

LINGUAGEM, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ADOLESCENTES NA AMAZÔNIA TOCANTINA

LANGUAGE, IDENTITY, AND BELONGING: A DISCURSIVE ANALYSIS OF
IDENTITY PROCESSES AMONG ADOLESCENTS IN THE TOCANTINA
AMAZON

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 09/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783214809](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783214809)

Joelma Tenório Rodrigues¹

Lucas Rodrigues Lopes²

RESUMO

Este artigo investiga os processos de constituição identitária de adolescentes em uma escola rural da Amazônia Tocantina. Fundamentado na Análise do Discurso de orientação francesa e no referencial foucaultiano, analisa recortes discursivos produzidos em entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes da EMEF Professor Orvácio Gomes de Carvalho, localizada na comunidade de Juaba, município de Cametá-PA, no âmbito de uma pesquisa de mestrado. Os resultados indicam que práticas discursivas e relações de poder atravessam a constituição identitária dos adolescentes, articulando mecanismos de silenciamento e estratégias de afirmação cultural. Nesse contexto, a escola rural configura-se como espaço de disciplinamento e resistência, no qual a valorização dos saberes locais fortalece o pertencimento ao território e à comunidade. O estudo amplia a visibilidade das juventudes rurais amazônicas, frequentemente invisibilizadas nos debates educacionais, e reforça a importância de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento dos saberes, das culturas e das identidades locais.

Palavras-chave: Identidade juvenil; Análise do Discurso; Educação do Campo; Amazônia Tocantina; Resistência cultural.

ABSTRACT

This article investigates the identity constitution processes of adolescents attending a rural school in the Tocantina Amazon. Grounded in French Discourse Analysis and the Foucauldian theoretical framework, it examines discursive excerpts generated through semi-structured interviews conducted with students from Professor Orvácio Gomes de Carvalho Municipal Elementary School, located in the rural community of Juaba, in the municipality of Cametá, Pará, Brazil, as part of a master's research project. The

findings indicate that discursive practices and power relations permeate adolescents' identity constitution by articulating mechanisms of silencing and strategies of cultural affirmation. Within this context, the rural school emerges as a space of both disciplining and resistance, where the recognition and valorization of local knowledge strengthen students' sense of belonging to their territory and community. By bringing greater visibility to rural Amazonian youth—whose experiences are often marginalized in educational debates—this study highlights the importance of pedagogical practices committed to recognizing local knowledge, cultures, and identities.

Keywords: Youth identity; Discourse analysis; Rural education; Tocantins Amazon; Cultural resistance.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os processos de constituição identitária de adolescentes matriculados na EMEF Professor Orvácio Gomes de Carvalho, localizada na comunidade de Juaba, município de Cametá, na Amazônia Tocantina paraense. Inserida em um contexto rural amazônico marcado por fortes vínculos comunitários, culturais e territoriais, a escola constitui um espaço privilegiado para compreender como esses jovens produzem sentidos sobre si, sobre o pertencimento ao território e sobre suas experiências escolares. As transformações sociais, culturais e políticas da contemporaneidade têm provocado deslocamentos significativos nas formas pelas quais os sujeitos compreendem a si mesmos. Nesse cenário, a identidade deixa de ser concebida como essência estável para ser entendida como uma construção histórica, relacional e discursiva, constituída continuamente por processos simbólicos atravessados por relações de poder.

A investigação toma como corpus recortes discursivos produzidos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada *Identidade em vozes: uma análise discursiva com adolescentes da EMEF Professor Orvácio Gomes de Carvalho, Juaba, Cametá-PA*. A linguagem ocupa papel central na constituição da experiência social, pois possibilita a produção de sentidos, a elaboração das diferenças e a construção de identidades individuais e coletivas. Os discursos, entretanto, não constituem espaços neutros: são produzidos em meio a relações de força que regulam o que pode ser dito, quem está autorizado a falar e quais conhecimentos adquirem legitimidade. Nesse horizonte, emerge a seguinte problemática: como os discursos presentes nas formações familiares, escolares e comunitárias atuam na constituição identitária de adolescentes da EMEF Professor Orvácio Gomes de Carvalho, produzindo sentidos sobre o "ser adolescente" no contexto rural amazônico?

O objetivo geral consiste em analisar, à luz da Análise do Discurso de linha francesa e dos estudos foucaultianos, os processos de identificação de adolescentes, refletindo sobre como discursos familiares, escolares e comunitários são mobilizados na produção de sentidos acerca do ser adolescente no contexto rural amazônico. Como objetivos específicos, busca-se: (i) examinar as formações discursivas presentes nas experiências escolares e comunitárias dos participantes; (ii) analisar estratégias de resistência e deslocamento diante dos discursos hegemônicos sobre território rural, juventude e identidade; e (iii) compreender o papel da escola na produção de sentidos sobre o "ser do campo", considerando práticas pedagógicas e documentos institucionais, como a BNCC e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A relevância do estudo reside na necessidade de ampliar as discussões sobre as juventudes rurais amazônicas, frequentemente invisibilizadas nos debates educacionais e linguísticos. Sua contribuição científica decorre da articulação entre identidade, linguagem, discurso e poder como dimensões constitutivas de uma mesma dinâmica social, favorecendo a compreensão dos mecanismos pelos quais os sujeitos são produzidos, posicionados e regulados em diferentes contextos. A pesquisa justifica-se, ainda, em três dimensões. A dimensão pessoal relaciona-se ao compromisso da autora, mestranda e pertencente à localidade investigada, com o aprofundamento de sua experiência teórico-analítica. A dimensão social consiste na contribuição para a visibilização das singularidades e dos desafios das comunidades rurais e quilombolas amazônicas. Já a dimensão acadêmico-teórica refere-se à sistematização de discussões sobre processos de subjetivação e sobre a articulação entre discursos, identidades e práticas escolares, aspectos ainda pouco explorados no campo da Educação do Campo.

Para desenvolver essa discussão, o artigo organiza-se em três seções articuladas. Inicialmente, apresenta o referencial teórico-metodológico, problematizando diferentes concepções de identidade e enfatizando seu caráter processual e historicamente situado. Em seguida, desenvolve a análise dos dados, examinando as relações entre linguagem e identidade e destacando a centralidade das práticas discursivas na produção dos sujeitos. Por fim, discute as implicações dos achados para a Educação do Campo e para a valorização das experiências juvenis, evidenciando os mecanismos pelos quais os discursos regulam, classificam e produzem modos de existência socialmente reconhecidos, à luz das contribuições foucaultianas.

2. IDENTIDADE, LÍNGUA E DISCURSO

A compreensão dos processos de constituição identitária investigados neste estudo requer a articulação entre diferentes perspectivas teóricas que concebem a identidade como uma construção histórica, relacional e discursiva. Sob esse enfoque, identidade, linguagem e discurso não constituem categorias independentes, mas dimensões que se produzem mutuamente nas práticas sociais e nas relações de poder. Assim, compreender a constituição dos sujeitos implica analisar os modos pelos quais os sentidos são produzidos, disputados e legitimados em diferentes contextos históricos, culturais e institucionais.

Com esse propósito, esta seção organiza-se em dois momentos complementares. Inicialmente, discutem-se as contribuições de autores que compreendem a identidade como um processo histórico, relacional e continuamente produzido nas interações sociais. Em seguida, abordam-se as contribuições da Análise do Discurso de orientação francesa e dos estudos foucaultianos para compreender o papel da linguagem, do discurso e das relações de poder na constituição dos sujeitos. Esse percurso estabelece o referencial teórico-analítico que orienta as análises desenvolvidas nas seções subsequentes.

2.1. Identidade Como Construção Histórica, Relacional e Discursiva

A perspectiva de Hall (2006) compreende a identidade como uma construção histórica, relacional e dinâmica, em oposição às concepções essencialistas. Na Análise do Discurso de orientação francesa (Orlandi, 2005; Pêcheux, 1975), essa compreensão é

ampliada ao considerar que as identidades constituem efeitos produzidos pela linguagem e pela ideologia, sendo continuamente interpeladas pelas formações discursivas.

Nessa direção, Hall (2006) afirma que a identidade resulta de processos históricos e discursivos marcados pela fragmentação e pela instabilidade características da contemporaneidade. Para o autor, ela não decorre apenas da posição social ocupada pelo sujeito, mas das representações, dos discursos e dos sentidos que possibilitam reconhecer-se e ser reconhecido. Com esse propósito, distingue três concepções históricas: a do sujeito iluminista, concebido como uno e estável; a do sujeito sociológico, constituído nas relações sociais; e a do sujeito pós-moderno, caracterizado pela multiplicidade, pela contradição e pela permanente negociação.

Essa perspectiva desloca a compreensão da identidade de abordagens essencialistas para concepções que ressaltam seu caráter histórico, relacional e discursivamente produzido. Embora os diferentes autores atribuam pesos distintos aos processos responsáveis por sua constituição, convergem ao rejeitar a ideia de um sujeito dotado de uma essência fixa e imutável.

As identidades, portanto, não se configuram como atributos intrínsecos dos indivíduos, mas como efeitos de processos históricos de significação que regulam as formas pelas quais os sujeitos podem nomear-se, representar-se e ser reconhecidos socialmente. A negociação identitária realiza-se em práticas discursivas concretas — escolares, familiares, religiosas, midiáticas e institucionais — nas quais determinados modos de existência são legitimados, enquanto outros são deslocados para posições de marginalidade. A multiplicidade identitária, nesse sentido, não decorre apenas da

diversidade das experiências individuais, mas da inserção simultânea dos sujeitos em diferentes regimes discursivos que disputam a produção de sentidos sobre quem são e sobre quem podem vir a ser.

A noção de identidade como metamorfose proposta por Ciampa (1984) reforça essa compreensão ao evidenciar que o sujeito se produz continuamente nas relações sociais que estabelece. Conforme afirma o autor, "Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável sucessão de momentos" (Ciampa, 1984, p. 74). Nessa perspectiva, a identidade deixa de representar uma substância estável para constituir um processo permanentemente inacabado.

Essa concepção aproxima-se das formulações de Hall (2006), ao reconhecer que o sujeito moderno não ocupa uma posição identitária única, mas é atravessado por múltiplas pertencas, deslocamentos e contradições. Hall, entretanto, amplia essa discussão ao situar a fragmentação identitária no contexto das transformações socioculturais da modernidade tardia. Se Ciampa enfatiza a dinâmica relacional da constituição do sujeito, Hall evidencia os efeitos produzidos pela globalização, pelos fluxos culturais e pela crise das referências tradicionais de pertencimento. A identidade deixa de ser compreendida apenas como metamorfose para assumir também a condição de deslocamento.

Para Hall, "a identidade, tanto individual quanto cultural, não deve ser considerada como algo fixo, mas como um processo permanentemente inacabado. Ela está sempre em construção,

sempre em transformação, negociada entre o passado e o presente, entre o que somos e o que pretendemos ser" (Hall, 2006, p. 10).

Essa leitura encontra ressonância em Bauman, para quem a fluidez das relações sociais produz identidades marcadas pela instabilidade e pela provisoriedade. Na modernidade líquida, elas tornam-se "tarefa permanente de construção e reconstrução de si, em um mundo onde nada permanece estável por muito tempo" (Bauman, 2001, p. 16). Enquanto Hall concentra sua atenção nos processos culturais de representação, Bauman enfatiza os efeitos da modernidade líquida sobre a fragilização dos vínculos sociais, compreendendo a identidade como tarefa contínua de construção e reconstrução.

Quando articuladas às reflexões de Castells, essas perspectivas evidenciam uma dimensão frequentemente secundarizada: a identidade não constitui apenas um processo subjetivo, mas também um campo de disputas políticas. As identidades legitimadoras, de resistência e de projeto demonstram que os processos identitários são atravessados por relações de poder que definem quais posições podem ser reconhecidas, visibilizadas ou marginalizadas. Como afirma Castells:

"A identidade, definida como o processo de construção de significado a partir de uma atribuição cultural diferenciada, é a fonte primária de significado para os indivíduos. Mas esse significado é sempre construído em relação ao poder, em disputa com outros grupos que buscam definir a própria identidade" (Castells, 1997, p. 7).

Tomados em conjunto, esses referenciais permitem compreender a identidade como uma construção discursiva, histórica e politicamente situada. Mais do que uma característica individual, ela constitui um espaço de negociação simbólica no qual os sujeitos disputam reconhecimento, pertencimento e legitimidade social. É precisamente essa dimensão relacional que possibilita aproximar o debate identitário das discussões sobre linguagem, discurso e poder.

2.2. Linguagem, Discurso e Constituição do Sujeito

Nesse contexto, o ser humano encontra-se, desde o nascimento, inserido em um contexto sócio-histórico permeado por práticas sociais e linguísticas, constituindo-se como sujeito cultural e social. É por meio da linguagem que se organizam os discursos constitutivos da cultura, possibilitando ao sujeito acessar o universo simbólico ao qual pertence. A vida social é mediada pela língua, uma vez que os discursos produzem relações, normas e identidades, conferindo à linguagem um papel central na constituição do sujeito. Como afirma Hall (2006):

"Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais." (Hall, 2006, p. 40).

Nessa perspectiva, a língua possibilita a inserção dos sujeitos na sociedade e na cultura, permitindo-lhes constituir sua identidade na interação com diferentes culturas, ideias e alteridades. Língua, linguagem, cultura e identidade configuram, assim, dimensões indissociáveis. Conforme Geraldi (2011), a linguagem é um dos mecanismos que nos tornam aquilo que somos. Falar significa construir representações do mundo para si e para os outros; por isso, a linguagem possui caráter constitutivo, produzindo sujeitos ao mesmo tempo em que é produzida por eles.

A articulação entre Chauí, Rajagopalan e Hall amplia essa compreensão ao evidenciar que a linguagem não opera apenas como instrumento de comunicação, mas como condição de possibilidade da própria experiência social. Conforme Chauí, "a linguagem constitui o espaço através do qual os sujeitos significam o mundo, definindo também os limites dentro dos quais determinadas identidades podem ser reconhecidas ou excluídas"

(Chauí, 2000, p. 45). Sob essa perspectiva, identidade e linguagem não mantêm uma relação externa ou complementar; constituem-se mutuamente.

O sujeito não utiliza simplesmente a linguagem para expressar uma identidade previamente existente; ele produz sentidos sobre si a partir dos repertórios simbólicos disponíveis em contextos históricos específicos. Rajagopalan reforça essa compreensão ao afirmar que "a identidade não é um dado pré-linguístico que pudesse ser posteriormente veiculado pela linguagem; ela é produzida discursivamente, na e pela linguagem, como efeito de posições-sujeito oferecidas pelo discurso" (Rajagopalan, 1998, p. 112). Essa formulação torna-se fundamental para compreender os mecanismos pelos quais determinadas identidades são legitimadas, enquanto outras permanecem silenciadas ou excluídas.

Hall complementa essa discussão ao situar a produção identitária no interior das práticas de representação cultural:

"Não podemos falar de identidade como algo que já existe, antes da linguagem. A identidade é constituída através da representação, não antes dela. É na linguagem que a identidade se torna significativa, que ganha existência social." (Hall, 2006, p. 58).

Essa articulação teórica evidencia que os processos de legitimação e silenciamento identitário operam por meio de mecanismos

discursivos que delimitam quais posições-sujeito se tornam possíveis em determinado contexto histórico.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o discurso cria os referentes que permitem operar com a realidade, não como simples representação, mas como marcadores diante dos quais os sujeitos passam a reconhecer-se ou diferenciar-se. É esse movimento que possibilita sua inserção na rede discursiva, constituindo-os como sujeitos a partir daquilo que os interpela como sendo dito a seu respeito.

Orlandi esclarece:

"O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica." (Orlandi, 2005, p. 71).

De forma distinta, Foucault (2002) sustenta que a formação discursiva não corresponde a uma unidade estável, mas constitui um sistema de dispersão regulado por regras históricas que definem o que pode ser dito, por quem, em que condições e por meio de quais estratégias. Ela emerge na tensão entre coerência e heterogeneidade, articulando regularidades e discontinuidades como princípio central da produção dos sentidos, dos sujeitos e dos objetos de saber.

Como afirma o autor:

"No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão [...] diremos [...] que se trata de uma formação discursiva." (Foucault, 2002, p. 43).

Desse modo, a formação discursiva constitui um sistema de dispersão caracterizado por regras que organizam diferentes modos de enunciar sobre um mesmo objeto. As regularidades que definem essas formações não permanecem estáticas; emergem das relações históricas e estratégicas próprias de cada contexto, evidenciando a coexistência de múltiplos sentidos em um mesmo campo discursivo.

A contribuição foucaultiana ultrapassa uma teoria do poder e oferece instrumentos analíticos para compreender como o discurso opera como prática regulada por mecanismos de seleção, exclusão e legitimação. A afirmação de que o poder atravessa as relações sociais não implica sua presença homogênea em todos os espaços, mas sua inscrição capilar nos dispositivos que regulam comportamentos, saberes e práticas sociais. Esses dispositivos atuam por meio de procedimentos aparentemente ordinários — classificação, vigilância, avaliação, normalização e categorização — pelos quais os indivíduos são continuamente produzidos como sujeitos aptos a reconhecer determinadas normas como naturais. Nessa dinâmica, o poder não apenas reprime; produz saberes, identidades e formas específicas de subjetivação.

Na perspectiva foucaultiana, o poder não deve ser compreendido como uma substância ou uma posse localizada em uma instância soberana, mas como um conjunto móvel de relações exercidas no interior das práticas sociais. Ele atravessa instituições, discursos, saberes, normas e modos de conduta, produzindo efeitos concretos sobre os corpos, os comportamentos e os processos de subjetivação.

Nesse sentido, o discurso não apenas expressa relações de poder previamente constituídas; participa da produção de regimes de verdade, isto é, de modos historicamente situados pelos quais determinados enunciados passam a ser reconhecidos como legítimos. As práticas discursivas classificam, nomeiam, autorizam, silenciam e hierarquizam sujeitos, definindo quem pode falar, de que lugar e sob quais condições de reconhecimento.

A articulação entre saber e poder permite compreender que os discursos produzem simultaneamente objetos de conhecimento e posições-sujeito. A exclusão, portanto, não ocorre apenas pela interdição explícita da fala, mas também por procedimentos mais sutis de seleção, normalização e validação discursiva, como a autoridade do autor, os limites disciplinares, a vontade de verdade e os mecanismos institucionais que regulam a circulação dos enunciados. O sujeito, assim, não é simplesmente dominado pelo poder; constitui-se no interior dessas relações históricas, tornando-se reconhecível, governável e, ao mesmo tempo, capaz de resistência.

As contribuições foucaultianas oferecem, portanto, instrumentos para compreender como determinadas identidades são produzidas discursivamente como legítimas, enquanto outras são posicionadas como desviantes, marginais ou invisíveis. Em diálogo com Hall, Ciampa e Orlandi, essa perspectiva evidencia que os processos

identitários se constituem no interior das relações de poder, produzindo simultaneamente pertencimentos, exclusões e disputas simbólicas.

O discurso, nessa direção, não funciona apenas como espaço de expressão de identidades previamente constituídas. Ao estabelecer regimes de verdade, definir categorias legítimas de pertencimento e organizar modos socialmente aceitáveis de enunciação, participa diretamente da produção das identidades. É precisamente nesse funcionamento que o poder regula os limites do dizível, autorizando determinadas posições-sujeito e interditando outras.

A articulação entre Orlandi, Foucault, Hall e Ciampa permite compreender o discurso como prática simbólica em permanente construção, regulada por regras históricas de seleção e exclusão. A identidade, nessa perspectiva, não constitui um dado prévio, mas um efeito de posições-sujeito oferecidas pelo discurso e produzido nas tensões entre legitimação e marginalização. Essa compreensão fundamenta a análise desenvolvida neste estudo acerca dos processos identitários de adolescentes da escola amazônica, em que discursos familiares, escolares e comunitários se articulam em redes de poder-saber que definem quais pertencimentos se tornam reconhecíveis e quais permanecem silenciados.

3. EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO RURAL

Nesta seção, discute-se a relevância de uma abordagem educativa comprometida com as especificidades históricas, sociais e culturais das populações do campo, reconhecendo sua trajetória de marginalização e a recorrente desvalorização dos saberes tradicionais, aspectos abordados na dissertação em análise. O

debate enfatiza a valorização dos modos de vida rurais e da constituição coletiva das identidades comunitárias, evidenciando a necessidade de políticas e práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento, ao fortalecimento e à emancipação desses sujeitos.

Ancorada nos estudos da Educação do Campo, a dissertação destaca as contribuições de Caldart (2003), para quem a escola constitui um espaço fundamental de socialização e humanização, ao mediar os saberes cotidianos e os conhecimentos científicos, reconhecendo a cultura camponesa e favorecendo sua valorização e ressignificação. Na mesma direção, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) compreendem o campo como um espaço de particularidades culturais, políticas e identitárias, reforçando a dimensão política e formativa da Educação do Campo em contraposição à visão historicamente hierarquizada que o posiciona como espaço subordinado à cidade.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo não representa uma continuidade da educação rural tradicional. Trata-se de uma construção resultante da mobilização dos próprios sujeitos do campo em defesa de uma escola contextualizada, comprometida com processos de resistência frente ao agronegócio e com a disputa pelos territórios materiais e imateriais. Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), Camacho (2019) e Viero (2018), enquanto a educação rural tradicional responde, em grande medida, a uma lógica urbana e capitalista, a Educação do Campo emerge das lutas sociais e se organiza a partir das realidades, das necessidades e das especificidades das populações rurais.

Molina (2004) destaca que o avanço das políticas públicas, impulsionado pela atuação dos movimentos sociais, possibilitou

conquistas importantes, como a regulamentação da Educação do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado à democratização do acesso à alfabetização, à formação de educadores e à valorização da trajetória dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2016). As conferências nacionais consolidaram esse compromisso ao fortalecer políticas educacionais orientadas pelas especificidades das populações rurais e pela compreensão da educação como direito fundamental e instrumento de transformação social.

Normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) reconhecem o papel da escola do campo na formação cidadã de agricultores familiares, extrativistas, quilombolas, ribeirinhos e demais sujeitos que vivem nesses territórios, promovendo um projeto educativo crítico, contextualizado e socialmente comprometido.

Nesse contexto, a Educação do Campo configura-se como uma perspectiva em permanente construção, produzida coletivamente pelos sujeitos do campo e articulando conhecimento, cultura, trabalho e política para enfrentar processos históricos de exclusão e promover transformações sociais significativas (Freire, 2005).

Arroyo, Caldart e Molina (2011) ressaltam que a escola do campo deve ultrapassar compreensões restritas à localização geográfica ou a indicadores estatísticos, valorizando os saberes locais, as práticas culturais, a atuação dos movimentos sociais e a construção coletiva do currículo. Considerar as experiências de vida, a religiosidade, as festas e as tradições locais constitui elemento essencial para o

fortalecimento das identidades e da autoestima das comunidades tradicionais.

As discussões apresentadas permitem compreender que a valorização dos territórios rurais não pode ser dissociada dos processos pelos quais os sujeitos são constituídos discursivamente. É nessa direção que a próxima seção aprofunda a relação entre pluralidade, subjetivação e produção das identidades.

4. PLURALIDADE E RELACIONALIDADE

A dissertação em análise evidencia que a complexidade envolvida na constituição do sujeito na escola do campo desafia interpretações unívocas e exige uma análise atenta aos jogos de poder, saber e linguagem que atravessam as práticas educativas cotidianas. Nessa perspectiva, inspirados nas contribuições de Foucault (1979), compreende-se que o sujeito emerge das relações produzidas nos espaços institucionais, sendo continuamente atravessado por discursos que regulam modos de ser, agir e significar a própria experiência.

No contexto da escola do campo, essas dinâmicas assumem contornos específicos marcados pela relacionalidade e pela pluralidade dos sujeitos. Fischer (2001) destaca a multiplicidade de experiências sociais e culturais que conformam identidades em permanente construção. Em consonância com essa perspectiva, Silveira e Lopes (2018) compreendem o sujeito como efeito da linguagem, produzido na ordem do discurso, da qual não é origem nem senhor, mas resultado das práticas discursivas escolares e comunitárias que o constituem.

Articulando essas dimensões, Silveira e Lopes (2021), ao retomarem Foucault (1998), demonstram que o discurso pode silenciar perspectivas, instituir saberes, legitimar relações de poder e produzir processos de subjetivação, permanecendo permanentemente entrelaçado aos jogos históricos de exclusão e resistência. Nessa direção, Lopes (2018) propõe três eixos analíticos fundamentais para compreender a subjetivação — ser-saber, ser-poder e ser-si — articulados às práticas, à história e à sociedade.

Fischer (2001) sustenta que a Análise do Discurso deve ultrapassar concepções restritas de linguagem, voltando-se para a investigação das práticas sociais e dos sujeitos historicamente situados, com atenção às entrelinhas e à materialidade discursiva. Em sentido convergente, Orlandi (2005) reafirma que o sujeito constitui-se como efeito da linguagem e da ideologia, ocupando posições discursivas determinadas pelas formações ideológicas e pelas condições sócio-históricas de produção.

Sob essa perspectiva, a análise foucaultiana privilegia a investigação das condições de emergência dos enunciados, das práticas de regulação, dos regimes de verdade e das formas de subjetivação que circulam e se legitimam, especialmente no contexto escolar. Esse enfoque evidencia como os discursos constituem e deslocam identidades, produzem resistências e delimitam possibilidades de ação e transformação social, conferindo à linguagem um papel central na constituição dos sujeitos e das práticas educativas.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativista, fundamentada nos pressupostos teórico-

metodológicos da Análise do Discurso de orientação francesa, em diálogo com as contribuições foucaultianas acerca das relações entre discurso, saber, poder e subjetivação. O estudo toma como material de análise recortes discursivos produzidos no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada *Identidade em vozes: uma análise discursiva com adolescentes da EMEF Professor Orvácio Gomes de Carvalho, Juaba, Cametá-PA*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Pará.

A investigação foi realizada na EMEF Professor Orvácio Gomes de Carvalho, localizada na comunidade de Juaba, município de Cametá, Pará, território situado na Amazônia Tocantina. Trata-se de uma escola do campo inserida em um contexto marcado por práticas culturais, familiares, religiosas, comunitárias e territoriais próprias das populações amazônicas e ribeirinhas. Esse cenário mostra-se particularmente relevante porque os sentidos de identidade, pertencimento, escola, comunidade e futuro são produzidos em estreita relação com as condições históricas, sociais e culturais que atravessam a experiência dos adolescentes.

Participaram da pesquisa dez adolescentes regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. A seleção dos participantes considerou os seguintes critérios: matrícula na turma investigada, inserção no contexto escolar e comunitário analisado, disponibilidade para participar das atividades propostas e autorização formal, em conformidade com os procedimentos éticos exigidos. A investigação contou, ainda, com a participação do professor de Língua Portuguesa e do coordenador pedagógico da escola, que colaboraram no desenvolvimento das atividades.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, realizadas entre os meses de maio e junho de 2025. Essas estratégias possibilitaram que os adolescentes enunciassem sentidos sobre si, sobre a escola, a família, a comunidade, a cultura local e suas perspectivas de futuro. Todos os procedimentos foram realizados mediante autorização institucional da escola, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais e assinatura do Termo de Assentimento pelos adolescentes participantes.

O corpus da pesquisa foi constituído pelo conjunto dos materiais produzidos durante a investigação. Desse universo, foram selecionados recortes discursivos que apresentavam regularidades relacionadas aos processos de constituição identitária dos adolescentes, especialmente no que se refere ao pertencimento territorial, às relações escolares e comunitárias, aos vínculos familiares, às práticas culturais e religiosas e às projeções de futuro.

Essa seleção não ocorreu de forma aleatória, mas seguiu critérios analíticos definidos em consonância com os pressupostos da Análise do Discurso. Foram priorizados enunciados nos quais se observavam marcas de identificação, deslocamento, silenciamento, pertencimento, valorização ou tensão em relação à escola, à comunidade e à cultura amazônica. Com base nessas regularidades discursivas, os recortes foram organizados para compor o corpus analítico do estudo.

A análise considerou as condições de produção dos discursos, a memória discursiva, o interdiscurso, as formações discursivas, as posições-sujeito e os efeitos de sentido produzidos nos dizeres dos participantes. Assim, os excertos não foram compreendidos como

simples depoimentos individuais, mas como materialidades discursivas atravessadas por relações históricas, ideológicas, institucionais e culturais, cuja interpretação buscou compreender os processos de constituição identitária produzidos nas práticas discursivas analisadas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros recortes discursivos evidenciam que a constituição identitária dos adolescentes se produz na articulação entre território, práticas culturais, relações familiares e experiências comunitárias. Na perspectiva da Análise do Discurso de orientação francesa, os sentidos mobilizados pelos sujeitos não decorrem de manifestações individuais ou espontâneas, mas das formações discursivas que atravessam suas experiências históricas, sociais e culturais (Pêcheux, 2009; Orlandi, 2015). Nesse contexto, o pertencimento ultrapassa a dimensão geográfica e constitui-se como efeito discursivo produzido na relação entre cultura, memória, escola e comunidade, configurando formas de identificação marcadas pela valorização do território amazônico e dos vínculos coletivos.

6.1. Território, Cultura e Produção do Pertencimento

6.1.1. As Práticas Culturais Como Formas de Identificação

A participação nas manifestações culturais emerge como um dos principais marcadores de pertencimento nos discursos analisados. Ao afirmar: *"Eu danço no Festival Cultural Juabense, na Dança do Pandeiro, na Dança do Tacacá, no Show Juabense e na Bicharada"* (RD5), a Aluna E inscreve-se discursivamente como participante ativa da cultura local. A enumeração sucessiva das manifestações culturais evidencia não apenas o conhecimento dessas tradições,

mas também sua inserção efetiva nas práticas coletivas que organizam a vida da comunidade.

A recorrência do verbo "**danço**" desloca a estudante da posição de espectadora para a de sujeito que participa da produção e da continuidade dessas manifestações. Essa escolha lexical materializa uma posição de pertencimento construída na experiência compartilhada do território. No horizonte da AD francesa, tal funcionamento produz um efeito de sentido em que a identidade se constitui menos pela referência ao espaço geográfico do que pela participação nas práticas culturais que circulam e se legitimam na comunidade.

6.1.2. Família, Memória e Comunidade na Constituição do Pertencimento

Os discursos dos participantes evidenciam que o pertencimento ao território amazônico não se produz apenas pela participação em manifestações culturais, mas também pelas relações familiares e comunitárias que organizam a experiência cotidiana. Os vínculos de parentesco, as práticas de convivência e a memória compartilhada constituem espaços privilegiados de produção identitária, nos quais os sujeitos elaboram sentidos sobre si, sobre a comunidade e sobre o lugar que nela ocupam.

Observa-se, nesse recorte, que a dinâmica de pertencimento torna-se particularmente visível quando a estudante afirma gostar de *"ir pra casa da minha avó, porque lá a gente fica todo mundo"* (RD9) e acrescenta que *"a gente é tudo unido"*. A recorrência do pronome "**a gente**" e da expressão "**todo mundo**" amplia os limites da família nuclear, produzindo um efeito discursivo de coletividade

característico das comunidades rurais amazônicas. O pertencimento, nesse funcionamento, é construído menos pela referência ao espaço físico e mais pelas relações afetivas que sustentam a vida em comum.

Movimento semelhante aparece no relato da Aluna F (RD8), ao afirmar: *"Eu danço no festival cultural"* e, em seguida, declarar: *"Eu moro com a minha avó. Eu considero ela como uma mãe."* A sequência enunciativa desloca o foco da filiação biológica para as práticas cotidianas de cuidado. A formulação *"eu considero"* evidencia um processo de ressignificação dos vínculos familiares, atribuindo centralidade às experiências de convivência e afeto.

A afirmação *"eu sempre fui apegada a ela"* reforça esse funcionamento discursivo ao inscrever a relação familiar como experiência construída ao longo do tempo. O fato de a estudante viver com a avó desde os dois anos de idade evidencia formas ampliadas de organização familiar que participam diretamente da constituição de sua posição-sujeito.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, esses enunciados mostram que memória, afeto e pertencimento constituem dimensões indissociáveis da constituição identitária. A identidade amazônica produzida nesses discursos atualiza uma memória discursiva em que família e comunidade aparecem como espaços de reconhecimento, solidariedade e continuidade cultural.

6.1.3. A Escola Como Espaço de Valorização dos Saberes Locais

Os recortes seguintes mostram que o pertencimento ao território amazônico também se produz nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Mais do que transmitir conteúdos

curriculares, a instituição emerge como espaço de circulação de saberes comunitários, preservação da memória coletiva e fortalecimento das identidades locais.

Essa dimensão evidencia-se quando a Aluna F afirma que a escola valoriza "*principalmente a cultura do Juaba*" e desenvolve atividades nas quais os estudantes entrevistam parteiras, médicos antigos e outros moradores da comunidade. A escolha lexical "**principalmente**" atribui centralidade à cultura local, enquanto a referência às entrevistas aproxima os conhecimentos escolares dos saberes produzidos historicamente no território.

Ao participarem dessas atividades, os estudantes deixam de ocupar apenas a posição de receptores de conhecimento e passam a constituir-se como sujeitos envolvidos na documentação, preservação e circulação dos saberes tradicionais. Produz-se, assim, um efeito de sentido que desloca a escola de um espaço exclusivamente transmissor para um lugar de mediação entre diferentes formas de conhecimento.

A materialidade discursiva evidencia novamente esse movimento quando a estudante afirma que as atividades culturais "*reúnem a vila inteira*". A formulação amplia os limites institucionais da escola e evidencia a permeabilidade entre escola e comunidade, reinscrevendo a instituição em uma formação discursiva que reconhece os saberes comunitários como parte constitutiva do processo educativo.

A mesma lógica organiza o dizer do Aluno G (RD6), ao afirmar que "*todo ano, no aniversário daqui da vila, tem que ter alguma coisa*". A repetição do pronome "**nós**", em passagens como "*nós fizemos*",

produz um efeito de coletividade que desloca a ação do plano individual para a experiência compartilhada da comunidade.

Quando o estudante acrescenta que *"as pessoas já estão acabando com o meio ambiente"*, mobiliza uma formação discursiva voltada à responsabilidade ambiental. O emprego da expressão **"já estão acabando"** introduz um sentido de urgência que associa pertencimento territorial à preservação do espaço vivido. Nesse funcionamento, a identidade amazônica articula cultura, memória e compromisso com o território.

O mesmo movimento aparece quando relata: *"Nós fizemos um movimento [...] pra plantar plantas na praça"* e *"fizemos um trabalho sobre as mulheres parteiras daqui do Juaba"* (RD7). Esses enunciados evidenciam que a escola promove tanto intervenções concretas no território quanto práticas voltadas ao reconhecimento dos saberes tradicionais, permitindo aos estudantes ocupar uma posição ativa na preservação da memória coletiva.

Na mesma direção, o discurso do Aluno J demonstra que a valorização da cultura local se materializa em atividades relacionadas à consciência negra, ao meio ambiente e às manifestações culturais desenvolvidas pela escola. Embora inicialmente apresente dificuldade para explicar como essa valorização ocorre, o participante recorre, em seguida, a experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar, indicando que os sentidos atribuídos à cultura local são produzidos principalmente nas práticas efetivamente realizadas pela instituição.

6.2. Escola, Subjetivação e Produção de Sentidos

6.2.1. Entre Família, Religiosidade e Comunidade: Matrizes Discursivas da Constituição do Sujeito

Os primeiros recortes desta categoria evidenciam que os processos de subjetivação vivenciados pelos adolescentes não se restringem ao espaço escolar. As experiências familiares, comunitárias e religiosas constituem importantes matrizes discursivas que atravessam a produção de sentidos sobre si mesmos, participando da constituição das identidades e das formas de pertencimento posteriormente reelaboradas na escola.

Essa dinâmica torna-se particularmente visível quando o Aluno J (RD7) afirma:

"Minha família é muito boa, eu tenho duas mães, eu considero a minha tia e a minha mãe. Porque a minha tia é... praticamente quem me criou."

A formulação **"eu considero"** desloca o pertencimento do plano estritamente biológico para o das relações construídas pelo cuidado, pela convivência e pelo afeto. Ao atribuir à tia a posição de mãe, o participante ressignifica os vínculos familiares e evidencia que sua constituição identitária se organiza pelas experiências cotidianas de acolhimento e convivência.

Nessa perspectiva, essa escolha enunciativa produz um efeito de sentido no qual a família deixa de ser definida exclusivamente pelos laços consanguíneos e passa a constituir-se como espaço de reconhecimento e produção de subjetividade. Atualiza-se, assim,

uma memória discursiva em que o cuidado assume centralidade na organização das relações familiares, aproximando-se da perspectiva de Arroyo (2012) sobre a importância da família camponesa na transmissão de saberes, valores e experiências.

Movimento semelhante pode ser observado na narrativa da Aluna H (RD8):

"Eu nasci com 8 meses... [...] pediram pra Deus pela minha vida... [...] quando terminou de orar, eu estava com o olho aberto e estava respirando normal."

Nesse recorte, diferentes formações discursivas atravessam o dizer da participante. Expressões como **"nasci com 8 meses"**, **"não abria o olho"** e **"não chorava"** inscrevem a narrativa no discurso médico, produzindo um efeito de fragilidade do corpo. Em seguida, a formulação **"pediram pra Deus"** desloca a significação do acontecimento ao introduzir o discurso religioso como instância capaz de reorganizar a experiência vivida.

A afirmação **"já não sabiam mais o que fazer comigo"** marca discursivamente o limite do saber médico e cria as condições para a emergência de outro regime de verdade, no qual a oração coletiva da família passa a produzir novos sentidos para o episódio narrado. O enunciado evidencia a coexistência de diferentes regimes discursivos que disputam a interpretação da experiência, produzindo uma subjetivação atravessada simultaneamente pela medicina, pela religiosidade e pelos vínculos familiares.

Sob essa perspectiva, memória, religiosidade e pertencimento configuram práticas discursivas que participam da constituição dos sujeitos.

6.2.2. A Escola Como Dispositivo Disciplinar e Produção de Subjetividades

Os recortes seguintes evidenciam que a escola participa da constituição dos sujeitos não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela produção de modos específicos de sentir, agir e posicionar-se diante das práticas escolares. Na perspectiva foucaultiana, a instituição configura-se como dispositivo disciplinar que organiza comportamentos, regula formas de participação e produz processos de subjetivação atravessados por relações de poder.

O enunciado permite compreender esse processo quando o Aluno A (RD2) afirma:

"O estudo é tudo na vida, gosto de estudar, mas sou bastante tímido e sinto dificuldade de apresentar trabalho."

A sequência enunciativa articula dois movimentos aparentemente contraditórios. De um lado, a formulação **"o estudo é tudo na vida"** inscreve o participante em uma formação discursiva que atribui à escolarização um papel decisivo na construção do futuro. De outro, a afirmação **"sou bastante tímido"** introduz uma tensão que desloca

a análise para as formas pelas quais o sujeito se relaciona com os espaços de enunciação produzidos pela escola.

A escolha do conectivo "**mas**" não apenas contrapõe duas informações; ela evidencia um conflito entre o reconhecimento da importância da escola e a dificuldade de ocupar determinados lugares de fala em seu interior. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, a timidez deixa de ser compreendida como traço exclusivamente individual e passa a ser analisada como efeito das condições de produção que organizam a participação dos sujeitos no espaço escolar.

A dificuldade em apresentar trabalhos evidencia que determinadas formas de ocupar a palavra são reguladas por expectativas institucionais que definem modos considerados legítimos de participação. Produz-se, assim, uma posição-sujeito marcada pela tensão entre desejo de participação e limitação enunciativa.

Essa compreensão aproxima-se das formulações de Foucault (1987), para quem a disciplina opera por meio de práticas cotidianas de vigilância, avaliação, classificação e normalização. Ao organizar os corpos e os comportamentos, a escola participa da constituição de sujeitos ajustados às exigências institucionais.

Como afirma o autor:

"A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)." (Foucault, 1987, p. 164).

A citação ilumina o funcionamento discursivo observado no recorte. A dificuldade relatada pelo estudante ultrapassa a dimensão individual e pode ser compreendida como efeito das relações de poder que regulam as formas de expressão no cotidiano escolar. Nesse funcionamento, a escola constitui-se simultaneamente como espaço de aprendizagem e de produção de subjetividades.

6.2.3. Modalização, Silenciamento e Avaliação da Instituição Escolar

Os recortes seguintes evidenciam que a relação dos estudantes com a instituição escolar não se organiza em polos de aceitação ou rejeição. Ao contrário, os discursos revelam um movimento contínuo de negociação entre reconhecimento, pertencimento e crítica, produzindo avaliações atravessadas por processos de modalização e silenciamento.

Esse funcionamento torna-se particularmente evidente no discurso da Aluna B (RD2):

"Sobre o estudo? Penso que é bom, muito bom mesmo, para o meu futuro e não só para o meu, para o deles também. A respeito da escola? É boa, os professores são bons, eu acho que deveria ter uma biblioteca aqui nessa escola, mas tirando isso é bom, né. A merenda também, eu acho que é isso também, é boa. A escola valoriza os saberes da cultura local? Sim, na minha opinião, ela valoriza..."

A formulação inicial inscreve a participante em uma formação discursiva que atribui à escolarização um papel central na construção do futuro. A intensificação presente em **"muito bom mesmo"** reforça esse posicionamento, enquanto a ampliação para **"não só para o meu, para o deles também"** desloca o sentido da realização individual para uma dimensão coletiva.

Entretanto, quando passa a avaliar a escola, o dizer assume outra configuração. A crítica à ausência de uma biblioteca é constantemente acompanhada por marcas de modalização, como **"eu acho"**, **"na minha opinião"**, **"mas tirando isso"** e **"né"**. Essas escolhas linguísticas reduzem a força assertiva do enunciado e deslocam a crítica para o plano da opinião pessoal.

À luz dos estudos discursivos, tais modalizadores não desempenham apenas uma função gramatical; produzem um efeito de cautela compatível com a posição ocupada pela estudante no interior da instituição escolar. Em vez de confrontar diretamente a escola, a participante negocia seu dizer, preservando

simultaneamente o reconhecimento da instituição e a possibilidade de apontar suas limitações.

Esse funcionamento aproxima-se das reflexões de Coracini (1995) acerca das tensões entre o dito e o não dito. Enquanto os elogios são formulados de maneira direta, a precariedade estrutural permanece parcialmente silenciada. A inexistência de uma biblioteca é mencionada, mas imediatamente relativizada, produzindo um efeito discursivo de preservação da imagem institucional.

As escolhas enunciativas revelam, portanto, que reconhecimento e crítica coexistem no mesmo discurso. Não se trata de posições excludentes, mas de sentidos produzidos nas tensões que atravessam o próprio ato de dizer. A recorrência dos modalizadores evidencia esse funcionamento ao permitir que a estudante formule questionamentos sem romper com a ordem discursiva da qual também participa.

Esse modo de enunciar pode ser compreendido à luz das condições de produção da entrevista. Realizada no espaço escolar e tendo a própria instituição como objeto de avaliação, ela é atravessada pelas relações de poder que organizam esse contexto enunciativo. Como assinala Orlandi (2015), nenhum discurso é produzido em condições neutras; ele se constitui nas formações ideológicas, na memória discursiva e nas posições ocupadas pelos sujeitos.

Nessa direção, o recorte evidencia que a escola constitui simultaneamente um espaço de formação, reconhecimento e regulação. Ao favorecer processos de aprendizagem e de construção de projetos de vida, também produz formas específicas de

subjetivação que orientam modos de falar, avaliar e significar a própria instituição.

Os enunciados evidenciam que reconhecimento e crítica coexistem nas formas pelas quais os estudantes significam a instituição escolar.

6.2.4. A Escola Entre Disciplinamento, Reconhecimento e Produção de Pertencimento

Os recortes analisados ao longo desta categoria permitem compreender que a escola ultrapassa a função tradicionalmente atribuída à transmissão de conhecimentos. No contexto investigado, ela constitui-se como espaço de produção de sentidos, circulação de saberes e constituição de subjetividades, articulando experiências familiares, comunitárias, culturais e institucionais que participam da construção das identidades juvenis.

Os discursos produzidos pelos participantes não se limitam à descrição de vivências escolares. Suas narrativas materializam posições-sujeito historicamente constituídas, revelando modos particulares de significar a escola, o território e as relações estabelecidas no cotidiano da comunidade. Sob essa perspectiva, os enunciados tornam visíveis os efeitos das formações discursivas que atravessam o espaço escolar e organizam diferentes formas de compreender a educação, o pertencimento e a identidade.

Na perspectiva foucaultiana, a escola configura-se como um dispositivo que articula saberes, práticas e relações de poder. Os recortes analisados mostram, entretanto, que esse funcionamento não se restringe à reprodução de mecanismos disciplinares. Ao reconhecer os saberes produzidos na comunidade, incentivar práticas de participação coletiva e valorizar as experiências dos

estudantes, a instituição também favorece deslocamentos discursivos que possibilitam novas formas de subjetivação.

Essa compreensão é reforçada pela Análise do Discurso ao evidenciar que os sentidos produzidos sobre a escola resultam da articulação entre memória discursiva, condições de produção e posições-sujeito. As narrativas dos adolescentes demonstram que o espaço escolar é continuamente atravessado por discursos provenientes da família, da comunidade, das práticas culturais e das experiências institucionais. É nesse entrecruzamento de vozes que os sujeitos produzem sentidos sobre si mesmos e sobre o lugar que ocupam em seu território.

Nesse funcionamento, escola e comunidade constituem espaços produzidos mutuamente pelas práticas discursivas que neles circulam. Ao estabelecer relações permanentes com os saberes locais, com a memória coletiva e com as experiências culturais da comunidade, a escola amplia sua função formativa e participa da produção dos pertencimentos e das identidades juvenis investigadas.

6.3. Projetos de Vida e Identidades Projetadas

6.3.1. Escolarização, Trabalho e Mobilidade Social

Os discursos produzidos pelos adolescentes acerca de suas expectativas de futuro evidenciam que os projetos de vida constituem uma dimensão central dos processos de constituição identitária. Longe de expressarem desejos exclusivamente individuais, essas projeções articulam escolarização, trabalho, família, território e reconhecimento social, revelando modos de significar o

futuro produzidos nas condições históricas, sociais e culturais que atravessam suas trajetórias.

Sob o prisma da AD, o futuro não se apresenta como uma realidade previamente dada, mas como construção discursiva produzida na relação entre memória, experiência e expectativa. Ao projetarem modos de vida desejados, os adolescentes também produzem sentidos sobre quem são, quem pretendem tornar-se e quais posições desejam ocupar no interior de suas comunidades.

Essa dinâmica torna-se evidente no discurso da Aluna B:

"Penso no futuro ter minha casa, ter minha casa, ter carros. Porque eu penso no meu futuro como uma empresária, sabe? Porque eu penso em me formar em administração de empresas."

A repetição da expressão **"ter minha casa"** produz um efeito de intensificação que atribui à moradia sentidos de estabilidade, autonomia e realização. Mais do que uma simples repetição, essa escolha enunciativa evidencia a centralidade desse projeto na organização dos sentidos atribuídos ao futuro.

Ao afirmar que pretende ser **"uma empresária"**, a participante mobiliza discursos contemporâneos relacionados ao empreendedorismo e à mobilidade social. A recorrência do verbo **"penso"** evidencia que o projeto de vida é elaborado como horizonte em construção, e não como realidade já consolidada.

A sequência **"eu penso no meu futuro"** e **"eu penso em me formar"** reforça a posição ativa da estudante na elaboração de sua trajetória, produzindo um efeito de protagonismo na construção de seu percurso profissional.

Entretanto, essa projeção não implica rompimento com o território nem com os vínculos que constituem sua identidade. Mesmo ao mobilizar discursos associados à ascensão profissional, permanecem marcas linguísticas e simbólicas que mantêm sua filiação ao contexto comunitário. Produz-se, assim, uma posição-sujeito em que mobilidade social e pertencimento territorial coexistem.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, o futuro é significado como espaço de produção de novas posições-sujeito, articulando escolarização, trabalho e reconhecimento social aos sentidos historicamente produzidos sobre sucesso, autonomia e realização.

6.3.2. Projeto Profissional, Família e Permanência no Território

Embora os participantes projetem trajetórias profissionais socialmente valorizadas, os discursos analisados demonstram que essas expectativas não se organizam exclusivamente em torno da realização individual. As projeções de futuro permanecem articuladas aos vínculos familiares e ao pertencimento territorial, produzindo sentidos nos quais ascensão profissional e compromisso com a comunidade coexistem.

Essa dinâmica evidencia-se no discurso da Aluna E:

"No futuro? Eu penso em ser médica, usar medicina e dar um futuro bom pra minha família, uma casa que a gente possa morar, conviver, todo mundo num lugar bom. Talvez aqui no Juaba."

A escolha da profissão aparece imediatamente vinculada ao desejo de **"dar um futuro bom pra minha família"**, deslocando o projeto profissional para um horizonte marcado pelo cuidado coletivo. O exercício da medicina deixa de representar apenas realização individual e passa a integrar um projeto de melhoria das condições de vida do grupo familiar.


A recorrência de expressões como **"minha família"**, **"todo mundo"** e **"num lugar bom"** produz um efeito discursivo de coletividade. A projeção do futuro organiza-se menos em torno do êxito pessoal do que da construção de melhores condições para aqueles com quem a participante compartilha vínculos de pertencimento.

Particularmente significativo é o emprego do advérbio **"talvez"** na formulação **"Talvez aqui no Juaba"**. Essa marca linguística introduz uma negociação entre permanência e deslocamento. Ainda que a formação médica costume pressupor mobilidade para centros urbanos, a estudante mantém aberta a possibilidade de permanecer em seu território de origem.

Esse funcionamento evidencia que o pertencimento territorial continua organizando os sentidos produzidos sobre o futuro. A mobilidade profissional não rompe com os vínculos comunitários; ao

contrário, reinscreve-os em novas possibilidades de atuação e reconhecimento.

Movimento semelhante aparece no discurso do Aluno G:



"No futuro eu penso em estudar, né? Pra conseguir coisas grandes..."

Embora breve, o enunciado mobiliza discursos amplamente legitimados sobre a escolarização como caminho para ampliar oportunidades. A expressão "**coisas grandes**" produz um efeito de abertura semântica que permite associar o futuro a diferentes formas de realização pessoal e social, sem delimitá-las de maneira explícita.

Sob essa perspectiva, a escolarização emerge como prática discursivamente legitimada para alcançar reconhecimento, estabilidade e melhores condições de vida. Produz-se, assim, uma posição-sujeito na qual educação, família e território permanecem articulados na elaboração dos projetos futuros.

6.3.3. O Silêncio Como Efeito Discursivo na Projeção do Futuro

Os discursos analisados evidenciam que as projeções de futuro não se manifestam de forma homogênea entre os participantes. Enquanto alguns adolescentes elaboram expectativas profissionais claramente definidas, outros produzem enunciados marcados pela brevidade, pela hesitação ou pela ausência de uma projeção explicitamente formulada. Sob a perspectiva da Análise do Discurso,

essas diferenças constituem modos distintos de produção de sentidos.

Essa dinâmica torna-se particularmente significativa quando o Aluno A responde:



"No futuro eu ainda não penso."

À primeira vista, esse enunciado poderia ser interpretado como ausência de planejamento. Entretanto, uma leitura discursiva permite compreender que o silêncio também participa da produção de sentidos. O fato de o participante não desenvolver uma resposta extensa não representa ausência de significado, mas uma forma específica de relação com o futuro.

A escolha do advérbio "**ainda**" merece especial atenção. Ele desloca o sentido da resposta ao indicar que a ausência de uma projeção não é definitiva, mas provisória. O futuro permanece aberto como possibilidade, ainda não plenamente formulada.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, esse funcionamento evidencia que as formas de significar o futuro são atravessadas por diferentes condições históricas, sociais e subjetivas. Nem todos os sujeitos dispõem das mesmas experiências ou referências para construir projetos claramente verbalizados.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Orlandi (2005), para quem o silêncio integra o próprio funcionamento discursivo. O não dito não representa ausência de discurso; constitui uma dimensão

constitutiva da significação ao delimitar aquilo que pode, ainda não pode ou não encontra condições de ser enunciado.

Nesse recorte, o silêncio assume importante função analítica. Ele evidencia que os processos identitários também se manifestam nas hesitações, nas respostas breves e nos enunciados aparentemente incompletos, produzindo efeitos de sentido relevantes para compreender a relação desses adolescentes com suas trajetórias e expectativas.

Os projetos de vida analisados configuram práticas discursivas por meio das quais se produzem sentidos sobre escolarização, trabalho, família, território e reconhecimento social. As expectativas de futuro não emergem como escolhas exclusivamente individuais; constituem-se nas relações históricas e sociais que atravessam a experiência dos participantes, articulando aspirações pessoais, vínculos comunitários e formas de pertencimento ao território amazônico.

6.4. Memória Discursiva, Silenciamento e Disputas Identitárias

6.4.1. A Memória Discursiva e os Limites da Tematização da Identidade

Os primeiros recortes desta categoria evidenciam que a identidade não ocupa, para todos os participantes, o mesmo lugar nas experiências escolares. Ao serem questionados sobre atividades voltadas à discussão da identidade, alguns estudantes demonstram dificuldade em recuperar essas experiências, produzindo enunciados marcados pelo esquecimento ou por lembranças pontuais. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, tais respostas não devem ser compreendidas como simples falhas de memória,

mas como efeitos das condições de produção que organizam aquilo que se torna memorável, dizível e significativo no contexto escolar.

Essa dinâmica manifesta-se no discurso do Aluno A (RD1), ao responder:

"Que eu me lembre, não."

A formulação não produz uma negativa absoluta. A expressão **"que eu me lembre"** desloca o enunciado para o funcionamento da memória discursiva. O estudante não afirma categoricamente que tais atividades nunca ocorreram; indica apenas que elas não permanecem disponíveis em sua memória. Essa escolha linguística evidencia que a produção de sentidos depende não apenas da realização das práticas pedagógicas, mas também dos efeitos que essas práticas produzem na experiência dos sujeitos.

Funcionamento semelhante pode ser observado no discurso da Aluna B (RD1):

"Acho que foi uma vez, quando a gente foi pra Capuzinho numa palestra com uma psicóloga, no Salão Comunitário."

A resposta recupera uma experiência específica, mas a apresenta como acontecimento isolado. A expressão **"acho que foi uma vez"** produz um efeito de imprecisão temporal que reforça o caráter

episódico da tematização da identidade em sua trajetória escolar. O tema emerge como lembrança localizada, sem constituir um eixo permanente das práticas educativas.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, essas escolhas enunciativas revelam modos distintos de funcionamento da memória discursiva. O esquecimento, a hesitação e a lembrança parcial não representam ausência de sentidos; constituem formas pelas quais os sujeitos significam suas experiências escolares. Conforme Orlandi (2005), a memória não corresponde ao simples armazenamento de acontecimentos, mas participa da própria produção dos sentidos ao selecionar, reorganizar e tornar determinados discursos disponíveis para novas enunciações.

Os recortes sugerem, assim, que as discussões sobre identidade, embora presentes em momentos específicos da trajetória escolar, ainda não ocupam posição suficientemente central para produzir, em todos os participantes, efeitos duradouros de memória discursiva. Produz-se, desse modo, um efeito de sentido que evidencia a tensão entre a existência das práticas pedagógicas e os modos pelos quais elas são apropriadas, lembradas e reinscritas pelos estudantes.

6.4.2. Entre Reconhecimento e Invisibilização: Disputas Discursivas Sobre a Identidade

Os recortes seguintes evidenciam que a constituição identitária dos adolescentes ocorre em um campo de tensões no qual discursos de valorização cultural coexistem com práticas de silenciamento e de menor visibilidade atribuída às discussões sobre identidade no cotidiano escolar. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, esses

movimentos não são excludentes; constituem efeitos produzidos pela circulação de diferentes formações discursivas que disputam os sentidos de pertencimento, cultura e território.

Essa dinâmica manifesta-se no discurso da Aluna E (RD3), ao responder:

"A escola valoriza os costumes da cultura local? Sim, os professores tratam muito de assuntos sobre a cultura do Juaba, do Festival, da Bicharada, da Dança do Pandeiro, da Bomba do Rosário; eles falam muito sobre isso."

A enumeração das manifestações culturais produz um efeito discursivo de visibilidade ao reunir diferentes referências que compõem a memória coletiva da comunidade. A repetição da expressão "**muito**" intensifica a percepção de frequência dessas práticas e reforça o reconhecimento da cultura local como elemento constitutivo do cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, os recortes anteriormente analisados mostram que as discussões explicitamente voltadas à identidade aparecem de forma menos recorrente na memória dos estudantes. Esse contraste evidencia um aspecto importante do funcionamento discursivo observado: embora a cultura local seja amplamente tematizada, a identidade nem sempre é abordada como objeto explícito de reflexão.

À luz da perspectiva discursiva, essa diferença não configura uma contradição, mas um efeito das formações discursivas que organizam as práticas escolares. Determinados temas alcançam maior visibilidade institucional, enquanto outros permanecem parcialmente diluídos em experiências culturais mais amplas.

Produz-se, assim, um movimento simultâneo de reconhecimento e invisibilização. Os saberes locais, as manifestações culturais e a memória comunitária encontram espaço nas práticas pedagógicas; entretanto, a tematização sistemática da identidade ainda se apresenta de forma menos consolidada. Essa tensão evidencia que os processos identitários são atravessados por disputas discursivas que definem quais objetos se tornam mais visíveis e quais permanecem em posições periféricas.

Mais do que indicar ausência de trabalho pedagógico, os recortes revelam diferentes modos de circulação dos discursos sobre identidade no espaço escolar. A cultura constitui uma via privilegiada de produção de pertencimento, enquanto a identidade emerge, muitas vezes, de maneira indireta, articulada às experiências culturais, familiares e comunitárias vivenciadas pelos estudantes.

As análises evidenciam que memória discursiva, silenciamento e reconhecimento constituem dimensões complementares da produção de sentidos. Enquanto determinados acontecimentos permanecem disponíveis para novas enunciações, outros se apresentam apenas de forma fragmentada, hesitante ou indireta. Essas diferenças não indicam ausência de experiências, mas distintos modos de inscrição dos discursos na memória dos participantes.

Sob esse enfoque analítico, os recortes permitem compreender que identidade, pertencimento e cultura não circulam de maneira homogênea no espaço escolar. Ao contrário, constituem objetos atravessados por disputas discursivas, processos de legitimação e formas diferenciadas de visibilidade. Nesse funcionamento, a escola participa simultaneamente da valorização da cultura local e da produção das condições pelas quais determinados sentidos se estabilizam, enquanto outros permanecem em permanente negociação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo evidenciam que os processos de constituição identitária dos adolescentes da Amazônia Tocantina resultam da articulação entre linguagem, território, cultura, memória, escola e relações de poder. Longe de se constituírem como atributos fixos ou previamente determinados, as identidades investigadas emergem das práticas discursivas que atravessam as experiências familiares, comunitárias e escolares, produzindo formas específicas de pertencimento, reconhecimento e subjetivação.

À luz da Análise do Discurso de orientação francesa, em diálogo com as contribuições foucaultianas, foi possível compreender que os sentidos produzidos pelos participantes não decorrem exclusivamente de experiências individuais, mas das condições históricas e discursivas que organizam os modos de dizer, de significar e de ocupar determinadas posições-sujeito. Os recortes analisados evidenciaram que memória, cultura, religiosidade, relações familiares e práticas pedagógicas constituem dimensões indissociáveis da produção identitária no contexto investigado.

Os resultados mostram, ainda, que a escola desempenha papel relevante nesse processo. Ao mesmo tempo em que participa de mecanismos de regulação e disciplinamento, também favorece a circulação de discursos que valorizam os saberes locais, fortalecem a memória coletiva e ampliam as possibilidades de reconhecimento das experiências vividas pelos estudantes. Nesse funcionamento, a instituição configura-se como espaço de produção de sentidos, no qual diferentes formações discursivas coexistem, tensionam-se e produzem efeitos sobre os modos pelos quais os adolescentes compreendem a si mesmos e ao território em que vivem.

As análises também evidenciaram que os projetos de vida elaborados pelos participantes não se organizam apenas em torno de expectativas individuais de ascensão profissional. As projeções de futuro permanecem fortemente vinculadas aos laços familiares, ao compromisso com a comunidade e ao pertencimento territorial, indicando que escolarização, trabalho e reconhecimento social são significados em estreita relação com as experiências coletivas que constituem suas trajetórias.

Do mesmo modo, os processos de silenciamento e de visibilização observados ao longo da investigação demonstram que a constituição identitária se produz em um campo permanente de disputas discursivas. As diferentes formas de lembrar, esquecer, hesitar ou tematizar determinadas experiências revelam que memória e identidade não operam como dimensões estáveis, mas como processos continuamente produzidos e reorganizados nas práticas sociais e discursivas.

Os resultados obtidos permitem afirmar que este estudo amplia as discussões sobre as juventudes rurais amazônicas, evidenciando a

relevância da linguagem na produção das identidades e reafirmando a importância de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das culturas, dos saberes e das formas de pertencimento construídas nesses territórios. Este estudo contribui para o fortalecimento das pesquisas em Educação do Campo, Análise do Discurso e estudos sobre identidade, além de oferecer subsídios para novas investigações voltadas às experiências juvenis em contextos amazônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): manual de operações**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_pronera.pdf.

Acesso em: 27 jun. 2026.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 50, p. 64-90, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5888>. Acesso em: 27 jun. 2026.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia Tatiana Maurer (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Religião e racionalidade: ensaios sobre razão, Deus e modernidade**. Cambridge: MIT Press, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

LOPES, Lucas Rodrigues. **Moradores de rua em vídeos do YouTube: (des)(re)territorializações do espaço-tempo no(s) discurso(s) de si e do(s) outro(s)**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **A educação na reforma agrária em perspectiva: o PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

SILVEIRA, Éderson Luis; LOPES, Lucas Rodrigues. Pêcheux, Foucault e a pandemia: notas discursivas sobre representações de ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19. **Revista Água Viva**, Brasília, v. 6, n. esp., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/36838>. Acesso em: 27 jun. 2026.

VIERO, Valdo Barcelos. **Educação do Campo: desafios e perspectivas contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2018.

¹ Pedagoga, Letrada, Especialista em Educação e Linguagem, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na UFPA- Campus do Tocantins/Cametá-PA.

² Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua como Diretor da Faculdade de Letras – Língua Inglesa e docente permanente dos Programas de Pós-Graduação

em Educação e Cultura (PPGEDUC) e em Estudos da Linguagem (PPGEL), no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS).