégia de Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Covid-19, Ensino Remoto Emergencial, Deficiência auditiva, Universidade Eduardo Mondlane.

EXPERIENCES AND CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION DURING EMERGENCY REMOTE TEACHING: what hearing impaired students at Eduardo Mondlane report?

ABSTRACT: After the introduction of Emergency Remote Teaching (ERT) with the aim of ensuring the continuity of classes in the face of Covid-19, several constraints faced by teachers and students were reported. Therefore, this study sought to understand the experiences and challenges of Inclusive Education during the ERE, describing the perception of hearing-impaired/deaf students at Eduardo Mondlane University (EMU). The study is qualitative, as it used bibliographic research and semi-structured interviews to build the theoretical-conceptual framework, collect primary data and, later, analyze them through Nvivo, software that made it possible to generate word clouds from the interviewees' testimonies. In general, the data reveal that the smartphone and the VULA (On-Site Teaching Support Platform) were, respectively, the technological resource and platform most used by students with hearing impairment at UEM during the ERT. The research also points out that the lack of adequate resources and technological means, the weak digital literacy, the frequent oscillation of the mobile network and the little autonomy, due to the need to have an interpreter in Mozambican Sign Languages, were the main difficulties faced by students with hearing impairment from the UEM during the ERT. The study understands that although the ERT has provided new learning experiences to students with hearing impairment at UEM, it is essential, given that crises and pandemics are unpredictable, to reflect on how to ensure the inclusion of these students in environments virtual spaces, rethinking and adapting pedagogical practices and digital platforms for teaching and learning and, consequently, reconfiguring the current Inclusive Education strategy.

Keywords: Inclusive Education, Covid-19, Emergency Remote Teaching, Hearing deficiency, Eduardo Mondlane University.

Correspondência para: (correspondence to:) elija.guambe@gmail.com. clodio.guambe@uem.mz

INTRODUÇÃO

A Covid-19, denominação da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, também conhecido como o novo corona vírus, eclodiu e se expandiu rapidamente, instalando uma pandemia mundial reportada, inicialmente, na China em finais de Dezembro de 2019. Com o clima de incerteza gerado pela falta de vacina, contaminação massiva e mortes em todo Mundo, a Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou a Covid-19 como uma pandemia, recomendado isolamento e distanciamento físico e social como medidas imediatas para conter a doença. Este isolamento e distanciamento obrigou o enceramento de vários serviços, dentre eles as instituições de ensino.

Teixeira, Gonçalves e Jorge (2022) explicam que em Moçambique, o primeiro caso de Covid-19 foi reportado no final do mês de Março de 2020. Na sequência, várias medidas foram tomadas pelas autoridades governamentais, em observância às recomendações da OMS e da comissão técnico-científica urgentemente criada para auxiliar o governo moçambicano na avaliação e contenção da propagação do vírus.

Vários estudos desenvolvidos no contexto da pandemia (Saraiva & Cruz-Santos, 2021; UNESCO, 2020; Reis & Carmo, 2021) apontam que os alunos com necessidades educativas especiais são os mais afectados pela Covid-19, sobretudo no que concerne ao acesso aos recursos tecnológicos necessários para compreender os conteúdos digitais e/ou audiovisuais, nomeadamente computadores, *tablet*, assim como a própria internet.

No campo educacional, a principal medida adoptada pelas autoridades moçambicanas foi a suspensão das aulas presenciais e o consequente encerramento dos estabelecimentos de ensino, acompanhados pelo anúncio de um conjunto de acções que visavam garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem no "novo" contexto que se vivia. Neste âmbito, Teixeira, Gonçalves e Jorge (2022) explicam que o Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional orientou, às instituições sob sua tutela, dentre elas a UEM, que recorressem às plataformas digitais como alternativas ao ensino presencial, impossibilitado pelo distanciamento físico mercêda Covid-19.

Não tendo ficado alheia à situação, a UEM introduziu as primeiras medidas de contenção (encerramento das aulas presenciais), através da exortação nº I do Reitor, datada de 19 de Março de 2020. Contudo, foi na segunda exortação, de 25 de Março de 2020, que foram anunciadas medidas concernentes ao ERE, tendo sido recomendado o uso de plataformas online, dentre elas o *Moodle, Google* aulas, *Skype*, *Colibri* e *WhatsApp*.

Neste contexto, Nhancale (2022) explica que muitos estudantes e docentes não estavam preparados, facto que gerou várias dificuldades e desafios. Por isso, a segunda exortação da reitoria estabeleceu que o ERE devia ser antecedido pela indução dos docentes e estudantes abrangidos.

Referindo-se à situação dos estudantes com deficiência auditiva no contexto da covid-19, Reis e Carmo (2021, p. 18) explanam que não foi dada importância para pontos como: a situação de vulnerabilidade socioeconómica, linguística, física e cognitiva dos estudantes surdos, pelo que, a sua exclusão se tornou um agravante frente à pandemia, pois, o ensino remoto ofertado não chegou para esse público da educação nem próximo ao que de facto deveria ter acontecido.

Diante deste cenário, vários questionamentos surgiram em torno do ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou Necessidades Educativas Especiais (NEE) da UEM, com maior enfoque para as dificuldades que poderiam estar a enfrentar, já que a Estratégia de Educação Inclusiva (2018 – 2022) vigente aponta que, não obstante o número de estudantes com NEE tenha aumentado de forma significativa nos últimos anos, as aulas continuam a ser orientadas mais para os estudantes

sem NEE, o que faz das práticas pedagógicas discriminatórias e segregacionistas, dissociando-se, assim, dos processos de desenvolvimento universitário assentes no paradigma da Educação Inclusiva que a UEM almeja.

É neste contexto que surge o presente estudo, com o objectivo de compreender as experiências e os desafios da Educação Inclusiva durante o ERE decorrente da Covid-19, tomando como unidade de análise a UEM e como sujeitos de pesquisa os estudantes surdos. Para o feito, o estudo buscou responder a seguinte questão central: quais são as experiências e os desafios da aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva/surdez durante o ERE adoptado na UEM face à Covid-19?

Educação Inclusiva e Ensino Remoto Emergencial: desmistificando conceitos e práticas

No centro desta pesquisa, encontram-se os conceitos de Educação Inclusiva e Ensino Remoto Emergencial, cuja definição e discussão são imprescindíveis para uma melhor compreensão da abordagem feita neste estudo.

Relativamente à Educação Inclusiva, definida por Stubbs (2008) como uma vasta gama de estratégias, actividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para uma educação relevante, de qualidade e adequada, importa referir que possui, na literatura especializada, duas correntes distintas, designadamente a da "inclusão total" e a da "inclusão" (Padilha & Freitas, 2005).

Padilha e Freitas (2005) explicam que a corrente da "inclusão total" é mais radical e prega a eliminação de todo e qualquer serviço especializado (*continuum* de serviços da educação especial). Esta corrente advoga a concepção de que todos os alunos devem frequentar apenas a escola comum de ensino regular em tempo integral, independentemente da deficiência ou grau de comprometimento da mesma.

Esta corrente está, por exemplo, patente na definição de educação inclusiva proposta por Hamburg e Lütgen (2019), na medida em que a entendem como sendo um processo de fortalecimento da capacidade dos sistemas educacionais de modo abranger a todos os estudantes, acrescentando que a educação inclusiva significa que todos os estudantes, com ou sem deficiência, podem aprender juntos por meio do acesso a disposições pré-escolares comuns, escolas e ambiente educacional comunitário com uma rede apropriada de serviços de suporte.

A tendência mais moderada prima pela manutenção dos serviços especializados e reconhece a educação inclusiva como possibilidade de transformação e qualificação do ensino tradicional excludente. Sendo assim, admite as limitações da escola comum para acolher e prover as necessidades dos alunos com deficiências mais acentuadas (Padilha & Freitas, 2005, p. 16).

Hamburg e Lütgen (2019) esclarecem que os benefícios da educação inclusiva são vários e as tecnologias digitais podem desempenhar um papel importante na sua materialização, ampliando oportunidades, acessibilidade, conhecimentos e habilidades. Por isso, a educação inclusiva é um dos assuntos discutidos no contexto do ERE adoptado em face da Covid-19, já que pressupõe a criação de condições para que estudantes com deficiência e/ou NEE ERE aprendam, juntamente com estudantes regulares, no mesmo ambiente virtual.

É importante entender, no contexto deste estudo, que o ERE é exclusivamente referente à modalidade de ensino introduzida em resposta à Covid-19, doença infecciosa causada pelo corona vírus recentemente descoberto. Nhancale (2022, p. 4) explica que o vírus e a respectiva doença eram desconhecidos antes do surto iniciado em Wuhan, na China, em Dezembro de 2019.

Moreira e Schlemmer (2020) definem ensino remoto emergencial como o momento em que, devido a Covid-19, instituições de ensino do mundo inteiro migraram as aulas presenciais para plataformas

virtuais de aprendizagem. Dessas instituições, algumas optaram pela educação remota.

O ensino remoto se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adoptada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços das instituições educacionais (Schlemmer & Moreira, 2020).

Segundo Dutra, Moraes e Guimarães (2021), o ERE pode ser adoptado eventualmente em casos de crise ou desastre e parte do princípio de que os alunos e professores estão em pontos remotos e distintos. Estes autores explicam que durante a covid-19, o ERE tem sido catalisador da transformação cultural, ainda que incipiente, nos processos educacionais e poderá atingir crescimento substancial na formação e actualização docente e uso das tecnologias digitais com recursos e investimentos representativos e necessários.

Embora o ensino remoto tenha possibilitado a continuidade do ensino e aprendizagem de maneira virtual, através da adaptação do material antes concebido para o ensino presencial, é importante que não seja confundido com a ensino à distância (Sunde, Júlio & Nhaguagua, 2020; Dutra, Moraes & Guimarães, 2021; Nhancale, 2022), razão pela qual, neste estudo, adopta-se a designação emergencial, para destacar o contexto (covid-19) a que se refere esta modalidade virtual de ensino.

Dutra, Moraes e Guimarães (2021) explicam que o ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. Os mesmos autores referem ainda, citando Garcia *et al*. (2020), que ERE pode, por exemplo, adoptar plataformas e *softwares* não necessariamente concebidos para fins educacionais, mas que possam ser adaptados para o momento e possibilitem interacção e aprendizado.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para atender à questão levantada neste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, consubstanciada pelo cruzamento de dados obtidos através da entrevista semi-estruturada com a revisão teórico-conceptual em torno da Educação Inclusiva no contexto do ERE. Na discussão teórico-conceptual, foram privilegiados textos científicos (Cherinda, Rosário & Maluleque, 2021; Teixeira, Gonçalves & JORGE, 2022; Nhancale, 2022) que abordam o ERE em Moçambique e na UEM durante a Covid-19.

Igualmente, foram consultados outros trabalhos que versam não só em torno do ERE (Schlemmer & MOREIRA, 2020; Saraiva & Cruz-Santos, 2021), mas também sobre a Educação Inclusiva, com enfoque para estudantes com deficiência auditiva, durante a Covid-19 (Reis & Carmo, 2021).

Em termos de procedimentos, importa relatar que com base na lista de estudantes com deficiência auditiva fornecida pela Direcção de Registo Académico da UEM, foram identificados 9 estudantes que estavam no activo em 2021, quando a pesquisa foi levada a cabo. Destes, foram selecionados,em função da disponibilidade manifestada, três estudantes para participarem do estudo.

Feitas a entrevistas e a posterior transcrição das respostas dos participantes, os dados passaram por adequações e ajustes ortográficos (Manzini, 2012). A análise dos dados foi feita através do *Nvivo*, software destinado à análise qualitativa de dados, “permitindo a indexação e categorização de dados não estruturados bem como a definição e organização das categorias e subcategorias analíticas” (Freitas, Arruda & Falqueto, 2017, p. 621).

No processo de análise, foram geradas nuvens de palavras (*word clouds*), em função das respostas

apresentadas pelos entrevistados em cada uma das questões colocadas. Posteriormente, foi a analisada a ligação entre as palavras mais repetidas e a sua preponderância na construção do entendimento sobre as experiências e desafios da Educação Inclusiva durante o ERE, a partir dos relatos dos estudantes com deficiência auditiva da UEM.

Resultados

Na senda de compreender as experiências e os desafios da aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva da UEM no contexto do ERE, foram formuladas sete questões que permitiram aferir as percepções dos entrevistados em relação aos recursos e meios tecnológicos usados durante o ERE; aos locais em que acompanhava as sessões durante o ERE; ao auxílio ou não de alguém na aprendizagem durante o ERE, tendo em conta a sua deficiência; aos tipos de sessões em que participou durante o ERE; às plataformas ou aplicativos em que decorria tais sessões; aos problemas, dificuldades ou constrangimentos enfrentados; e às soluções engendradas para mitigar tais problemas, dificuldades ou constrangimentos enfrentados.

A partir dos depoimentos fornecidos por cada entrevistado foram geradas três nuvens de palavras, tal como mostram as Figuras 1, 2 e 3.



FIGURA 1: Nuvem de palavras gerada a partir do entrevistado Participante 1

Fonte: elaborada pelos autores



FIGURA 2: Nuvem de palavras gerada a partir do entrevistado Participante 2

Fonte: elaborada pelos autores



FIGURA 3: Nuvem de palavras gerada a partir do entrevistado Participante 3

Fonte: elaborada pelos autores



FIGURA 4: Nuvem de palavras das três entrevistas

Fonte: elaborada pelos autores

Um olhar em torno das três nuvens (Figuras 1, 2 e 3) evidencia que as palavras "estudantes", "VULA", "dificuldades", "emergencial" e "aulas" são as mais repetidas, daí que, foi gerada, posteriormente, uma única nuvem de palavras, com o objectivo de aferir a ligação entre os discursos dos três entrevistados.

É notório, nas Figuras 1, 2 e 3 assim como na Figura 4 que as palavras "estudantes", "VULA", "dificuldades", "ensino", "remoto", "emergencial", "aulas", "plataforma", "colegas", "regulares" são as mais repetidas. O *cluster* (conjunto de palavras e sua possível ligação) gerado a partir das três entrevistas, permitiu compreender a ligação entre estas palavras, facto que também pode ser aferido nos trechos das respostas apresentadas pelos entrevistados, conforme evidencia o Quadro 1.

QUADRO 1: Trechos dos Relatos dos participantes em que aparecem as palavras mais repetidas

Participante 1	[…]durante o **Ensino RemotoEmergencial**, enfrentei várias **dificuldades** no processo de aprendizagem, visto que era algo novo, ter que aprender através de **plataformas** virtuais sendo surdo…Outra dificuldade que enfrentei está relacionada ao domínio do **VULA**, porque não tinha experiência para submeter trabalhos, baixar trabalhos, submeter a minha contribuição nos fóruns de debates e Chat's…mas o auxílio dos colegas, não só do meu curso, foi importante para ultrapassar estas **dificuldades**[…]
Participante 2	[…] quando a pandemia obrigou ao fechamento e a introdução do **Ensino RemotoEmergencial**, enfrentei muitas **dificuldades**, já que o Smartphone, diferentemente do Computador, apresenta algumas

	restrições no uso das plataformas usadas pelos professores, como é o caso do **VULA** (Moodle) […] Para além do **VULA**, a pedido de muitos estudantes, durante o **Ensino Remoto Emergencial** os professores usavam o Google meet ou Zoom. O Google meet foi a **plataforma** que mais usamos, já que o seu nível de consumo de megas (dados móveis) é mais baixo que do BBB (Big Blue Button BN) do **VULA** e do Zoom […]
Participante 3	[…] com a entrada em vigor do Ensino Remoto **Emergencial**, passei a usar com mais frequência o Smartphone conectado aos dados da rede móvel, pelo facto de ser um dispositivo de fácil movimentação…as aulas em directo (online/sessões síncronas) foram programadas para acontecer no **VULA** e no Zoom que, segundo a explicação dos professores, eram as **plataformas** que a UEM recomendava para apoiar o ensino presencial. Contudo, as **dificuldades** que muitos estudantes tinham, incluindo os **regulares**, fizeram com que a maioria das aulas tivessem lugar no Google meet que era de fácil uso e com custos de internet menos elevados […]

Fonte: elaborada pelos autores

Nos trechos transcritos, é possível assinalar que a palavra "dificuldades" é usada para apontar os desafios que os estudantes enfrentaram durante o ERE, sendo um deles o pouco domínio no uso da plataforma VULA. Por sua vez, a palavra "VULA" aparece atrelada no discurso que visa indicar os recursos e meios tecnológicos, a exemplo das plataformas e aplicativos, em que ocorreu a aprendizagem dos estudantes entrevistados durante o ERE.

DISCUSSÃO

De um modo geral, os dados obtidos revelam que, durante o ERE, a experiência da aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva da UEM foi marcada pelo uso do *VULA* (plataforma de ensino híbrido em uso na UEM)*, Google meet, Zoom* e *WhatsApp*, plataformas e aplicativos adoptados para apoiar o ensino presencial naquele contexto. Para aceder às plataformas e aplicativos, os estudantes usaram mais *Smartphone*, seguido do computador portátil, ambos ligados à internet móvel oferecida pelas redes de telefonia móveis que actuam em Moçambique.

Outro marco referente à experiência da aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva da UEM durante o ERE foi o acompanhamento de aulas síncronas, na sua maioria em formato de vídeo-aula online, e sessões assíncronas, em formato de fóruns de debate e exercício programados no VULA, contrariando o cenário habitual da sala de aulas propriamente dita.

Os recursos e meios tecnológicos apontados pelos entrevistados coincidem com os referenciados por Saraiva e Cruz-Santos (2021), no estudo que visava avaliar a aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva e visual face à covid-19 em Portugal, tendo identificado o *smartphone* como sendo o recurso mais utilizado, seguido do computador e tablet/ipad.

Relativamente ao *Smartphone*, Joye, Moreira e Rocha (2020) argumentam que, mais do que nunca, este recurso tecnológico é usado, no contexto do ERE, como uma ferramenta para reprodução do modelo tradicional da sala de aula presencial para o virtual.

Quanto aos tipos de sessões (síncronas e assíncronas), importa explicar que os ambientes virtuais (plataformas e aplicativos) são espaços que proporcionam condições de interacção entre os

participantes de modo síncrono (comunicação em tempo real – *chats*, webconferências, entre outras) e assíncrono (comunicações em tempos diferentes – fórum, lista de discussão, blogs, *wikis* entre outras), intencionando aprendizagem (Santos & Okada, 2014).

Não obstante os recursos e meios tecnológicos acima referidos tenham possibilitado a aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva entrevistados neste estudo, vários são os desafios enfrentados durante o ERE. Nesta senda, um dos entrevistados referiu que

> "Para além de não dominar o uso das plataformas digitais, a oscilação frequente da rede móvel, foi uma das grandes dificuldades que enfrentei durante o Ensino Remoto Emergencial, fazendo como que perdesse algumas partes das aulas. Nos dias em que a minha irmã não estivesse, as aulas online serviam somente para marcar presença, pois, por conta da minha deficiência, precisava de alguém para fazer a interpretação daquilo que o professor falava. Por essa razão, acabamos criando um grupo de estudo com alguns colegas regulares, que muitas vezes me ajudaram a perceber o que o professor estava a explicar".

As asserções dos entrevistados encontram fundamento no posicionamento de Cherinda, Rosário e Maluleque (2021), ao referirem que o ERE introduzido na UEM face à Covid-19 provou que para usar ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem é necessário ter dispositivos electrónicos como computador, *tablet, ipad, smartphone* entre outros, assim como, competências básicas no uso das mesmas e alguma literacia digital.

Os depoimentos dos estudantes entrevistados coincidem com entendimento de Teixeira, Gonçalves e Jorge (2022) ao referirem que para além das questões de acesso a recursos tecnológicos e informacionais por parte dos estudantes e professores, a Covid-19 revelou sérios problemas de ordem tecnológica e social por parte das instituições de ensino, impactando de forma directa no ERE. Em relação aos estudantes, os autores em referência explicam que grande maioria provém de famílias com níveis socioeconómicos baixos, com carências em termos de acesso e posse de dispositivos tecnológicos para poderem acompanhar as aulas assistidas por plataformas tecnológicas, sendo isso similar para a classe docente, onde nem todos têm recursos tecnológicos que possibilitem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem virtual.

Tal como explica Nhancale (2021), as dificuldades enfrentadas durante o ERE começam desde o acesso a esta modalidade de ensino, caracterizada principalmente pela falta de preparação estrutural, operacional e económica dos estudantes, que nem sempre podem arcar com as despesas de internet e dispositivos electrónicos para o ensino online.

Os estudos analisados por Sunde, Júlio e Nhaguagua (2020, p. 5), também "apresentam como desafio a falta de condições como é o caso de computador, *tablet* ou telemóvel, internet com capacidades de suportar uma aula online, sem contar com as capacidades pessoais em manusear as novas tecnologias".

Dutra, Moraes e Guimarães (2021) também defendem que o ERE expõe e amplifica desigualdades, já que abrange alunos de baixa renda que, provavelmente, não dispunham de sinal de internet de qualidade ou equipamento tecnológico adequado. Por isso, no contexto moçambicano, a "COVID 19 veio destapar o véu em que funcionava a educação do país, tornando-se no maior desafio imposto às instituições de ensino de modo a cumprirem com a sua missão" (Teixeira, Gonçalves & Jorge, 2022, p. 4).

Em relação às soluções engendradas para mitigar as dificuldades eos constrangimentos que enfrentara durante o ERE, os dados mostram que os participantes foram unânimes nas acções criadas. Para fazer face à falta de recursos e meios tecnológicos bem como às dificuldades no uso das plataformas digitais, criaram um grupo de estudo (de estudantes surdos e regulares), onde cada estudante levava os

dispositivos que tivesse. No caso das sessões síncronas, os estudantes que tivessem a internet com menor oscilação, partilhava com os demais. Esta solução serviu, igualmente, para garantir que os estudantes com deficiência auditiva contassem com o auxílio de estudantes ouvintes e/ou regulares que se ofereciam para fazer a interpretação em Língua de Sinais de Moçambique (LSM).

Tendo em conta que os constrangimentos foram, na sua maioria, enfrentados em sessões síncronas, os estudantes entendem que a aprendizagem em ambientes virtuais proporcionou uma experiência boa, pelo que são a favor, por exemplo, da adaptação da plataforma de apoio ao ensino presencial da UEM (*VULA*), de modo a propiciar, em caso de vídeo-aula online, a participação de um intérprete em LSM, tal como vinda acontecendo na sala de aulas presencial, antes da Covid-19. No entender dos participantes, esta acção não só proporcionaria autonomia, pelo facto de não necessitarem mais de ter um intérprete ao seu lado, como também faria da UEM uma instituição pioneira ou exemplar na inclusão digital dos estudantes com deficiência e/ou NEE, no caso a surdez.

Tal como alertam Reis e Carmo (2021), os estudantes com deficiência auditiva/surdez muitas vezes apresentam *déficits* na aprendizagem com relação aos outros estudantes e com o conhecimento ínfero do que seria previsto para a sua escolarização. Por isso, estes autores sugerem que "haja propostas educacionais que atendam a contento às necessidades desses alunos e que favoreça o desenvolvimento efectivo de todas as suas capacidades" (p. 17).

As asserções dos estudantes entrevistados, revelam "que frente a todas as medidas tomadas com o ensino remoto, os órgãos competentes não deram importância para pontos como: a situação de vulnerabilidade socioeconómica, linguística, física e cognitiva dos alunos surdos" (Reis & Carmo, 2021, p. 18). Face à essa situação, alguns estudos (Shimazaki, Menegassi, Fellini, 2020) analisados pelos autores em referência sugerem que as instituições de ensino desenvolvam suas actividades com base na heterogeneidade e primando pela particularidade ou necessidades específicas de cada estudante, de modo que a educação se faça realmente inclusiva.

Outra sugestão defendida na literatura e que pode fundamentar as asseverações dos estudantes com deficiência auditiva da UEM é a pedagogia do cuidado que, segundo Rodrigues (2021), é uma importante abordagem, especialmente para momentos de crise, pelo facto de explorar o papel das emoções, especialmente o sentimento de cuidado e de ser cuidado por alguém.

CONCLUSÕES

O aparecimento de novas "vagas" da Covid-19 coloca diversas incertezas sobre o retorno total das aulas presenciais, fazendo-se importante a discussão sobre as práticas, dificuldades, avanços e desafios do ERE. Por isso, ao relatar e compreender as experiências e desafios dos estudantes com deficiência auditiva/surdez da UEM, este estudo reaviva, no contexto das pesquisas e discussões que vêm sendo efectuadas em Moçambique e outros quadrantes, a necessidade de se reflectir e perceber a dinâmica da Educação Inclusiva nesta realidade atípica, gerada pela Covid-19.

De uma forma geral, o estudo permitiu depreender que durante o ERE, a aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva/surdez da UEM foi mediada por vários recursos tecnológicos (computador, *tablet, ipad* e *smartphone* todos ligados à internet) e plataformas e/ou aplicativos (*VULA/Moodle*, *Google meet, Zoom* e *WhatsApp*) digitais considerados convenientes para o efeito. Contudo, o *smartphone* e a plataforma *VULA* foram, respectivamente, o recurso tecnológico e o ambiente virtual mais usado pelos estudantes.

Igualmente, o estudo destapou as dificuldades e/ou constrangimentos enfrentados pelos estudantes com deficiência auditiva da UEM durante o ERE, começando pela falta de recursos e meios

tecnológicos adequados incluindo os embaraços criados pela frequente oscilação do sinal de internet da rede móvel, passando pelo pouco domínio de uso dos meios tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizagem, até alcançar a questão referente à necessidade ter um intérprete em LSM para acompanhar sessões síncronas em forma de vídeo-aula online.

As soluções encontradas pelos estudantes com deficiência auditiva para mitigar as dificuldades e constrangimentos enfrentados durante o ERE apontam os desafios que os fazedores de políticas da UEM devem ter em conta, merecendo destaque a reconfiguração pontual da Estratégia de Educação Inclusiva (2018 – 2022) para que se conforme com as exigências de crises que imponham o ERE. Ademais, os pesquisadores e docentes são, neste contexto, desafiados a desenvolver estudos e reflexões em torno da dinâmica da Educação Inclusiva em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Contribuição dos autores

O autor, Clódio Elija André Guambe, contribuiu significativamente no trabalho, quer seja na concepção, execução, aquisição de dados, análise e interpretação; tomou parte na preparação e revisão crítica do manuscrito; deu a sua aprovação na versão final do manuscrito submetido para ser publicado; participou na selecção da revista em que o manuscrito foi submetido e tem responsabilidade em todos os aspectos relacionados com este trabalho.

Interesses conflitantes

O autor declara não haver potenciais interesses conflitantes no que diz respeito a pesquisa, autoria e publicação deste artigo.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade Eduardo Mondlane pelo apoio que me concedeu na realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

Cherinda, N. A. I. E. P., Rosário, L. S. H. C. do, & Maluleque, C. M. (2021). A Covid-19 e os desafios do ensino remoto: O caso da Universidade Eduardo Mondlane., *Revista Científica da UEM: Série Ciências Biomédicas e Saúde Pública*, Pre-print, 1–12.

Dutra, J. M., Moraes, A. F., & Guimarães, M. G. V. (2021). Ensino remoto e a pandemia da Covid-19: Experiências e aprendizados. *Revista de Educação a Distância, 8*, 1–15.

Freitas, L. D. C. de, Arruda, J. A. de, & Falqueto, J. M. Z. (2017). Uso do software Nvivo em investigação qualitativa: Ferramenta para pesquisa nas ciências sociais. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, 3*, 621–626.

Hamburg, I., & Lütgen, G. (2019). Digital divide, digital inclusion and inclusive education. *Advances in Social Sciences Research Journal, 6*, 193–206.

Joye, C. R., Moreira, M. M., & Rocha, S. S. D. (2020). Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: Em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development, 9*, 1–29.

Manzini, E. J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso – NEMO, 4*, 149–171.

Nhancale, A. C. (2022). Perceções sobre o processo de ensino e aprendizagem remoto em tempo da pandemia da COVID-19 na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, 3*, 1–11.

Padilha, S. M. A., & Freitas, S. N. (2005). A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: O contexto brasileiro. In D. Rodrigues, R. Krebs, & S. N. Freitas (Orgs.), *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais* (pp. 13–43). Editora UFSM.

Reis, M. B. de Freitas, & Carmo, L. S. de. (2021). Silêncio e isolamento: O ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia. In T. E. de Lacerda & R. G. Júnior (Orgs.), *Educação remota em tempos de pandemia: Ensinar, aprender e ressignificar a educação* (pp. 13–23). Bagai.

Rodrigues, E. N. (2021). As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de Covid-19: Uma revisão de literatura. In T. E. de Lacerda & R. G. Júnior (Orgs.), *Educação remota em tempos de pandemia: Ensinar, aprender e ressignificar a educação* (pp. 24–37). Bagai.

Santos, E. O. & Okada, A. L. (ed) (2014). *A Construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço*. http://people.kmi.open.ac.uk.ale/papers/a06anped2003.pdf

Saraiva, J. P., & Cruz-Santos, A. (2021). Um estudo nacional sobre o ensino a distância aplicado em alunos com deficiência auditiva e deficiência visual face à Covid-19. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 8*, 149–160.

Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2020). Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. *Revista Interacções*, 16(55), 103–122.

Shimazaki, E. M., Menegassi, R. J., & Fellini, D. G. N. (2020). Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Praxis educativa*, 15.

Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva: Onde existem poucos recursos*. Ingrid Lewis.

Sunde, R. M., Júlio, O. A., & Nhaguaga, M. A. F. (2020). Ensino remoto em tempos da pandemia da COVID-19: Desafios e perspectivas. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa, 3*, 1–17.

Teixeira, R. A. G., Gonçalves, A. C. P. & Jorge, A. N. (2022). Educação Remota no Contexto da Covid-19 em Moçambique: um olhar sobre as condições de acesso. *Scielo*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4193

Universidade Eduardo Mondlane. (2020). *Estratégia de educação inclusiva da Universidade Eduardo Mondlane (2018–2022)*. Autor.

Garcia, T. C. M. et al. (2020). *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. Natal: SEDIS/UFRN.

UNESCO. (2020). Global monitoring of school closures caused by COVID-19. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Universidade Eduardo Mondlane. (2020). Corona Vírus: Exortação I do Magnífico Reitor. UEM. http://coronavirus.uem.mz/index.php/cartas-e-exortacoes-do-reitor-a-comunidade-universitaria

Universidade Eduardo Mondlane. (2020). Corona Vírus: Exortação II do Magnífico Reitor. UEM. http://coronavirus.uem.mz/index.php/cartas-e-exortacoes-do-reitor-a-comunidade-universitaria