https://doi.org/10.59654/ha03ym86

# A voz docente na educação rural: acomodação da fala e alfabetização como mediações da qualidade educativa[1]

## La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa

**Alba Lucía Barajas-Lizcano**[*]
https://orcid.org/0000-0002-1157-2907
Institución Aguada de Ceferino municipio de Girón, Departamento Santander, Colombia.

**Adrián Filiberto Contreras-Colmenares**[†]
https://orcid.org/0000-0001-6711-3649
Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira / Venezuela.

### Resumo

A educação rural na Colômbia é marcada por desigualdades significativas em relação à área urbana. Exigem-se conquistas equitativas que transcendam as limitações contextuais. Um elemento determinante é o discurso docente no ensino da leitura e da escrita. O objetivo foi examinar como os professores rurais interpretam e adaptam os referenciais de qualidade do Ministério da Educação Nacional por meio de estratégias comunicativas ajustadas ao ambiente sociolinguístico. Metodologicamente, empregou-se uma pesquisa documental e de campo sob o método etnográfico, com sete (07) informantes-chave. Os achados permitem afirmar que a capacidade do professor para adaptar a linguagem e as metodologias à realidade cultural é vital para a aprendizagem significativa. Conclui-se que o discurso do professor rural, ao integrar e acomodar a fala, constitui a estratégia fundamental para que os referenciais de qualidade sejam internalizados e aplicados, durante as práticas pedagógicas, e as transforma em pertinentes e enriquecedoras.

**Palavras-chave:** educação rural, alfabetização, mediação, sociolinguística, qualidade educativa.

### Resumen

La educación rural en Colombia está matizada por brechas desiguales significativas respecto a la urbana. Se exigen logros equitativos que trasciendan limitaciones contextuales. Un elemento determinante es el discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. El objetivo fue examinar cómo los docentes rurales interpretan y

[1] Este artigo é um segundo avanço da investigação: "Estratégias didáticas de leitura e escrita: um estudo interpretativo das práticas de ensino dos professores da escolaridade no ensino fundamental nas instituições escolares do setor rural do município de Rionegro (Santander-Colômbia)", desenvolvida durante o ano de 2023.

adaptan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional mediante estrategias comunicativas ajustadas al entorno sociolingüístico. Metodológicamente, se empleó una investigación documental y de campo bajo el método etnográfico, con siete (07) informantes clave. Los hallazgos permiten aseverar que, la capacidad del docente para adaptar el lenguaje y las metodologías a la realidad cultural, es vital para el aprendizaje significativo. Se concluye que el discurso del docente rural, al integrar y acomodar el habla, constituye la estrategia fundamental para que los referentes de calidad sean internalizados y aplicados, durante las prácticas pedagógicas y las transforma en pertinentes y enriquecedoras.

**Palabras Clave:** educación rural, alfabetización, mediación, sociolingüística, calidad educativa**.**

## Introdução

O presente discurso escritural está orientado a examinar como os professores rurais interpretam, adaptam e implementam os referenciais de qualidade do Ministério da Educação Nacional da Colômbia (MEN, 2006) em seus processos de alfabetização, por meio de estratégias comunicativas ajustadas ao contexto sociolinguístico, a partir de uma perspectiva crítica apoiada na teoria da acomodação da fala e na abordagem sociocultural. Especificamente no que diz respeito à leitura e à escrita utilizadas pelos professores que atuam nos espaços rurais. Como se pode observar, a literatura tem descrito a existência de uma lacuna na qualidade educativa em relação à ação docente que se desenvolve no meio urbano. Portanto, é essencial compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores que realizam sua atividade pedagógica no meio rural. Da mesma forma, é necessário entender como eles interpretam e adaptam, em sua prática pedagógica, os referenciais de qualidade educativa propostos pelo MEN (2006). E, dentro deles, especificamente aqueles referentes aos padrões básicos de competências da linguagem.

É necessário levar em consideração que a formação básica que os professores receberam, por meio das universidades, muitas vezes influencia a forma como enfrentam a prática pedagógica no que concerne ao ensino da leitura e da escrita. Deve-se dizer que há diferenças notáveis quando se trata de educadores que possuem formação pedagógica como professores de educação primária, em comparação com aqueles que são incorporados ao exercício docente, mas que possuem profissões não docentes. Daí aparecem diferenças notórias, dependendo da formação prévia e específica recebida por aqueles que exercem a função docente.

Assim sendo, é necessário ter clareza quanto ao conhecimento que os professores rurais possuem sobre os referenciais de qualidade no ensino da leitura e da escrita. Em relação à sua prática, o professor rural manifesta as marcas de sua formação

profissional, bem como suas próprias concepções sobre o processo de ensino. No entanto, evidenciam-se contradições entre esses saberes teóricos e as crenças pessoais que orientam sua prática docente. Essa situação se agrava devido ao fato de que alguns professores do setor rural são designados para escolas multisseriadas sem conhecer as exigências dos referenciais de qualidade, uma vez que as universidades não incluem esses temas em seus programas de formação.

Sob esse prisma, então, assumiu-se a intenção de examinar como os referenciais de qualidade do MEN (2006) se integram tanto no discurso quanto na prática pedagógica dos professores que trabalham nas zonas rurais. Nesse contexto, o professor do setor rural precisa repensar, reconstruir e adequar uma didática para o ensino da leitura e da escrita em um contexto que é marcado pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica em escolas multisseriadas. Do ponto de vista das necessidades educativas, Núñez (2010) propõe uma mudança que inclua uma política educacional. Isso implica refletir sobre como fortalecer a educação rural com programas que incorporem a cultura, os saberes e os interesses dos alunos. Da mesma forma, destaca-se a necessidade de empoderamento da prática pedagógica, promovendo uma comunicação aberta à necessidade do estudante.

Nessa perspectiva, deve-se entender que a educação no meio rural representa, atualmente, um desafio, mas também é uma oportunidade para alcançar a equidade social, a partir do ensino da leitura e da escrita, como competências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a comunicabilidade. É necessário compreender que, nos contextos rurais, a diversidade de idades e os níveis de aprendizagem nas salas de aula multisseriadas tornam prioritária a incorporação de estratégias pedagógicas flexíveis e fundamentadas nos princípios próprios que a qualidade educacional exige.

Agora, quanto à dissertação discursiva derivada da pesquisa realizada, é importante indicar que o ensino da leitura e da escrita no meio rural se fundamenta nos princípios de justiça educacional e no direito à formação integral, conforme proposto por Freire (1977) e Vygotsky (1978), os quais destacam a importância do contexto sociocultural nos processos de alfabetização. O ensino da leitura e da escrita nesses espaços requer metodologias que não apenas transmitam conhecimento, mas que potencializem o pensamento crítico e a construção autônoma da aprendizagem, considerando a interconexão entre linguagem, identidade e comunidade.

Do ponto de vista metodológico, o ato escritural se justifica na medida em que é elaborado com base em uma pesquisa desenvolvida sob a abordagem qualitativa. Em consonância com isso, estabeleceu-se como via de aproximação ao objeto de investigação: a etnografia. Agora, dado que se tomou como parte da investigação o discurso docente em suas próprias particularidades discursivas, utilizou-se, como parte do processo analítico, a narrativização (Biglia e Boent-Martí, 2009, como citados em

Silva Batatina, 2017). Para efeitos de coleta de informação, os informantes foram sete (07) professores, distribuídos em dois grupos. O primeiro grupo era composto por quatro (04) professores que receberam estudos oferecidos pelo MEN (2013), por meio do programa "Bolsas para a excelência docente". O segundo grupo era constituído por três (03) professores com formação diferenciada. Foram selecionados de maneira intencional, para o que se estabeleceram critérios específicos.

Neste discorrer, aprofundou-se nos referenciais de qualidade, na educação rural e no discurso do professor. Os referenciais de qualidade porque neles se estabelecem os eixos norteadores tanto epistemológicos quanto pedagógicos vinculados à educação rural. Esta tem importância de enfrentar como se articula na estrutura social e econômica, uma vez que se faz necessário analisar os mecanismos pertinentes que se vinculam às necessidades dos professores que trabalham na ruralidade. Por sua vez, no que concerne ao discurso docente, faz-se referência ao processo comunicacional que o professor inclui como parte da interação com seus alunos. Dessa forma, tanto o discurso refere à maneira verbal, como a proxêmica e a linguagem não verbal estão orientadas a mediar os processos de ensino e aprendizagem.

## Os referenciais de qualidade do Ministério da Educação Nacional

Nos primeiros anos de escolaridade, o MEN (1994) propõe orientações epistemológicas e pedagógicas para o setor rural. Nesse contexto, o professor deve familiarizar-se e dominar os textos que constam no currículo, para cumprir os referenciais acadêmicos que visam o progresso na aprendizagem dos estudantes, com o propósito de melhorar o aprendizado dos educandos.

Nesse sentido, é fundamental conhecer as políticas educacionais específicas que dizem respeito às características do setor rural. Com efeito, a Lei 115 (1994), no Artigo 64, promove o fomento da educação camponesa. Para tais efeitos: ..."o Governo Nacional e as entidades territoriais promoverão um serviço de educação camponesa e rural, formal, não formal e informal, sujeito aos respectivos planos de desenvolvimento" (tradução da revista). Dessa forma, é necessário que se dê reconhecimento à importância de proporcionar atenção às comunidades dispersas, característica frequente no setor rural. Isso deve ser feito por meio da educação. Ao mesmo tempo, para a educação rural, fomentam-se mecanismos que permitam o acesso à educação com tratamento especial (Legislação Mexicana, 2022). No entanto, embora o Estado promova a formação de educadores rurais, persiste uma dívida quanto a oferecer uma educação global e equipada com ferramentas tecnológicas específicas para cada população.

Nesse contexto, para avançar na atenção à educação rural, nas diretrizes curriculares de Língua Castelhana, o MEN (1998) apresenta os referenciais de qualidade, os quais

estão vinculados ao espírito e propósito contidos na Lei 115 de Educação (1994). Essas diretrizes oferecem orientação curricular e pedagógica, baseada nas abordagens de diversos teóricos que orientam o fazer do educador. O documento se estrutura em cinco capítulos, os quais, sucintamente, são especificados a seguir:

No primeiro capítulo, reflete-se sobre a importância da interação constante com os textos para que o sujeito se aproprie da informação. Nesse processo de mediação, o docente encontra estratégias que facilitem a compreensão do discurso.

No segundo capítulo, está desenvolvida a organização do currículo, pois propõe um ensino guiado por projetos. Já no terceiro capítulo, aprofunda-se o conceito de linguagem, apoiado em teorias específicas. Essa estrutura propõe o desenvolvimento de competências comunicativas na conceituação (ler, escrever, falar e ouvir).

O capítulo 4: "As diretrizes curriculares de Língua Castelhana" focam no ensino da leitura e da escrita, fazendo uma aproximação à construção de processos do código alfabético. Segundo o MEN (1998), propõe-se o desenvolvimento de sistemas significativos que favoreçam o pensamento sobre como a criança compreende e escreve sobre seu ambiente com sua própria grafia. A partir de sua produção escrita, a criança, com sua própria produção, aproxima-se da grafia convencional, identificando-a em todos os textos. Com o tempo, essa grafia torna-se parte de seu conhecimento e ela a internaliza. O professor conhece como se desenvolvem as grafias, cria planos, metodologias e estratégias sustentadas nas propostas de Ferreiro, Teberosky, Rincón e Villegas (como citados no MEN, 1998). Enquanto isso, no eixo cinco, fazem-se considerações sobre o desenvolvimento do pensamento. Essa aproximação fundamenta-se na abordagem de Vygotsky para potencializar a aprendizagem com experiências ativas.

O ensino da leitura e da escrita está contemplado nas Diretrizes Curriculares de Língua Castelhana do MEN (1998). Em princípio, espera-se que os professores conheçam essas diretrizes no momento de realizar os planejamentos e adequar as estratégias em congruência com os postulados estabelecidos para orientar a leitura e a escrita. No entanto, na prática, observa-se que, apesar de muitos educadores dominarem as diretrizes curriculares e a fundamentação teórica relacionada a essas áreas, ainda enfrentam dificuldades para articular esse conhecimento com sua prática. Em consequência, o desenvolvimento das competências em leitura e escrita fica reduzido a um cumprimento superficial dos conteúdos, sem avaliar realmente o progresso do estudante. Essa abordagem impede que se cumpra a teleologia estabelecida no currículo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento dessas competências nos primeiros anos da educação primária.

Por outro lado, nos padrões básicos de competência de Linguagem, o MEN (2006) propõe o desenvolvimento de competências comunicativas, ou seja, ações que permitam ao estudante comunicar-se e interagir eficazmente em seu ambiente social na sociedade. Nesse sentido, os professores orientam os estudantes a tomar consciência de seu contexto, fomentando assim ambientes escolares alfabetizados e alfabetizadores. Desse modo, o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também oferece ao estudante ferramentas para enfrentar sua própria aprendizagem. E aqui se dispõe como fundamento a teoria da acomodação da fala, de Giles et al. (1973: 189), os quais expressaram:

> Observou-se que a acomodação linguística é mais do que um processo dicotômico, pelo menos nesta situação experimental. Alguns participantes do grupo de controle estavam preparados para alternar entre os dois idiomas, deslocando assim a ênfase de um código para outro (um fenômeno semelhante às modificações observadas na correspondência de respostas). (tradução da revista)

O exposto converge para a ideia fundamental de que a comunicação humana é dinâmica e ativa. Portanto, quando o falante realiza o ato acomodativo de sua fala, não se trata apenas de escolher um critério linguístico, mas ele estabelece um vínculo e uma espécie de sintonia que o leva a proporcionar uma resposta adequada, conforme a vivência com o ambiente.

Por outro lado, assume-se também a abordagem sociocultural de Bourdieu e Passeron (2008), orientada a fortalecer a comunicação dentro da sala de aula, mas que supere o simples e plano ato relacional de interação. Assim, apontam Bourdieu e Passeron (2008: 63) que:

> Reduzir a relação de comunicação pedagógica a uma pura e simples relação de comunicação impede compreender as condições sociais de sua eficácia propriamente simbólica e propriamente pedagógica, que consistem precisamente em ocultar o fato de que não é uma simples relação de comunicação. (tradução da revista)

Da mesma forma, é oportuno considerar que a política educacional, segundo Reyes (no MEN, 1998: 48), propõe uma alfabetização por meio de diretrizes mediante as quais se propõe ..."uma alfabetização centrada em quatro competências (leitura, escrita, oralidade e escuta)" (tradução da revista). No entanto, transferir essa teoria para a prática em contextos rurais implica adaptar-se a múltiplos desafios. Por exemplo, em muitas escolas rurais, não há acesso suficiente a materiais impressos nem conectividade digital, o que limita o desenvolvimento das competências em igualdade de condições. Apesar disso, os professores utilizam estratégias criativas para mediar os conteúdos.

Assim, o processo de alfabetização orienta-se pelos interesses e realidades do sujeito, para desenvolver competências que vão além de um significado.

Sem dúvida, a formação em competências literárias permite não apenas o desfrute e apreço pela cultura, mas também fomenta a compreensão dos textos. Ademais, promove uma comunicação ética, vinculada ao ambiente social e aberta ao diálogo, o que pode ser consolidado mediante projetos de aula. Agora, as competências linguísticas, segundo os padrões, reforçam o ensino, concretizado na leitura e na escrita. Isso se alcança mediante a organização dos pensamentos para apresentá-los em palavras que serão escritas e lidas.

Outro aspecto é a sequência e a coerência no planejamento de aula, sujeitas às exigências requeridas pela mudança de um currículo que conduza à melhoria da aprendizagem. Com essa finalidade, surge a pergunta: que ações realistas o professor necessita ao implementar o ensino da leitura e da escrita, incluindo os padrões? Ao responder à pergunta, afirmam Báez e D´ottavio (2019: 9): o professor requer ..."uma formação profissional ao educador que possibilite ao educando o erro". (tradução da revista). Embora seja certo que as construções de exercícios contextualizados que expressam a realidade possibilitem as competências (tal como plasmado nos padrões), ainda assim, o professor precisa analisar, compreender e executar as competências correlacionadas com textos que reflitam a realidade do estudante.

Um aspecto-chave é a sequência e coerência no planejamento da aula, alinhada com as mudanças curriculares que buscam melhorar a aprendizagem. Isso levanta a pergunta: que ações concretas o professor deve tomar para implementar o ensino da leitura e da escrita, integrando os padrões? Segundo Báez e D´ottavio (2019), para isso, o professor deve receber uma formação profissional que permita ao educando aprender com os erros. Desse modo, a construção de exercícios contextualizados, que refletem a realidade do estudante, facilita o desenvolvimento das competências. No entanto, o professor deve analisar, compreender e aplicar essas competências de maneira adequada para que os textos trabalhados sejam relevantes para os estudantes.

Em conclusão, é necessário aprofundar na realidade educativa que transcorre e se desenvolve no meio rural e na preparação específica dos professores que trabalham nesses contextos. É fundamental que os educadores que apoiam os estudantes nesse meio contem com uma formação especial em teorias pedagógicas. Em consonância com isso, Ferreiro (1944: 86) aprecia que:

> Aprender teoria da pedagogia rural ou teoria da sociologia rural é fácil e se encaixa perfeitamente nas possibilidades de qualquer estudante. Mas, concretizar essa teoria na prática do viver é muito diferente. A "ruralização" do professor é um problema de adequação ao ambiente; é uma questão de formação social, não intelectual. (tradução da revista).

Do exposto, pode-se dizer que o verdadeiro desafio da pedagogia rural não se funda exclusivamente na aprendizagem intelectual de teorias sobre a ruralidade — como as da sociologia ou da pedagogia rural —, mas na capacidade do professor de encarnar essas teorias em seu ato pedagógico cotidiano. Internalizá-las contribuirá para que a aprendizagem se torne mais acessível ao neocognoscente; contudo, traduzi-las em modos de vida, sensibilidade e relação com o ambiente rural exige uma transformação muito mais profunda. A expressão "ruralização" do professor, por sua vez, torna-se um processo de adequação ao ambiente que transcende o conceitual e se apoia no vivencial, no enraizamento ético, na parte afetiva e cultural própria do ambiente rural. Não se trata apenas de saber sobre o campo, mas de habitá-lo e vivê-lo com sentido; é preciso compreender seus tempos, suas resistências e suas formas de produção simbólica, bem como qual é o "modus vivendi" de seus estudantes e seus pais. Nesse sentido, a formação do professor rural é, antes de tudo, um processo de formação social, não meramente intelectual, no qual o pedagógico se entrelaça com o humano.

## A educação rural

Incursionar no estudo da educação rural, nestes tempos — como tem sido há anos — é uma tarefa ingente, necessária e importante. Vários autores têm investigado essa visão de manifestar que a educação que se desenvolve no meio rural tem tanto valor quanto a educação que se desenvolve no meio urbano. Assim, assinala-se com Barba (2011, como citado em Santamaría-Cárdaba e Sampedro Gallego, 2020: 153): que …"a escola rural como uma realidade diferente e como um foco de propostas de inovação educativa que vão dando resposta às suas próprias necessidades" (tradução da revista). E, a partir dessa resposta singular às necessidades, a educação rural também tem seu impacto na equidade educativa, pelo que os professores enfrentam desafios estruturais para a incorporação de estratégias pedagógicas que estejam adaptadas às necessidades e interesses dos estudantes e da comunidade nesses contextos rurais.

Em correspondência com isso, é preciso dizer que a educação rural enfrenta múltiplos desafios, pois a infraestrutura institucional, na maioria das vezes, não está adaptada aos requisitos pedagógicos exigidos para acolher os aprendizes e o professor. Além disso, os docentes que exercem a atividade educativa devem ter uma sensibilidade diferente e uma disposição para transformar os processos, uma vez que, muitas vezes, a formação docente recebida não os prepara para compartilhar conhecimentos e provocar uma aprendizagem significativa nos estudantes do meio rural. Segundo Santamaría-Cárdaba e Sampedro Gallego (2020: 148): …"a escola rural sofre a mesma marginalidade econômica e simbólica do meio rural, mas tem grandes potencialidades como espaço de inovação pedagógica e como instituição dinamizadora das comunidades rurais" (tradução da revista). Essa abordagem ressalta a necessidade de políticas educativas que reconheçam a especificidade desses ambientes e promovam

estratégias adaptadas.

Por sua vez, Mendoza-Ponce (2024: 151) assinala que ... "ainda existem lacunas intransponíveis entre a educação urbana e a educação rural, dadas as desacertadas políticas educativas tanto no Peru como em outros países" (tradução da revista). Essa análise evidencia a urgência de desenvolver propostas que respondam às necessidades dos estudantes rurais e fomentem a revalorização de suas culturas e costumes, com o propósito de impulsionar o maior grau de equidade para os estudantes do meio rural.

Em congruência com isso, valoriza-se o contributo de Carrero Arango e González Rodríguez (2016: 81), que referem:

> No meio rural, o serviço educativo tem sido influenciado pelas condições socioeconômicas, culturais e de infraestrutura das populações rurais. Em termos gerais, pode-se descrever uma escola no meio rural como um estabelecimento pobre, deteriorado, com pouca dotação e mobiliário pouco funcional, condições que fazem com que sejam vistas como pouco interessantes e, desse mesmo modo, o Estado e as políticas esquecem o meio rural. (tradução da revista).

Dessa ótica, é preciso assinalar que os espaços nessas salas de aula são reduzidos, o que dificulta o ensino a grupos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Da mesma forma, a falta de meios tecnológicos adequados representa uma barreira significativa para implementar as políticas educativas de qualidade nesses contextos. Então, numa consideração psicoeducativa, Silva Zapata e Rodríguez Bedoya (2022: 6) destacam a importância da cognição situada na educação rural, afirmando que:

> É assim que a educação rural atualmente no panorama latino-americano se gesta sob uma realidade complexa, pois muitos dos modelos pelos quais se realiza o processo ensino-aprendizagem não integram de maneira assertiva a promoção de elementos necessários nas dimensões de participação das práticas educativas juntamente com a construção individual e social no contexto de desenvolvimento de todas as comunidades rurais. (tradução da revista).

Essa abordagem sugere que a educação rural deve integrar metodologias que respeitem a identidade cultural e as dinâmicas comunitárias. No âmbito dos recursos didáticos, o educador do contexto rural enfrenta um trabalho com várias turmas de diferentes idades numa mesma sala. Diante dessa realidade, o professor precisa delimitar metodologias flexíveis que convidem ao trabalho em equipe entre pares, com ambientes que estimulem os estudantes a refletir sobre suas próprias ações no desenvolvimento das tarefas.

Nesse sentido, é oportuno citar Terigi (2013: 1), que assinala:

> ...as escolas rurais oferecem a oportunidade de estudar a dinâmica das

> aprendizagens que se produzem quando os conteúdos transbordam a sequência graduada e quando crianças (...) que se encontram em diferentes pontos de sua escolarização interagem a propósito de um mesmo conteúdo. (tradução da revista).

Isso leva a concluir que, em contextos de ensino rural, a aprendizagem é potencializada mediante a colaboração entre pares, onde o mais avançado pode ensinar o menos avançado e potencializa a experiência educativa. Isso se vincula ao atributo estabelecido por Contreras-Colmenares (2004: 451-452), que denominou: coetaneidade.

> [Dito atributo] (...) tem a ver com a existência de mediadores dentro da sala de aula que são contemporâneos e têm as mesmas necessidades e interesses: ou seja, são alunos, em processo de aprendizagem, mas que avançaram mais do que outros. Daí que seus pares sintam mais confiança para se dirigir a eles e não aos adultos que os rodeiam. (tradução da revista).

Do exposto, pode-se dizer que a coetaneidade na sala de aula apresenta uma dimensão relacional e afetiva ao processo de aprendizagem, baseada na proximidade geracional e no reconhecimento entre pares. A coetaneidade, como princípio educativo, implica que a interação entre alunos que compartilham tempos formativos gera um espaço de aprendizagem mais acessível, dinâmico e colaborativo. Dado que se trata de outros estudantes, que são colegas, que avançaram mais no processo, mas conservam uma proximidade cognitiva com os demais; então, estabelece-se uma mediação horizontal, em contraste com a tradicional relação vertical entre docentes e estudantes.

Numa perspectiva socioconstrutivista, isso se vincula com a aprendizagem que ocorre em um ambiente social, e o conhecimento se constrói através da interação com outros, especialmente com aqueles que se encontram em uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978). Com essa visão, na coetaneidade os alunos mais avançados não impõem o conhecimento, mas facilitam o acesso a ele a partir de uma posição de pares acessíveis, gerando confiança e reduzindo a lacuna cognitiva.

Essa facilitação da aprendizagem pelos coetâneos terá maior potência na medida em que se realiza nas escolas multisseriadas, esquema muito particular das escolas rurais. Esse modelo é comum em zonas rurais e comunidades com baixa densidade populacional, onde a distribuição de alunos não permite uma organização tradicional por séries/anos. Em princípio, é preciso assinalar que as escolas multisseriadas são consideradas instituições educativas nas quais um mesmo docente ensina estudantes de diferentes níveis em uma mesma sala.

A respeito, Terigi (2013: 1) expressa: "O multisseriado ou plurisseriado (tecnicamente denominado seção múltipla na Argentina) é uma seção escolar que agrupa alunos que

estão cursando diferentes séries de sua escolaridade primária de forma simultânea com um mesmo professor" (tradução da revista). De acordo com o nível, essas escolas multisseriadas podem atender alunos de pré-escola, educação básica e até mesmo o ensino secundário. Outra visão definicional é fornecida por González Lira et al. (2021: 352,), que referem: ..."as escolas multisseriadas são aquelas onde os docentes ou figuras educativas atendem a estudantes de diferentes séries em uma mesma sala" (tradução da revista).

A partir de diversas investigações, é preciso comentar que:

> ...o interesse pela reivindicação do multisseriado como uma modalidade educativa que apresenta importantes vantagens pedagógicas sobre as escolas seriadas, sob a premissa de que esta forma de organização escolar pode ser utilizada em qualquer situação educativa e não apenas por imposições administrativas, já que em sua dinâmica se configuram comunidades de aprendizagem. (González Lira et al., 2021: 352 tradução da revista).

Como bem se expressa, esta característica particular da educação rural, não obstante que costumam contar com recursos limitados, como material didático ou, em alguns casos, cartilhas que apresentam informações desatualizadas e descontextualizadas, contudo, tem algumas prerrogativas ou vantagens do ponto de vista pedagógico.

Com esse critério, é importante assinalar também que, nos últimos treze (13) anos, na Colômbia foram implementados vários projetos em educação focados na melhoria da educação do setor rural. Um desses esforços é o Projeto de Educação Rural (PER), que começou a ser executado no ano de 2009 (MEN, 2009), com o qual o órgão reitor da educação tem buscado ampliar o acesso a uma educação de qualidade desde o nível pré-escolar até o ensino médio. Entre suas estratégias, destaca-se a inclusão de recursos como a mala de jogos, para fortalecer os processos de leitura e escrita de maneira lúdica. E segundo o MEN (2009: 1):

> O objetivo do programa é incrementar o acesso com qualidade à educação no setor rural desde a pré-escola até o ensino médio, promover a retenção de crianças e jovens no sistema educativo e melhorar a pertinência da educação para as comunidades rurais e suas populações escolares, com o fim de elevar a qualidade de vida da população rural. (tradução da revista).

Da mesma forma, outra estratégia implementada tem sido o Programa Todos Aprendem (PTA), em funcionamento desde o ano de 2012, que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e os níveis de aprendizagem no ensino fundamental, por meio de ações de acompanhamento ao professor do ensino fundamental. Dito programa é uma tática de grande escala formativa e também de acompanhamento aos professores que estão trabalhando nas instituições educativas da Colômbia, tanto para

os que trabalham no meio rural quanto para os que trabalham no meio urbano (MEN, 2022).

Agora, apesar desses avanços, ainda é necessário que essas políticas reconheçam as particularidades do trabalho em salas de aula multisseriadas. Torna-se urgente incluir espaços de formação; os programas governamentais precisam incluir a formação específica aos professores de escolas multisseriadas que trabalham no meio rural. E, nessa capacitação, devem ser incluídas orientações singulares e específicas sobre como se promovem os processos fundamentais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, é necessário repensar uma política educativa que dialogue com a realidade da educação rural. Isso implica transformar a formação dos educadores, propondo metodologias ajustadas aos contextos remotos, com um discurso pedagógico que respeite o modo de vida e os saberes próprios dessas comunidades para o ensino da leitura e da escrita. Além disso, executar as intervenções didáticas considerando os desafios que esses contextos têm, com acompanhamentos que ajudem no avanço dos processos de conhecimento.

## Expectativas e realidade da formação docente no setor rural

Para falar de formação docente, é preciso, neste aspecto, que o educador não apenas conheça os saberes que vai ensinar, mas também reflita sobre como leva esses conhecimentos à interação com o educando, para que a aprendizagem seja ótima no contexto rural. Da mesma forma, saber que o ensino no setor rural colombiano ocorre em turmas multisseriadas. Assim, o docente conhece o contexto e as afetações que o ensino sofre. Além disso, o educador deve considerar como o estudante lê sua realidade tomando como referência o ambiente rural. Deve-se levar em conta o disposto na Lei 115 (1994), uma vez que no Artigo 1º dispõe: "A educação é um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social que se fundamenta numa concepção integral da pessoa humana, de sua dignidade, de seus direitos e de seus deveres". Essa precisão requer ser assumida também durante o processo de formação daqueles que atuarão como docentes. Mas, igualmente, deve-se contemplar que a formação permanente, contínua ou desenvolvimento profissional deve ser uma ação própria e coerente do Estado. Tudo isso com o propósito de apoiar a atividade do docente tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem.

Por isso, é necessário investigar três aspectos relacionados à formação dos docentes em localidades dispersas. Em primeiro lugar, é fundamental analisar como se implementa a política educativa do Ministério da Educação Nacional (Colômbia). Em segundo lugar, é necessário conhecer como as universidades formam os docentes para ensinar em comunidades rurais. Por último, deve-se investigar o que acontece na prática de ensino do educador de turmas multisseriadas. As respostas a esses

questionamentos devem ser objeto de investigação constante e de interesse permanente para os pesquisadores, pois são essenciais para aqueles que se dedicam ao estudo da educação, especialmente no âmbito rural, e em processos fundamentais como o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

A educação do setor rural é de grande importância para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, é necessário um povo mais reflexivo que vincule o conhecimento para contribuir no desenvolvimento da economia. No entanto, nesse contexto observa-se uma grande lacuna educativa, pois a formação do docente de turmas multisseriadas pouco favorece a formação de um sujeito analítico que proponha soluções para situações na sociedade.

De acordo com o relatório sobre o nível educativo dos docentes do setor rural apresentado pelo Banco da República na Colômbia, muitos dos educadores são profissionais (diplomados, carreira pedagógica e pós-graduação). No entanto, apesar de terem uma formação acadêmica, surge a pergunta: como as universidades formam o educador, pois ainda persiste a lacuna na educação rural? Para abordar essa problemática, as universidades precisam repensar seus programas e criar um perfil mais crítico, analítico, que se concentre em ensinar a leitura e a escrita em contextos rurais.

O órgão reitor da educação precisa proporcionar uma formação aos docentes no desenvolvimento de competências para ensinar no setor rural. Da mesma forma, diante da diminuição de docentes habilitados, foram incorporados à atividade educativa profissionais de outras disciplinas. Entre elas podem-se mencionar: engenheiros, advogados, economistas, cuja formação básica está muito distante do pedagógico e, portanto, têm dificuldade para trabalhar com múltiplas séries no setor rural. Essa situação gera dificuldades na hora de trabalhar com múltiplas séries, pois a falta de formação específica em educação limita a capacidade dos novos docentes de se adaptarem às particularidades do setor rural.

Há, então, que precisar que a formação docente na Colômbia se encontra numa encruzilhada; de certo modo está presa entre uma tensão que emerge através de um discurso modernizador e umas estruturas que resistem à mudança. O perfil do docente reflexivo, inclusivo e tecnologicamente competente choca frontalmente com uma realidade de formação teorizante. Há, pois, condições laborais precárias e existe uma desconexão com os diversos contextos do país.

De modo que superar essa lacuna, essa fissura, poder-se-ia dizer essa ocosidade existente, não é uma tarefa menor e, portanto, exige mais do que meros ajustes curriculares. Exige, antes, uma política de Estado, que seja integral e que aposte na dignificação da profissão docente, através de melhores salários e condições de trabalho. Com tal política estatal deve-se prever um orçamento para que ocorra um

investimento decidido que se reverta em qualidade educativa e pertinência dos programas de formação inicial e contínua. Da mesma forma, que se advogue por um sistema de avaliação que seja caracterizado por uma visão genuinamente formativa e que não seja punitiva ou sancionadora. Somente na medida em que se alinhe o estado desejado ou dever ser com as possibilidades reais que contém o ser, somente nessa medida se poderá impulsionar o imenso potencial transformador que reside nos mestres e mestras da Colômbia. E assim os converterá nos verdadeiros artífices e pedra angular de uma sociedade que aponte para ser mais justa, equitativa e em paz.

A figura do docente é um pilar fundamental na construção de qualquer projeto de nação. Na Colômbia, um país caracterizado por profundas desigualdades sociais e um anseio histórico de paz, o papel do mestre adquire uma dimensão muito mais importante e crucial. Nesse contexto, as políticas públicas e o discurso acadêmico configuraram um perfil do profissional da educação que tende a ser muito ideal, mas que está distante da atuação e da formação que recebem. Tal situação está marcada pela preocupação. É assim, pois a revisão da literatura em diversos informes revela uma significativa distância entre esse constructo normativo e a prática permanente e cotidiana do docente, derivada da formação recebida.

Ao fazer revisão da literatura, pôde-se encontrar na normativa vigente, vinculado ao critério acadêmico, um perfil docente multifacetado e altamente exigente para os docentes da Colômbia, que está centrado em três elementos essenciais. São eles:

a) **O docente como intelectual e profissional reflexivo:** Longe de ser um executor ou aplicador de programas curriculares, o ideal que se deve assumir há de ser o de formar um profissional autônomo que investiga sua própria prática (Schön, 1983). Ao realizar essa investigação, pode o docente transcender da prática pedagógica para a práxis pedagógica e para a metaprática (Contreras-Colmenares, 2021), que se torna uma progressão desde a prática pedagógica. Então, espera-se que o docente analise criticamente seu fazer pedagógico e desse modo gerará conhecimento e aprendizagem situada a partir da sala de aula e participará ativamente em comunidades de aprendizagem para transformar seu ambiente educativo.
b) **Agente de inclusão, paz e transformação social:** Em consonância com os desafios do pós-conflito e da diversidade inerente ao país, espera-se que o docente seja um mediador cultural e um promotor da equidade. Dessa maneira, a formação do docente deve dotá-lo de ferramentas para gerir a heterogeneidade de pensamento e interesses que ocorrem na sala de aula; da mesma forma, é obrigatória a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais e deverá desenvolver competências socioemocionais que fomentem a convivência e a construção de uma cultura de paz, com o que se

transcende o que ocorre no espaço escolar, impactando a comunidade. Com respeito à cultura de paz, Sánchez Cardona (2016: 64, tradução da revista) manifesta que:

> Falar de uma cultura para a paz tem seu grau de dificuldade, pois é necessário primeiro definir em que marco de referência se situa o conceito de cultura e a partir disso, proceder a desenvolver o que se entende por paz e, consequentemente, contextualizar a teoria da cultura de paz em um país determinado.
>
> Essa complexidade deve ser valorizada para efeitos de poder situar em um contexto específico, que se vive na Colômbia, para poder entender, em primeiro lugar, a paz, a partir das situações de conflito, com o que se chegará à compreensão da cultura de paz.

c) **O docente há de ser um especialista em competências do século XXI e mediador tecnológico:** O discurso de supremacia, superioridade, preeminência e hegemônico preponderante demanda um docente capaz de formar cidadãos para um mundo globalizado e digital. Isso implica não apenas seu próprio domínio do pensamento crítico, da criatividade e da colaboração, mas também a habilidade para integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Dessa forma, se formará um docente que poderá desenvolver seu ato pedagógico de relevância. Assim se superará sua aplicação única como instrumento para converter as TIC em verdadeiros recursos didáticos de mediação que contribuam na construção da aprendizagem significativa.

Em congruência com isso, a formação docente no setor rural colombiano enfrenta desafios estruturais que afetam a qualidade educativa e a preparação dos mestres para responder às necessidades de suas comunidades. As expectativas costumam centrar-se na criação de programas adaptados à ruralidade, com abordagens que integrem conhecimentos locais, estratégias pedagógicas contextualizadas e o fortalecimento da identidade profissional dos docentes. No entanto, a realidade mostra que a maioria dos programas de formação está desenhada para contextos urbanos. Deixa-se e desconsidera-se a formação para os docentes que trabalharão no meio rural. A isso se soma que os profissionais de diversas profissões que são incluídos na docência terão maiores dificuldades para enfrentar o ensino das comunidades de educação rural.

## O discurso dos professores rurais no ensino da leitura e da escrita

Deve-se partir de uma definição singular acerca do discurso. Nesse sentido, assume-se o critério definicional de Van Dijk (1997: 22) proporcionado da seguinte maneira: ...“o termo 'discurso' se aplica a uma forma de utilização da linguagem, a discursos públicos ou, mais geralmente, à linguagem oral...”. (tradução da revista).

Nos cenários rurais, o trabalho docente ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos e se torna um ato comunicativo profundamente humanizante e transformador. O discurso do docente, neste contexto de ruralidade, não deve ser neutro. O docente, portanto, deve participar ativamente na construção de significados, na configuração de imaginários e na dignificação das comunidades rurais. De modo que, sob essa ótica, o discurso docente em contextos rurais deve integrar teorias e pedagogias que reconheçam sua dimensão contextual, dialógica, afetiva e transformadora. Nesse sentido, deve-se repensar o papel do docente nesses espaços de ruralidade.

Sempre se considerou que, dentro da sala de aula, o docente, em geral, é quem modera ou dirige a execução das ações e orienta sobre as estratégias que devem ser realizadas. Portanto, lhe é atribuído um papel altamente ativo. Desse modo, considera-se um guia dos processos que se desenvolvem na sala de aula. Nesse sentido, o tipo de comunicação que o professor estabelece na sala de aula define seu papel docente. Segundo Cabrera Cuevas (2003: 17): "O professor tem o poder de definir um discurso quanto à sua relação comunicativa. [Portanto] seu tipo de comunicação predominante vincula-se a um papel de condutor de conteúdos ou de guia de aprendizagens". (tradução da revista).

Em correspondência com esse critério, Vygotsky (1985, como citado em Patiño Garzón, 2007: 58):

> ...atribui um significado especial às relações existentes entre os participantes de um processo no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem, por sua repercussão no diagnóstico das capacidades intelectuais e na elaboração de uma teoria do ensino que abre uma nova perspectiva de atuação. (tradução da revista).

Isso implica que o contexto de interação entre os integrantes de uma comunidade de aprendizagem, influenciados pelo papel que desempenha o docente, pode, de alguma maneira, apoiar ou restringir a reflexividade e a construção colaborativa da aprendizagem entre todos os atores da sala de aula. Indubitavelmente, nisso tem grande impacto o discurso do docente durante o processo mediacional.

Agora, o discurso do docente é muito mais do que a simples transmissão de conteúdos. Trata-se, antes, de um ato comunicativo urdido de intenções, afetos e significados que constrói um espaço de encontro humano. Van Dijk (1999), por exemplo, considera que o discurso, em geral, é, além disso, um ato de poder e de construção da realidade. Por conseguinte, implica que o docente, com suas palavras, não apenas proporciona informação, pelo contrário, em muitos casos, modela imaginários e configura relações de poder. Assim, ..."o discurso está concebido como 'as complexas estruturas e

estratégias do texto e da conversação tal como realmente são levadas a cabo (produzidas, interpretadas, utilizadas) em seus contextos sociais'" (Van Dijk, 1999, p. 251, tradução da revista).

Então, assim o discurso, entendido para além de sua dimensão linguística, constitui, pois, uma prática social situada que modela e reflete as estruturas de poder e as relações culturais que atravessam toda interação comunicativa. Segundo o mesmo Van Dijk (1999), o discurso não deve ser concebido como uma forma transmissiva de conteúdos ou mera transmissão de informação neutra. O discurso, então, é valorado como uma forma de ação social que organiza e legitima significados, reproduz ideologias e constrói realidades compartilhadas. Essa perspectiva crítica sustenta-se na premissa de que os discursos possuem uma macroestrutura – a organização global dos temas e das ideias principais – e também uma microestrutura – a seleção lexical, os recursos retóricos e os matizes de significado –; ditas estruturas (macro e micro) interagem na configuração de um ato comunicativo com potencial transformador.

Nesse sentido, o discurso do docente, particularmente no meio rural, deve ter clareza e consciência de que não apenas comunica conteúdos acadêmicos, mas também media entre as culturas e tem a capacidade de visibilizar ou silenciar os saberes locais. Assim, o discurso docente pode se tornar um ato caracterizado pelo poder, na medida em que reforça relações verticais e desconhece a riqueza cultural da comunidade. Agora, em caso contrário, pode ser tomado como um ato humano, humanizante e dignificante, na medida em que reconhece e respeita a palavra, a fala, a voz do estudante do meio rural. Sob essa ótica, valorizar-se-á sua identidade e potencializar-se-á sua cultura e atos discursivos próprios do ambiente rural.

O discurso docente rural, portanto, deve, em princípio, reconhecer e valorizar os saberes locais. Uma vez que os docentes ..."contribuem com isso não apenas seus conhecimentos acadêmicos, mas também seus conhecimentos e saberes locais e regionais" (Dietz, 2010: 65, tradução da revista). Além disso, o discurso deve promover e desenvolver a dialógica, o que poderá lograr na medida em que promova a participação ativa de seus estudantes. E, por último, o discurso deve ser marcado pela afetividade e com um profundo sentido de transformação no léxico, sem perder sua marca e idiossincrasia contextual, signadas pela ruralidade. Com o que promove a formação das identidades dos estudantes rurais, que incidem favoravelmente em sua autoestima e sentido de pertencimento.

> No meio rural, o discurso do docente reveste uma significação ainda mais densa. Nesse meio, a sala de aula não está apartada, isolada da vida comunitária, mas sim imbricada nas dinâmicas rurais e nas cosmovisões locais. Como assinala Freire (1997), a educação deve ser um ato de diálogo autêntico, que parta das condições reais dos estudantes e não de uma lógica urbana ou tecnocrática que

desconhece a riqueza do mundo rural. A respeito, Cruz Aguilar (2020: 197) expressa:

> A concepção educativa de Freire é uma educação que busca o pleno e autêntico desenvolvimento do outro, porque se constitui na justa medida em que o outro se constitui; é um ato biofílico que busca o pleno desenvolvimento da liberdade, do diálogo, da comunicação, do desenvolvimento com e pelo outro. (tradução da revista).

Essa visão freireana consolida-se no que atualmente se conhece como outridade e alteridade. Então, o discurso deve ser libertador e promotor do diálogo e da autonomia do estudante. Sob esse prisma, é preciso assinalar que se torna necessário compreender que o discurso do docente nos espaços rurais deve ser concebido como um ato comunicativo contextualizado, dialógico e situado. De maneira que nunca poderá ser um exercício discursivo caracterizado pela neutralidade ou imparcialidade. Tem a própria carga subjetiva. Portanto, deve-se interpretar que acarreta e contém decisões sobre o que e como dizer, e essas decisões incidem diretamente na forma como os estudantes rurais entendem e ressignificam seu mundo. Por conseguinte, é fundamental que o discurso docente no meio rural promova uma prática dialógica, caracterizada pela mediação cultural. Sob essa orientação, fortalecer-se-á a autoestima, a participação, o respeito, a idiossincrasia e a dignidade dos estudantes do âmbito rural.

Adicionalmente, no que tange ao discurso do docente no meio rural em relação ao ensino da leitura e da escrita, torna-se imprescindível referir que, nesse tópico, o discurso docente é um componente essencial nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, configura-se um modo que permite aos estudantes interagir com a linguagem e assim desenvolver habilidades comunicativas. Da mesma forma, o neocognoscente vai gerar uma aproximação à produção textual e à compreensão da leitura, de modo grato, significativo e com utilidade para seu agir na comunidade rural. Por conseguinte, seu impacto transcende a sala de aula e se torna um fator determinante na construção do pensamento crítico e na apropriação de práticas leitoras e escriturais.

Portanto, a forma como os docentes estruturam seu discurso influencia diretamente a compreensão leitora e a produção escrita dos estudantes. Para isso, empregará estratégias como a reformulação, as perguntas abertas e a conexão com saberes prévios, permitindo uma aproximação significativa ao texto, fomentando a reflexão e a análise. Além disso, o ensino da leitura não é apenas uma questão técnica, mas está inserido em dinâmicas sociais e políticas que afetam sua implementação em diversos contextos.

No âmbito rural, por exemplo, o acesso limitado a materiais adequados e a falta de

formação específica em processos leitores podem gerar dificuldades na apropriação do conhecimento. O que deve ser remediado pelo docente mediante seu agir discursivo e a produção de recursos significativos. E desse modo promoverá e consolidará a produção textual na sala de aula. E, nesse teor, deverá superar a singular e específica ação convencional de corrigir erros. Para isso, deverá utilizar mensagens de retorno efetivas. Gerar a habilidade para argumentar com o discurso oral e realizar análises de textos, a fim de consolidar as competências comunicativas e o desenvolvimento de uma escrita com sentido e significado.

Finalmente, é importante valorizar que o discurso docente que trabalha no meio rural não deve ser entendido exclusivamente como um meio transmissor de saberes; esse discurso deve ser o modo como se promove a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Em suma, o discurso do docente do meio rural, no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, é fundamental, decisivo e crucial para a formação de seres humanos capazes de interagir com o mundo através da linguagem, com o que poderão se tornar, além disso, agentes de transformação social. É a aspiração à qual tenderá o docente do meio rural, pois com seu discurso será modelo para seus estudantes do meio rural.

## Metodologia

No desenvolvimento do presente discorrer acadêmico, sustenta-se na pesquisa realizada, sob a abordagem qualitativa, cujo propósito esteve orientado a examinar os referenciais de qualidade propostos pelo Ministério da Educação Nacional (Colômbia) selecionados e seu entrelaçamento ou não no discurso dos mestres das instituições escolares do setor rural no ensino da leitura e da escrita como parte da alfabetização. No que respeita à coleta das informações, utilizou-se a técnica documental e, em congruência com isso, realizaram-se leituras de: (a) os referenciais de qualidade do MEN (2022), especificamente as diretrizes curriculares de Língua Castelhana e os padrões básicos de competência de Linguagem com umas categorias de análise, para depois buscar o entrelaçamento que se estabelece no discurso do mestre; (b) o plano de aula de cada docente; (c) o perfil que a universidade oferecia na formação de Bolsas pela excelência docente.

Em conclusão, a falta de alinhar o processo formativo em consonância com as necessidades do setor rural no desempenho do trabalho educativo limita gravemente a efetividade do ensino. Nesse sentido, Díaz Barriga (2019) sustenta que o docente tem que reconstruir seu trabalho e fazer uma análise de sua formação. É certo que o professor precisa transformar seu pensar, de modo evolutivo e consciente. Portanto, deve transcender os métodos que têm se mostrado insuficientes em seu processo de ensino e destacar-se com a inclusão de uma didática inovadora. Por isso e para isso, é fundamental que o docente receba uma formação contínua. Ou, em termos recentes,

um desenvolvimento profesográfico, como uma referencialidade ao processo de crescimento e formação contínua de um profissional dentro de seu campo de ação. Esse processo diz respeito tanto às habilidades, aos conhecimentos, quanto ao processo adaptativo às mudanças que surgem no ambiente laboral.

É, pois, um processo de renovação, que depende da vontade do docente para se adaptar à mudança contínua que ocorre na sociedade do conhecimento. Atualmente, a inovação tecnológica leva o docente a ter que se formar como sujeito autônomo e líder no ensino, pronto para as mudanças do dia a dia, para não ser deslocado. Exemplo disso é a disrupção da Inteligência Artificial (IA), a qual deve ser conhecida e dominada pelo docente, para apoiar seus próprios processos e também os processos de aprendizagem de seus estudantes. Essa situação requer um docente empoderado de sua profissão, que investigue sua prática em sala de aula e integre grupos de pesquisa que contribuam para aprofundar o como da didática da leitura e da escrita no multisseriado.

Por outra parte, deve-se informar que, no desenvolvimento do presente artigo, integrou-se, de maneira reflexiva, o uso de inteligência artificial generativa: Microsoft Copilot (2025), Gemini, Google (2025) e Microsoft Copilot (2025) como ferramentas de apoio na organização de ideias, na estruturação preliminar de seções temáticas e na exploração de possibilidades discursivas. Essa colaboração não substituiu o exercício crítico nem a autoria acadêmica, mas se enquadrou numa lógica de coconstrução que reconhece a mediação tecnológica como uma possibilidade criativa e epistemicamente situada.

Pelo qual, o emprego dessa ferramenta se articulou com uma atitude ética e reflexiva, privilegiando a validação dos conteúdos propostos, o ajuste ao marco teórico selecionado e a coerência com a abordagem pedagógica e metodológica do estudo. Nesse sentido, a IA foi utilizada como um recurso complementar que permitiu enriquecer o processo de escrita acadêmica, sem comprometer o rigor investigativo nem a singularidade do sentipensar dos autores.

## Resultados sobre o discurso do docente rural na implementação dos referenciais de qualidade: sua integração

Os docentes de territórios remotos, na implementação dos referenciais de qualidade de Linguagem, focam-se no desenvolvimento de competências necessárias para potencializar o ensino. Por isso, nas práticas da leitura e da escrita, propiciam situações com uma variedade de elementos específicos; isto é, fazem ajustes coerentes aos conteúdos para que o educando pense e resolva situações de seu entorno. Então, os contextos propostos levam o sujeito a analisar, compreender e utilizá-los para a construção da competência.

Com respeito aos padrões básicos de qualidade de Linguagem, focam-se no desenvolvimento de competências necessárias para potencializar o ensino. Por isso, o docente na instrução da leitura e da escrita propicia situações com uma variedade de elementos específicos, ou seja, faz ajustes coerentes aos conteúdos para que o educando pense e resolva situações de seu entorno. No que diz respeito aos ambientes de aprendizagem que promovam a análise e a compreensão da leitura e da escrita para desenvolver a competência.

Quanto à categoria de produção textual, as competências desses processos são focadas no progresso das primeiras grafias. Por isso, reconhece-se o som das letras e o propósito que este tem na construção da palavra falada com a palavra escrita. Para isso, o docente estuda as intervenções didáticas pertinentes no desenvolvimento das competências, modifica-as e incorpora-as na aprendizagem. Assim, as práticas estão direcionadas a potencializar, em ordem, a leitura e a escrita para serem executadas com competência pelo educando (Kaufman, 2007).

A tudo isso, os escritos dos estudantes necessitam que o docente dê importância aos saberes prévios (hipóteses) ao iniciar a escrita, pois ao entender isso, traça-se uma sequência de intervenções didáticas focadas em contribuir para a aproximação à escrita convencional. Neste aspecto, considera Ferreiro (2010: 134): ..."a questão é que escreva e conheça por experiência própria que o escrever é um instrumento útil para se comunicar com os demais" (tradução da revista). Em outras palavras, o mestre rural precisa propor dinâmicas nas quais o educando fale, expresse e promova uma competência de comunicação em correlação com a escrita. Nisso, surge a inquietude: que estratégias pode o mestre rural implementar? Em resposta ao questionamento, as intervenções didáticas podem incentivar o educando à comunicação da escrita e elucidar conceitos de um bom escritor.

Para conhecer a competência desenvolvida na produção textual, assumiram-se os fragmentos de diálogos e o guia de aprendizagem organizado coletivamente pelas docentes com formação própria.

> **MV2 S:** "enviam-se compreensões para casa, fazem-se chamadas para que a criança leia, fazem-se perguntas sobre a compreensão de leitura que eles estão fazendo."
>
> **MV2 S:** "Pedem que façam vídeos fazendo a leitura e respondendo às perguntas que lhes são enviadas sobre a compreensão leitora do texto que lhes foi dado." (tradução da revista).

Em relação ao exposto, as participantes propuseram diferentes estratégias para a produção textual. A respeito, ratifica Lerner (2001: 19): "Esse papel ativo se expressa através do desdobramento de uma série de estratégias básicas" (tradução da revista).

Isto é, estas são consideradas com intenção de confrontar o educando com seus próprios argumentos. Em consequência, a docente (**MV2 S**) na competência de expressão oral atuou em colaboração com a família para que eles modelem a leitura ao educando. Talvez, os educandos falem sobre ela e escrevam suas apreciações.

> **MJ.3 S:** "Digamos, vamos trabalhar o sapo. O sapo. Faço um conto que fale do sapo, desenho o sapo, faço um fantoche do sapo. Que tudo vá focado no S. Que cantemos a música do sapo. Que tudo aponte para o propósito do logro."

Por certo, na elaboração de textos escritos, a docente (**MJ.3 S**) deu importância à escrita de fonemas de maneira repetitiva, ou seja, a docente carece de interesse em conhecer como é o avanço do educando; poder-se-ia dizer que na competência da comunicação correlacionada com a escrita faltou propor a reflexão consciente desta.

No que se refere ao processo de produção textual, tomou-se o guia de aprendizagem para conhecer o desenvolvimento deste. Então, evidenciou-se o trabalho coletivo no recurso didático; ali propuseram consolidar o som das vogais e conhecer diferentes fonemas com estas. Foi assim que o ensino do conteúdo se apresentou com uma série de atividades sem sequência nos processos. De fato, as ações careceram da construção com significado no desenvolvimento das competências. Em suma, educar na produção textual nos primeiros anos de escolaridade são processos com um ensino consciente da intervenção da leitura e da escrita com uma variedade de habilidades intencionadas na produção textual.

> **YS.4 M:** "Não se facilita tanto, tem-se tido que recorrer ao método silábico e tradicional" [métodos do primeiro ano].
> **YS.4 M:** "Temos um projeto que se chama a escrita da cozinha; trabalhamos com etiquetas. Ou seja, aquelas embalagens que as crianças têm em sua casa."
> **YS.4 M:** "A criança lê a etiqueta, temos um processo de leitura de etiqueta e foi muito interessante. Isso agrada à criança, porque ela tem em casa a embalagem da compra que seu pai faz." (tradução da revista).

Em concordância com o anterior, o docente do setor rural, nas práticas de ensino nos primeiros anos de escolaridade da leitura e da escrita, promove a reflexão na aproximação à construção das primeiras grafias do educando. Para isso, o docente promove a escrita espontânea, sem impor modelos ao educando (Ferreiro, 2010). Para nos aprofundarmos no tema, na pesquisa a participante YS.4M, na produção de textos, desenvolveu a competência da criação do discurso com situações vivenciais (com a leitura de etiquetas). Embora seja um ato com sentido para o educando, enfatiza-se sempre a leitura. De fato, a produção textual careceu de ações para possibilitar a construção reflexiva da palavra. Pois a docente se preocupou em ensinar um fonema, ou seja, o desenvolvimento de processos da competência da escrita não se evidencia,

assim como ocorreu com as demais participantes.

Na pesquisa pôde estabelecer-se que 100% das docentes com formação própria, durante o processo de produção textual, apresentam uma desarticulação entre a leitura e a escrita. Isso se deve a que têm deficiências nas estratégias didáticas que permitam provocar no educando o desenvolvimento das intervenções didáticas para alcançar a construção da escrita convencional. Quanto aos docentes com formação de bolsas de excelência do MEN (2015), 100% dos docentes realizam processos para que o educando realize a competência da compreensão da leitura, mas no momento da construção textual apenas 50% promovem intervenções didáticas para realizar esses processos. Agora, no que respeita à leitura e à escrita, apenas 25% das participantes promovem no educando a análise para compreender o sentido da construção da palavra escrita.

Da mesma forma, durante a investigação, encontrou-se que o ensino da leitura e da escrita está incluído nas diretrizes curriculares de Língua Castelhana do MEN (1998). Agora, infere-se que os docentes fazem um estudo dessas diretrizes no momento de realizar seus planejamentos e adequar as estratégias em congruência com os postulados estabelecidos para orientar a leitura e a escrita. Porém, descobre-se em alguns educadores que, embora tenham o conhecimento sobre as diretrizes curriculares, bem como a fundamentação relacionada a essa prática, falta-lhes articular esses conhecimentos com a prática em sala de aula. Por isso, o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita é dado para cumprir com uns conteúdos, sem considerar seu logro ou progresso nos estudantes. Com o que não se está cumprindo a teleologia estabelecida no currículo, no que corresponde ao desenvolvimento dessas duas áreas da linguagem nos primeiros anos da educação primária.

O discurso do docente rural há de constituir uma prática que considere as tensões existentes no contexto, tanto a historicidade quanto o cultural. Então, frente aos referenciais de qualidade promulgados pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia (1998), dito discurso não pode ser lido como uma mera apropriação técnica, mas como uma mediação pedagógica que reinterpreta, ressignifica e muitas vezes resiste aos mandatos padronizados. Isso implica que o docente do meio rural deve se apropriar e transformar de modo criativo as indicações que proporciona o MEN (1998). E ao realizar essa transformação, vai articular o saber pedagógico, o contexto e sua marca subjetiva. Assim se dá término a esta dimensão relacionada ao discurso docente e aos referenciais de qualidade do Ministério da Educação Nacional.

Finalmente, há que afirmar que o discurso do docente que desenvolve seu ato pedagógico no meio rural deve assumir o compromisso do que Moreno Fernández (1998: 155) denomina: "A acomodação ou adaptação da fala". Nesse sentido, quanto à teoria: "A acomodação da fala se preocupa pelos processos cognitivos que se produzem entre a percepção do contexto social e a conduta comunicativa" (Moreno

Fernández, 1998: 155). É importante compreender que o fundamento nesse critério teorizante é a interação comunicativa que se realiza entre o falante e o ouvinte ou interlocutor. Isso implica que o falante não apenas está vendo seu interlocutor, mas também interpreta sua identidade percebida – idade, gênero, status, filiação grupal – e também o marco situacional – formalidade, hierarquia, intimidade. Portanto, em essência, refere-se a como os falantes ajustam sua maneira de se comunicar; isto é, a adaptação de sua própria fala em função de com quem fala e do contexto e da situação social em que ambos se encontram. Neste caso, o meio rural. Essa interação será matizada e impulsionada por complexos processos cognitivos.

## Conclusões

O educador da escola rural deve planificar e propor estratégias significativas e atrativas que impactem os educandos e investiguem seus interesses, segundo o ambiente rural em que vivem. Necessariamente, deve guiar-se pelas orientações que aparecem nos referenciais de qualidade que o MEN desenvolveu. Dessa maneira, o educador do meio rural poderá empoderar-se em cada um dos aspectos que aparecem vinculados ao ensino da leitura e da escrita.

A formação docente é importante e estabelece relevâncias que conectam sua formação com a disciplina, a teoria e seu fazer pedagógico. Então, desenvolva intervenções didáticas de modo que, em sala de aula, possam dar solução aos desencontros que ocorrem com respeito à maneira como se realiza o ensino da leitura e da escrita desarticulada, descontextualizada e fragmentada. Desse modo, essa ação enfatiza os aspectos particulares da leitura e da escrita.

Os docentes rurais não são agentes passivos na implementação de políticas educativas, mas sim se convertem em guias do discurso que seus estudantes devem desenvolver. Portanto, há que reconhecer que o discurso do docente é um ato de justiça epistêmica e política. Nesse sentido, urge um olhar diferencial, dialógico e situado na construção das políticas públicas educativas, especialmente em contextos rurais historicamente marginalizados.

As políticas tendem a focar-se em padrões universais que, embora necessários, correm o risco de homogeneizar processos que requerem precisamente o contrário: diversidade, flexibilidade e sentido. O caso do ensino da leitura e da escrita em zonas rurais demonstra isso claramente: a aprendizagem ganha maior significado quando parte da experiência da criança, de sua linguagem oral, de seu contexto, de suas perguntas. Promover estratégias que deem valor aos saberes prévios e originem a escrita como forma de comunicação.

Os docentes rurais necessitam reinterpretar os referenciais de qualidade em sua prática educativa. Por isso, o MEN precisa promover, com os educadores, espaços pedagógicos

práticos para a reconstrução dos referenciais de qualidade regionais que incluam o contexto cultural do estudante e os ritmos próprios de aprendizagem. Esse exercício se torna uma experiência que constrói políticas educativas contextualizadas à realidade.

A acomodação da fala, então, não é simplesmente "mudar a forma de falar". É um processo dinâmico e complexo que envolve como percebemos nosso ambiente social, como nosso cérebro processa essa informação e como, em consequência, modificamos estrategicamente nossa comunicação para alcançar certos objetivos interpessoais, seja para construir pontes, marcar diferenças ou manter o status quo. É uma prova da incrível flexibilidade e adaptabilidade da linguagem humana em sua interação com a sociedade.

Finalmente, há que afirmar que o discurso do docente é muito mais do que a simples transmissão de conteúdos. Antes, configura-se como um ato comunicativo complexo, profundamente humano – não se pode perder a dimensão humanista – que encarna uma pluralidade de dimensões: cognitivas, afetivas, éticas e simbólicas. Nesse sentido, o discurso do mestre – e mais ainda o do docente rural – é um ato no qual convergem não apenas saberes pedagógicos, mas também intenções formativas, vínculos emocionais e horizontes de sentido que se entrelaçam em cada interação com seus estudantes, com o que lhe confere sentido e significado compreensível. Trata-se, antes, de um ato comunicativo urdido de intenções, afetos e significados que constrói um espaço de encontro humano.

**Privacidade:** Não se aplica.
**Financiamento:** Este trabalho não recebeu nenhum tipo de financiamento.
**Conflito de interesses:** Os autores declaram não ter nenhum conflito de interesses.
**Declaração sobre uso de inteligência artificial:** Os autores do presente artigo declaram que não empregaram Inteligência Artificial em sua elaboração.

| Declaração de autoria CRediT | |
|---|---|
| **Autor** | **Papel desempenhado** |
| CPJ | Desenvolvimento da ideia ou conceito do projeto, realização de pesquisas e coleta de dados, redação e edição do conteúdo. |
| CCAF | Assessor metodológico e diretor do desenvolvimento da pesquisa. Correção de estilo e edição do conteúdo. |

## Referências

Báez, M. e D´Ottavio, M. (2019). *La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial*. https://rephip.unr.edu.ar/items/f501e28d-a21f-4335-b111-87b8db0caec4

Bonilla-Mejía, J. Londoño-Ortega, E. Cardona-Sosa. L. y Trujillo-Escalante, L. (2018). "¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. En *Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana. Número 276*, https://repositorio.banrep.gov.co/server/ api/core/bitstreams/f48bd891-2007-4433-9ea1-4e5210c370aa/content

Bourdieu, P. e Passeron, J. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1.ª ed., P. Fernández, Trad.). Ediciones Laia. (Trabajo original publicado en 1970)

Cabrera Cuevas, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos,* 29, 7-26. https://www.redalyc. org/pdf/1735/173514130001.pdf

Carrero Arango, M. e González Rodríguez, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. 19, 79-89. https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/ article/download/1377/1312

Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. Litoformas.

Contreras-Colmenares, A. (2024). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. *Revista Paramillo,* 36, 91-120. https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2021/11/Revista_ Paramillo_ 2021_Digital_7.pdf

Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere,* 24, (78), 197-206. https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/35663284002.pdf

Díaz Barriga, F. (2019). *La profesión del docente*. https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs

Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (3(2),55-75). https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rev.-Ed.-Inc.-Vol32C2-Educacion-Intercultural.pdf

Ferreiro, A. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres gráficos. http://www.autoresdeluruguay.uy/ biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=la_escuela_rural.pdf

Ferreiro, A. (2010). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Quinta Edición. Sección: Del escribir y del hablar. Uruguay: Departamento de Educación para el medio rural Centro Agustín Ferreiro.

Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de investigación Educativa,* 3, 1-52.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf

Freire, P. (1977). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Gemini, Google (2025). *Asistencia de redacción mediante inteligencia artificial sobre el discurso del docente en el medio rural*.

Giles, H. Taylor, D. e Bourhis, R. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. In *Language in Socety, number 2,* (pages 177-192). https://www.academia.edu/19637517/Towards_a_theory_of_interpersonal_accommodation_through_language_some_Canadian_data

González Lira, A. Becerra Silva, M. e Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado,* 17(79), 351-359). http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-351.pdf

Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Grupo Editor S.A.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. https://newz33preescolar.files. wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf

Ley 115, *Ley General de Educación (1994)*. Publicada el 8 de febrero de 1994.

Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. 7(1)1, 150 – 167. https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7s1/2665-0282-ek-7-s1-150.pdf

Microsoft Copilot. (2025, junio 19). *El discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura [Comunicación con modelo de lenguaje IA]. Microsoft*. https://copilot.microsoft.com

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santa fe de Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Proyecto de Educación Rural*. https://www.mineducacion.gov. co/1621/w3-printer-329722.html

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Programa todos a aprender*. https://www.mineducacion.gov. co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide

el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial 44.840*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Viceministerio de Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/ 1759/articles-345822_recurso_1.pdf

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana,* 52(7), 1-14. https://rieoei.org/rie/article/view/1762

OpenAI. (2025, junio 19). *Asistencia generada por ChatGPT sobre el discurso del docente rural. ChatGPT*. https://chat.openai.com/

Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores,* 10(1),53-60). http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/ v10n1a05.pdf

Sánchez Cardona M. (2016). *Capítulo II. La cultura de la paz: teoría y realidades*. https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/download/36560/38479/154479

Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura Zientífica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural,* 30, 153-176. https://www.researchgate.net/publication/347334358_La_escuela_rural_una_revision_de_la_literatura_cientifica_The_Rural_School_A_Review_of_the_Scientific_Literature

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books*. https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf

Silva Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación,* 41(91), 124-142. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277008.pdf

Silva Zapata, B. e Rodríguez Bedoya, M. (2022). *La educación rural en Latinoamérica: una mirada desde la perspectiva psicoeducativa de la cognición situada.* Trabajo de grado. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc1fa551-51c3-4669-92ce-ca5304f5a08e/content

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. Tesis doctoral. https://repositorio.uam*.es/bitstream/handle/10486/661649/terigi_flaviazulema.pdf

Van Dijk, J. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria.* Gedisa.

Van Dijk, T (1997). *El estudio del discurso.* [Documento en línea]. Elena Malengo (Trad.). https://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores.* Grijalbo.

**Data de receção do artigo:** 20 de março de 2026

**Data de aceitação do artigo:** 9 deabril de 2026

**Data de aprovação para diagramação:** 13 de abril de 2026

**Data de publicação:** 30 de junho de 2026

**Notas sobre os autores**

* Alba Lucía Barajas Lizarazo é licenciada em Educação Infantil com ênfase em Arte e Lúdica. Especialista em Educação Matemática. Mestra em Educação pela Universidade Industrial de Santander. Doutora em Educação pela Universidade Nacional de Rosário (Argentina). Atualmente é docente do ensino fundamental na Instituição Aguada de Ceferino, município de Girón (Santander). E-mail: albalucia0369@yahoo.es

† Adrián Filiberto Contreras-Colmenares é Professor Emérito da Universidade de Los Andes-Táchira. Categoria Titular. Aposentado. Especialista em Gestão Pública, Menção Descentralização dos Serviços Educativos. Especialista em Planejamento para o Desenvolvimento Rural. Especialista em Direito Administrativo. Mestre em Educação, Menção Administração Educativa. Doutor em Educação, Advogado. Pesquisador PEI. ULA. Programa de Promoção do Pesquisador (PPI) nº 6263. Professor convidado dos Programas de Mestrado e Doutorado de várias Universidades. Excoordenador de Assessoria Jurídica da Diretoria de Cultura do Estado Táchira. E-mail: adriancontreras@ula.ve