26°ENANCIB
Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação
A Amazônia na sociedade global em rede: assimetrias e potencialidades informacionais, tecnológicas e ambientais
Belém, Pará, 09 a 13 de novembro de 2026
Universidade Federal do Pará

XXVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - XXVI ENANCIB

ISSN 2177-3688

GT 6 – Informação, Educação e Trabalho

CONSTELAÇÕES DO CONCEITO: O ENSINO DE CONCEITUAÇÃO EM LINGUAGENS DOCUMENTÁRIAS

CONSTELLATIONS OF THE CONCEPT: *TEACHING CONCEPTUALIZATION IN DOCUMENTARY LANGUAGES*

Nathália Lima Romeiro – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UBIRIO)

Modalidade: Trabalho Completo

Resumo: Como fazer da sala de aula um espaço em que definições, hierarquias e garantias terminológicas sejam aprendidas, mas também discutidas e problematizadas? Essa é uma das questões a serem respondidas nesta pesquisa que tem como objetivo geral analisar as estratégias pedagógicas adotadas na disciplina de Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias, examinando suas contribuições para o processo de aprendizagem da modelagem conceitual. Especificamente, pretende-se: (i) contextualizar as perspectivas epistemológicas da organização do conhecimento utilizadas; (ii) descrever as estratégias de ensino mobilizadas na articulação entre teoria e prática à luz da pedagogia crítica. Defende-se que a aprendizagem, nesse contexto, não se reduz à assimilação de definições, mas envolve negociação de sentidos, explicitação de pressupostos e reflexão sobre as implicações culturais e políticas presentes na organização do conhecimento. A metodologia caracteriza-se como pesquisa qualitativa e exploratória, de perspectiva interpretativa, baseada na análise da própria prática docente, examinando estratégias de ensino e a produção coletiva de glossários por estudantes de biblioteconomia. Os resultados demonstram que a construção processual desses instrumentos permitiu aos alunos tensionar hierarquias, identificar exclusões semânticas e reconhecer a ausência de neutralidade nos sistemas. Nas considerações finais, evidencia-se ser possível conciliar rigor metodológico à postura crítica, concluindo que organizar o mundo requer estabilizar sentidos sem perder a abertura ao devir criativo.

Palavras-chave: Teorias do conceito; organização do conhecimento; ensino de biblioteconomia; prática de ensino; pedagogia crítica.

Abstract: How can the classroom become a space where definitions, hierarchies, and terminological warrants are learned, but also discussed and problematized? This is one of the questions to be answered in this research, whose general objective is to analyze the pedagogical strategies adopted in the discipline of Organization of Concepts in Documentary Languages, aiming to understand how such strategies contribute to the development of critical learning about conceptualization. Specifically, it intends to: (i) contextualize the epistemological perspectives of knowledge organization utilized; and (ii) describe the teaching

strategies mobilized in the articulation between theory and practice in the light of critical pedagogy. It is argued that learning, in this context, is not reduced to the assimilation of definitions, but involves the negotiation of meanings, the explication of assumptions, and reflection on the cultural and political implications present in knowledge organization. The methodology is characterized as qualitative and exploratory research, from an interpretative perspective, based on the analysis of one's own teaching practice, examining teaching strategies and the collective production of glossaries by librarianship students. The results demonstrate that the processual construction of these instruments allowed students to tension hierarchies, identify semantic exclusions, and recognize the absence of neutrality in the systems. In the final considerations, it becomes evident that it is possible to conciliate methodological rigor with a critical posture, concluding that organizing the world requires stabilizing meanings without losing openness to creative becoming.

Keywords: concept theories; knowledge organization; librarianship education; teaching practice; critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Organização do Conhecimento esteve, ao longo do tempo, intensamente conectado a tradições normativas e classificatórias. A área se consolidou valorizando a estabilidade dos conceitos, a precisão terminológica, a criação e a aplicação de Sistemas de Organização do Conhecimento (SOC) a fim de resolver diferentes problemas de desordem informacional (Souza, 2007). Esse percurso foi fundamental para assegurar consistência metodológica e coerência aos sistemas construídos. No entanto, no âmbito pedagógico, também contribuiu para práticas centradas na transmissão de conteúdos e na reprodução de esquemas previamente estabelecidos, tais como os sistemas de classificação e dos códigos de catalogação, que fazem parte do currículo básico da graduação em Biblioteconomia no Brasil (Souza, 2007).

No que diz respeito à modelagem conceitual, elemento central na estruturação de Sistemas de Organização do Conhecimento (SOC), como os tesauros, o conceito costuma ser tratado como algo fixo e previamente estabelecido. Nesse cenário, aprender passa a significar, muitas vezes, apenas o domínio técnico de estruturas formais, em vez de envolver um processo reflexivo sobre a própria construção dos conceitos. É nesse espaço, marcado pela tensão entre a busca por estabilidade estrutural e o reconhecimento da historicidade dos conceitos, que emerge a questão orientadora deste trabalho: *Como fazer da sala de aula um espaço em que definições, hierarquias e garantias terminológicas sejam aprendidas, mas também discutidas e problematizadas?*

O estudo toma como *locus* empírico a disciplina "Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias" (OCLD), ofertada no curso de Biblioteconomia de uma universidade (nome suprimido para avaliação), com carga horária de 60 horas, distribuídas entre atividades teóricas e práticas, nas turmas do ano de 2025. Trata-se de um componente central na formação em Biblioteconomia, pois articula fundamentos da análise conceitual, da terminologia e da classificação à elaboração de instrumentos como glossários, tesauros e outros sistemas de organização do conhecimento. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias pedagógicas adotadas na disciplina de Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias, examinando suas contribuições para o processo de aprendizagem da modelagem conceitual. Especificamente, pretende-se(i) contextualizar as perspectivas epistemológicas da organização do conhecimento utilizadas; (ii) descrever as estratégias de ensino mobilizadas na articulação entre teoria e prática à luz da pedagogia crítica.

Defende-se que a aprendizagem conceitual, nesse contexto, não se reduz à assimilação de definições, mas envolve negociação de sentidos, explicitação de pressupostos e reflexão sobre as implicações culturais e políticas presentes na organização do conhecimento. Ao articular sistematização do conhecimento e abertura crítica, o estudo busca contribuir para o debate sobre o ensino na área, compreendendo a docência em OCLD como prática reflexiva que integra método, problematização e consciência epistemológica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem interpretativa, assentada na análise da própria prática docente, em diálogo com perspectivas próximas ao *self-study* e à pesquisa-ação, articulada à análise documental. Essa escolha metodológica decorre da natureza do objeto investigado: a experiência pedagógica desenvolvida na disciplina Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias (OCLD), cuja compreensão exige interpretar processos, mediações, escolhas didáticas e deslocamentos produzidos no percurso formativo.

O universo empírico corresponde às turmas da disciplina OCLD ofertadas em 2025, no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com carga horária de 60 horas, distribuídas em 30 horas teóricas e 30 horas práticas. O recorte justifica-se pela consolidação, nesse período, de uma reorganização metodológica da disciplina, orientada pela articulação entre fundamentação epistemológica, debate crítico e

experimentação aplicada. O corpus analisado foi composto por planos de ensino, roteiros de atividades, instrumentos avaliativos e produções coletivas dos estudantes, especialmente glossários, mapas conceituais, justificativas de inclusão e exclusão de termos e registros de autoavaliação. A análise não se restringiu aos produtos finais, mas buscou compreender os processos de construção conceitual, negociação semântica, mediação e tomada de decisão coletiva.

Do ponto de vista operacional, a pesquisa foi desenvolvida em quatro movimentos: organização do corpus documental; leitura exploratória dos materiais; construção de uma matriz analítica; e interpretação dos dados à luz dos referenciais da Organização do Conhecimento e das pedagogias críticas. As categorias foram definidas a partir de Freire (2014), hooks (2021), Morin (2015), Anastasiou (2005), Sales (2024), Barité (2019) e Gomes (2023), permitindo examinar tanto a dimensão pedagógica quanto a dimensão epistemológica da experiência.

Quadro 1 - A matriz analítica utilizada

Categoria de análise	**Base teórica**	**Indicadores observados**	**Corpus analisado**
Tensionamento de hierarquias e deslocamento rizomático	Sales (2024); Morin (2015)	Questionamento de relações gênero-espécie rígidas; criação de conexões transversais	Mapas conceituais, roteiros e glossários
Leitura crítica do domínio e ausências semânticas	Freire (2014); Barité (2019); Gomes (2023)	Identificação de exclusões terminológicas; problematização de termos marginalizados; aplicação de garantia cultural	Justificativas de inclusão/exclusão de termos nos instrumentos
Processo de ensinagem e trabalho colaborativo	Anastasiou (2005); hooks (2021)	Mediação de conflitos conceituais; negociação de sentidos; autoavaliação reflexiva	Registros de autoavaliação, instrumentos avaliativos e produções coletivas

Fonte: elaboração própria (2026).

A primeira categoria, “tensionamento de hierarquias e deslocamento rizomático”, permitiu observar de que modo os estudantes lidaram com os limites das estruturas classificatórias tradicionais. Foram analisadas situações em que os grupos questionaram relações hierárquicas demasiadamente rígidas, propuseram conexões associativas entre conceitos e reconheceram que determinados domínios não se organizam adequadamente apenas por modelos lineares ou arbóreos. Essa categoria foi especialmente útil para

compreender como a disciplina favoreceu a passagem de uma visão normativa da classificação para uma leitura mais complexa e relacional dos Sistemas de Organização do Conhecimento.

A segunda categoria, “leitura crítica do domínio e identificação de ausências semânticas”, orientou a análise das escolhas terminológicas realizadas pelos grupos. Buscou-se verificar se os estudantes foram capazes de perceber lacunas, exclusões ou inadequações nos vocabulários pesquisados, especialmente quando os domínios envolviam questões socialmente sensíveis, como gênero, raça, deficiência, saúde mental ou neurodiversidade. Nessa categoria, as justificativas de inclusão e exclusão de termos foram particularmente relevantes, pois permitiram observar se a construção dos glossários se limitava à normalização lexical ou se incorporava reflexão crítica sobre representação, comunidade discursiva e garantia cultural.

A terceira categoria, “processo de ensinagem e trabalho colaborativo”, voltou-se para os modos de interação, negociação e decisão coletiva produzidos nas atividades em grupo. Foram considerados indícios de mediação de conflitos conceituais, revisão de posições iniciais, escuta entre pares, argumentação fundamentada e capacidade de autoavaliação. Essa categoria permitiu analisar a dimensão propriamente pedagógica da experiência, evidenciando que a aprendizagem em OCLD não se dá apenas pela apropriação individual de técnicas, mas pela construção compartilhada de critérios, argumentos e responsabilidades. Quanto aos aspectos éticos, a análise decorreu da avaliação de processos pedagógicos no âmbito da própria docência, com finalidade acadêmica e reflexiva. Foi garantido o anonimato estrito dos estudantes, sem identificação nominal ou exposição individual.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONCEITOS EM INSTRUMENTOS DE CONTROLE VOCABULAR

A disciplina Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias (OCLD) é atravessada por uma tensão que não se reduz ao plano didático; trata-se de uma tensão de natureza epistemológica. De um lado, exige-se estabilidade, precisão e formalização lógica na construção de instrumentos de controle vocabular. De outro, impõe-se o reconhecimento de que conceitos não existem fora da história: são produzidos em contextos específicos, atravessados por disputas e por regimes de validação. É nesse campo de forças, entre a necessidade de sistematicidade e a consciência de que toda sistematização é situada, que se

inscreve tanto o debate contemporâneo da Organização do Conhecimento quanto a perspectiva adotada na disciplina.

A contribuição de Ingetraut Dahlberg (1978) permanece imprescindível para a fundamentação da teoria do conceito na Organização do Conhecimento. Ao compreender o conceito como unidade composta por referente, conjunto de características e termo designativo, a autora propõe uma arquitetura lógica que sustenta a consistência interna dos sistemas conceituais. Ademais, ao problematizar os fundamentos da teoria do conceito, Dahlberg (1978) chama atenção para um aspecto fundamental: toda definição envolve, inevitavelmente, um gesto de delimitação semântica. Definir, nesse sentido, é restringir; é traçar contornos, estabelecer fronteiras e, ao fazê-lo, distinguir o que pertence e o que fica fora do campo semântico considerado. Como afirma a autora:

> [...] [a]lguns chamam definição a explanação do sentido de uma palavra; outros, a simples descrição de um objeto; outros têm a tendência de restringir o conceito de definição aos processos contidos nos sistemas axiomáticos da matemática e da lógica. E entre estes há também métodos diversificados para obtenção de definições. Seja como for, quaisquer que sejam as opiniões a respeito das definições, existe consenso no afirmar que as definições são pressupostos indispensáveis na argumentação e nas comunicações verbais e que constituem elementos necessários na construção de sistemas científicos [e não científicos] (Dahlberg, 1978, p. 106)

A passagem evidencia que, embora haja divergências quanto ao estatuto e aos métodos de definição, há acordo quanto à sua centralidade na construção de sistemas argumentativos e científicos. Em concordância a isso, Dodebei (2002) e Campos e Gomes (2006) inferem que toda definição produz uma restrição semântica. A precisão, portanto, não elimina a dimensão interpretativa; ela a organiza segundo critérios específicos. Mesmo quando formalizada, a construção conceitual continua sendo uma intervenção situada no tempo e no espaço. Constatação que abre caminho para a dimensão histórico-crítica. Se definir envolve escolhas, é preciso perguntar quem define, a partir de quais referências e com quais efeitos. Nessa direção, Medeiros (2021, p. 73) demonstra que instrumentos de controle vocabular não são neutros, uma vez que são criados com base em três aspectos principais: “o discurso dominante e/ou contraditório de uma época”; “a filosofia da época”, e a concepção que o instrumento “representa um engajamento militante, relacionado à ideia que se tem de língua, e também um engajamento social”.

Pombo (1998) argumenta que os sistemas classificatórios operam como códigos culturais: não apenas organizam informações, mas moldam a experiência e delimitam o campo do pensável. Hjørland (2008), em linha semelhante, sustenta que não há organização universal

do conhecimento; ou seja, todo sistema é perspectivado e socialmente situado. Aquilo que costuma se apresentar como técnica carrega, portanto, uma dimensão histórica que não pode ser ignorada.

É nesse horizonte que a Análise de Domínio ganha relevância. Ao propor a Organização Social do Conhecimento como denominação mais adequada, Hjørland desloca o foco da estrutura em si para as comunidades discursivas que a produzem e utilizam. A abordagem recusa a pretensão de neutralidade e questiona a simples reprodução de padrões organizacionais alheios aos contextos e aos grupos a que se destinam. A relevância informacional, como observa o autor, depende do enquadramento teórico adotado: “o tipo de informação considerada relevante para uma determinada tarefa depende da teoria da pessoa que faz o julgamento” (Hjørland, 2008, p. 95). Em outras palavras, a seleção está implicada em escolhas e enquadramentos; é orientada por pressupostos que definem o que conta e o que não conta como conhecimento pertinente.

Se a Análise de Domínio evidencia essa inscrição social dos sistemas, a incorporação de perspectivas pós-estruturalistas amplia ainda mais a problematização. Inspirado em Deleuze e Guattari, Rodrigo de Sales (2024) propõe a noção de conceito-expansão, deslocando a ideia de conceito como entidade estabilizada para compreendê-lo como campo em movimento. O modelo clássico, frequentemente associado à metáfora da árvore, hierárquica e ordenada, é tensionado pela imagem do rizoma, marcada por conexões múltiplas e não lineares.

Sales (2024) estrutura sua argumentação a partir de três linhas que fundamentam o conceito-expansão. As linhas molares correspondem às macroestruturas consolidadas que asseguram estabilidade e identidade ao sistema. As linhas moleculares introduzem variações e deslocamentos internos, revelando zonas de flexibilidade, mas também de instabilidade. Já as linhas de fuga apontam para reconfigurações mais profundas, indicando processos de desterritorialização e abertura a novos arranjos conceituais. Para que um conceito seja compreendido como conceito-expansão, argumenta o autor, é preciso abordá-lo como devir; ou seja, como processo de transformação, traçando rotas que escapem às territorializações que o fixaram em usos utilitários ou perspectivas hegemônicas. Essa tensão entre estrutura e movimento não se limita ao plano teórico; ela também atravessa o campo classificatório/categorial. A Teoria da Classificação Facetada de Ranganathan, ao romper com o modelo enumerativo e propor o método analítico-sintético, reconhece o caráter dinâmico do “Universo de Assuntos”. As categorias Personalidade, Matéria, Energia, Espaço e Tempo

(PMEST)[1] fornecem eixos estruturantes, mas não pretendem esgotar o real. Em diálogo com Ranganathan, Campos (2001), ao distinguir os planos ideacional, verbal e notacional, reforça que a atividade de classificação e categorização dependem de uma base conceitual consistente — ainda que essa consistência não elimine as escolhas que a sustentam. Permanece, então, a questão: a partir de que perspectivas se estrutura um sistema e quais experiências acabam ficando à margem?

A Teoria Geral da Terminologia de Wüster insere-se nesse mesmo esforço de formalização. Ao adotar uma abordagem onomasiológica, do conceito ao termo, busca garantir precisão semântica e interoperabilidade, influência que ainda se manifesta na modelagem de ontologias e sistemas computacionais contemporâneos (Gomes et al., 2024). Contudo, quando colocada em diálogo com as abordagens críticas anteriormente discutidas, torna-se evidente que a estabilidade conceitual, embora indispensável em determinados contextos técnicos, não esgota a complexidade social, histórica e política dos domínios representados.

No que se refere às estratégias de elaboração de instrumentos vocabulares, Moraes (2014) identifica uma contradição no predomínio da abordagem *top-down* na construção de tesauros. Nesse modelo, as decisões hierárquicas são concentradas em especialistas, o que tende a excluir a participação das comunidades envolvidas como fonte legítima para a seleção e organização dos termos. Como alternativa, a autora propõe a estratégia *bottom-up*, que parte do estudo das comunidades e da observação da linguagem em uso, sem dispensar a consulta a especialistas. Esse deslocamento também se inscreve no debate sobre as formas de autorização terminológica: as chamadas garantias, cuja formulação clássica remete a Clare Beghtol (1986), uma das autoras mais citadas quando se busca compreender o papel das garantias na validade semântica dos SOC. A autora evidencia que a legitimidade de termos e categorias depende de critérios que fundamentem sua inclusão e organização.

A partir dessa base, Beghtol (1986; 2002) consolida a discussão sobre garantias como princípio de validação semântica nos sistemas de organização do conhecimento. Trabalhos posteriores, como os de Trivelato (2022) e Gomes (2023), ampliam e sistematizam esse repertório, identificando diferentes tipologias: garantia literária, consenso científico, garantia cultural, garantia de usuário, garantia semântica, garantia acadêmica, hospitalidade cultural e garantia autopoiética. Entre elas, destaca-se aqui a garantia cultural, enfatizada por Barité (2019) e Gomes (2023), por deslocar o eixo de validação exclusivamente técnico-científico para

[1] Em inglês: Personality, Matter, Energy, Space and Time (PMEST).

incluir as dinâmicas sociais e simbólicas que atravessam o domínio representado. Nessa perspectiva, validar um termo significa assegurar sua coerência formal ou respaldo disciplinar, reconhecendo as condições históricas, culturais e epistemológicas que lhe conferem sentido.

Nesse contexto, a epistemologia que orienta a disciplina articula três dimensões indissociáveis: uma dimensão estrutural, responsável por assegurar coerência e sistematicidade; uma dimensão histórico-crítica, que explicita a historicidade e os conflitos implicados na organização do conhecimento; e uma dimensão expansiva, que admite deslocamentos e reconfigurações conceituais. A árvore classificatória não é descartada, mas deixa de ser a única metáfora possível; passando a conviver com o rizoma. Assim, não se rompe com a tradição epistemológica; antes, ela é reavaliada à luz de novas inflexões críticas

Formar profissionais da Organização do Conhecimento, sob essa perspectiva, vai além do domínio técnico de normas e da construção de hierarquias coerentes. Implica desenvolver a capacidade de compreender os fundamentos teóricos que sustentam essas estruturas, reconhecer seus limites e intervir de maneira crítica quando necessário. Entre estabilidade e mudança, entre formalização e abertura ao novo, a organização de conceitos afirma-se como prática histórica e situada, sujeita a revisões e reinterpretações. É nesse campo de tensão, que exige rigor sem abdicar da reflexão, que se delineia o horizonte epistemológico que orienta a disciplina.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa, organizados em duas subseções complementares. A subseção 4.1 explicita as bases epistemológicas e pedagógicas que fundamentam a prática docente na disciplina, evidenciando o diálogo entre a Organização do Conhecimento e referenciais críticos da educação. A subseção 4.2 descreve a condução da disciplina, detalhando a construção coletiva de glossários e as estratégias metodológicas e avaliativas adotadas. Em conjunto, ambas evidenciam os deslocamentos produzidos no ensino de Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias.

4.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA PRÁTICA DOCENTE

Refletir sobre a docência em OCLD é, para a autora que aqui escreve, refletir sobre o próprio sentido de organizar o conhecimento por meio da linguagem. Para além do ensino de técnicas de construção de glossários, tesauros ou ontologias, objetiva-se formar sujeitos

capazes de compreender que todo Sistema de Organização do Conhecimento (SOC) é atravessado por escolhas epistemológicas, disputas simbólicas e responsabilidades éticas. Adotando a conceituação como base para a abordagem da disciplina, entende-se que trabalhar com conceitos é intervir nos modos pelos quais determinados grupos, práticas, saberes e experiências passam a ser nomeados, relacionados, visibilizados ou silenciados.

A epistemologia da Organização do Conhecimento, tal como discutida ao longo da disciplina, com base na teoria do conceito, nas contribuições da Terminologia, na classificação facetada de Ranganathan e nas discussões de Beghtol, Dodebei, Campos, Moraes e outras autorias mobilizadas no percurso formativo, ensina que classificar é também interpretar. Nenhuma estrutura é imparcial; nenhuma hierarquia é inocente. Cada relação gênero–espécie, parte-todo, similaridade-oposição, cada associação e cada exclusão terminológica revela uma determinada concepção de mundo. É nesse ponto que a epistemologia da OC encontra as bases pedagógicas que orientam a prática docente.

Essa articulação entre epistemologia da Organização do Conhecimento e prática de ensino exige compreender a especificidade do trabalho pedagógico universitário. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2020, p. 24) assinala que “o método da pedagogia histórico-crítica procura incorporar os conhecimentos pedagógicos articulando-os com os modos de produção da existência humana”, sublinhando que as funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação, as emoções e os sentimentos; são aquelas que exigem formalização, elaboração, e que requerem a intervenção da docente. No ensino de OCLD, essa formulação é basilar: a abstração categorial, a precisão terminológica e o domínio da modelagem conceitual não emergem espontaneamente da experiência imediata dos estudantes. Demandam mediação docente intencional, capaz de transformar o uso ordinário da linguagem em reflexão conceitual consciente, formalizada e historicamente situada.

Com Paulo Freire, reafirma-se que não há ensino sem leitura de mundo. Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2014) lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade e reconhecimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Essa compreensão se adensa quando aproximada de “A importância do ato de ler”, obra em que Freire (1989) explicita que a leitura da palavra não se separa da leitura do mundo. No contexto da disciplina, essa afirmação ganha força particular: ao discutir conceitos, não estamos apenas definindo palavras, mas interrogando experiências, discursos, práticas sociais e disputas de

sentido. A “leitura da palavra”, tão central à elaboração de instrumentos terminológicos, só se sustenta quando articulada à leitura crítica da realidade que produz, tensiona e transforma os vocabulários, as linguagens e o comportamento. Nessa direção, a construção de linguagens documentárias, portanto, precisa ser compreendida como ato político e como gesto de responsabilidade diante das comunidades que produzirão, acessarão e serão representadas por esses instrumentos. Um glossário sobre gênero, saúde mental, deficiência ou neurodiversidade, por exemplo, não pode ser tratado como simples reunião de definições consideradas corretas. Ele implica escolhas sobre quais termos incluir, quais evitar, quais atualizar, quais contextualizar e quais relações estabelecer entre conceitos. É nesse trabalho aparentemente técnico que se decide, muitas vezes, se determinadas experiências sociais serão reconhecidas em sua complexidade ou reduzidas a categorias empobrecidas.

Edgar Morin (2015) amplia essa compreensão ao insistir na necessidade de estimular o pensamento complexo. Os domínios que organizamos não são lineares, estáveis ou homogêneos; são atravessados por incertezas, ambiguidades, antagonismos e interdependências. O operador da complexidade, aqui, está justamente na inseparabilidade entre as partes e o todo: nenhum termo se esgota em sua definição isolada, pois cada conceito adquire sentido nas relações que mantém com um domínio, uma comunidade discursiva, uma tradição científica e uma conjuntura histórica. Ensinar sob essa perspectiva, significa formar estudantes capazes de lidar com o provisório, reconhecer a incompletude de qualquer sistema e aceitar que todo instrumento de representação requer revisão contínua. A indicação de um período de atualização nos glossários produzidos na disciplina, portanto, é reconhecimento epistemológico da historicidade do conhecimento e da instabilidade constitutiva dos vocabulários.

Lea Anastasiou (2005), ao propor o conceito de “processo de ensinagem”, reforça que o trabalho docente na universidade não se reduz à transmissão de conteúdo, mas envolve a criação de condições para que estudantes se apropriem ativamente dos objetos de conhecimento. Essa compreensão dialoga profundamente com a metodologia adotada na disciplina, que, na produção dos instrumentos, exige negociação conceitual, argumentação, justificativa metodológica e tomada de decisão compartilhada. Nas atividades de construção de glossários e modelagem conceitual, a aprendizagem se dá quando o grupo precisa discutir se um termo é preferido ou não preferido, se uma relação é hierárquica ou associativa, se uma definição é suficientemente precisa ou se carrega marcas de exclusão. Ensinar, nesse campo,

é criar condições para que o conflito epistemológico emerja, seja sustentado e se converta em elaboração coletiva.

Por sua vez, bell hooks (2017, 2020, 2021) inspira a constituição de uma pedagogia engajada, na qual a sala de aula se afirma como espaço de diálogo, escuta, presença e transformação da realidade. Essa perspectiva é especialmente fecunda para a discussão, porque a análise de descritores, categorias e hierarquias faz emergir tensões relacionadas a gênero, raça, classe, deficiência, neurodiversidade, sexualidade e outras dimensões da experiência social. A pedagogia engajada, assim como a pedagogia histórico-crítica citada anteriormente convoca a docência a não silenciar tais tensões em nome de uma suposta neutralidade, mas a incorporá-las criticamente ao processo formativo.

Em complemento a isso, a epistemologia da Organização do Conhecimento torna-se prática viva de responsabilidade social, alinhando-se à perspectiva evocada por Hjørland (2008) e Sales (2024), para quem os sistemas de organização do conhecimento devem ser compreendidos em relação aos domínios, às práticas sociais e às condições históricas que os produzem. Isso significa recusar tanto o tecnicismo vazio quanto o relativismo improdutivo. A técnica é necessária, mas não basta; a crítica é indispensável, mas precisa se materializar em decisões conceituais, metodológicas e documentárias. Quando estudantes discutem a inadequação de um termo, a violência simbólica de determinada classificação ou a ausência de certos grupos em um vocabulário controlado, não estão fugindo do conteúdo da disciplina; estão realizando, em ato, uma Organização Social e Crítica do Conhecimento (Trivelato, 2022).

É nesse entrelaçamento entre epistemologia da OC, Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia freireana, pensamento complexo, processo de ensinagem e pedagogia engajada que se fundamenta a prática docente aqui analisada. Ensinar a organizar conceitos é também ensinar a assumir as consequências dessa organização. É formar estudantes para compreender que todo instrumento terminológico, classificatório ou ontológico produz efeitos no mundo social: pode ampliar acessos, corrigir invisibilizações e sustentar políticas de reconhecimento, mas também pode reiterar exclusões, naturalizar hierarquias e cristalizar desigualdades. A seguir, serão apresentadas as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina.

4.2 A CONDUÇÃO DA DISCIPLINA: CONSTRUÇÃO COLETIVA E PROCESSUAL DE GLOSSÁRIOS

A disciplina está estruturada em 60 horas, sendo 30 destinadas às discussões teóricas e 30 às atividades práticas. Contudo, teoria e prática não se sucedem de modo estanque; elas se interpenetram continuamente. A cada conceito discutido em sala, seja da teoria do conceito, da Terminologia wüsteriana, da classificação facetada ou das abordagens contemporâneas da OC, os grupos são convidados a revisitar e tensionar seus próprios instrumentos.

Todos os trabalhos desenvolvidos na disciplina são exclusivamente em grupo. Essa decisão não é circunstancial, mas profundamente pedagógica e epistemológica. Valoriza-se a multiplicidade de pontos de vista e a potência do debate como condição para a elaboração dos conceitos. A negociação de significados, os desacordos sobre definições e as divergências acerca da inclusão ou exclusão de termos constituem o próprio cerne da aprendizagem. Não se organiza conhecimento de forma solitária; organiza-se em diálogo, em confronto e em cooperação.

Após a formação dos grupos e a escolha do domínio, inicia-se um processo semanal e sistemático de construção de glossários especializados. Recomenda-se que cada instrumento contenha, no mínimo, 100 termos, de modo a garantir densidade conceitual e possibilidade de estruturação hierárquica consistente. Ao longo do semestre, os grupos debatem intensamente o domínio escolhido, levantando problematizações para evitar abordagens reducionistas. Questiona-se: que perspectivas estão sendo privilegiadas? Que vozes estão ausentes? Que termos parecem naturais, mas carregam historicidades específicas?

A cada semana, articulando-se ao referencial teórico trabalhado, os estudantes realizam levantamento e seleção de termos, discutem critérios de inclusão e exclusão e elaboram definições fundamentadas nas teorias estudadas. O glossário não é produzido de uma só vez; ele é construído processualmente, revisado, ampliado e, caso necessário, reestruturado. Essa processualidade é acompanhada de perto, com orientações que buscam assegurar coerência epistemológica, consistência terminológica e nitidez metodológica.

Opta-se pela construção de glossários, e não de tesauros completos, por uma razão: a elaboração de um tesauro — com controle terminológico refinado, estabelecimento de relações hierárquicas, associativas e de equivalência, definição de notas de escopo e validação estrutural — exige um tempo de maturação que ultrapassa as 30 horas destinadas às atividades práticas, as quais também contemplam outras estratégias avaliativas. Assumir a

construção integral de um tesauro nesse intervalo poderia conduzir a um exercício apressado e superficial, o que seria epistemologicamente incoerente com os princípios defendidos na disciplina.

A escolha pelo glossário, portanto, não representa simplificação, mas focalização. Ela permite aprofundar as operações conceituais fundamentais: delimitação de domínio, construção de categorias, definição terminológica, explicitação de critérios de inclusão e exclusão, estabelecimento de relações hierárquicas; assegurando densidade teórica e reflexão crítica. O que se prioriza é a compreensão das bases epistemológicas que sustentam qualquer linguagem documentária, e não apenas a entrega de um produto.

Isso não significa negligenciar os tesauros. Ao contrário, dedica-se a eles um espaço específico e aprofundado na disciplina: duas aulas de quatro horas cada, voltadas aos seus fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos. Nessas aulas, discutem-se as tradições que estruturam esse instrumento, suas implicações normativas e seus limites, sempre articulando tais aspectos à epistemologia da Organização do Conhecimento e à perspectiva da Organização Social do Conhecimento. Esses conhecimentos são mobilizados na atividade avaliativa de análise crítica de tesauros já publicados. Sob a lente da Organização Social do Conhecimento e à luz das leituras de Dodebei (2002), Campos (2001), Trivelato (2022) e Gomes (2023), os estudantes são convidados a examinar categorias, relações e descritores, interrogando ausências, assimetrias e pressupostos implícitos. O exercício desloca o olhar do plano estritamente técnico para uma análise que reconhece o tesauro como artefato cultural, histórico e político — exatamente como é defendido ao longo de toda a disciplina.

Retomando aos glossários, cada instrumento produzido apresenta, obrigatoriamente, uma estrutura que explicita sua fundamentação e seus procedimentos:

1) introdução com objetivo, público-alvo e justificativa;

2) referencial teórico relativo tanto ao domínio específico quanto à epistemologia da Organização do Conhecimento;

3) descrição dos procedimentos metodológicos;

4) construção de categorias representativas;

5) levantamento e seleção de termos;

6) justificativa para exclusões;

7) ordenação alfabética e definição dos termos selecionados;

8) representação hierárquica da relação entre os conceitos por meio de mapas conceituais;

9) considerações finais contendo relato da experiência de criar o instrumento, dos limites envolvidos no processo e indicação de período de atualização.

É importante destacar que os mapas conceituais, utilizados para representar hierarquias e associações, tornam visíveis as decisões presentes na construção das hierarquias. Ao organizar relações entre conceitos, estudantes percebem que sistematizar o conhecimento implica em escolher critérios e que esses critérios refletem visões de mundo. Ao final do semestre, mais do que um glossário, cada grupo entrega um percurso de reflexão incluindo a autoavaliação de cada integrante. O instrumento é importante, mas o que verdadeiramente é mobilizado, como docente e pesquisadora da área, é testemunhar o amadurecimento epistemológico dos estudantes. Quando passam a questionar a neutralidade das categorias, quando reconhecem a necessidade de atualização constante, quando percebem que incluir ou excluir um termo é também um ato político, quando os estudantes se reconhecem nos instrumentos realizados, compreende-se que a disciplina cumpriu sua função.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar as questões que orientaram este trabalho, compreende-se que a investigação alcançou seus propósitos. Evidenciou-se que a disciplina Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias pode ser conduzida para além de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos, assumindo uma dinâmica em que os estudantes participam ativamente da construção, da discussão e da problematização dos conceitos.

A análise das estratégias pedagógicas mostrou que a articulação entre fundamentos epistemológicos e atividades práticas, especialmente a construção coletiva de glossários, favoreceu uma aprendizagem mais reflexiva sobre a OC e sobre a conceituação. Ao longo do processo formativo, os estudantes passaram a explicitar critérios, tensionar hierarquias, identificar ausências e reconhecer que nenhum Sistema de Organização do Conhecimento é neutro ou atemporal, mas historicamente situado e atravessado por disputas simbólicas. Nesse contexto, a incorporação da perspectiva de Rodrigo de Sales sobre o conceito-expansão revelou-se particularmente fecunda. Ao compreender o conceito não como entidade fixa, mas como campo em devir, atravessado por linhas molares, moleculares e linhas de fuga, a

disciplina ampliou a compreensão dos estudantes acerca da dinâmica conceitual. A estabilidade necessária à estruturação dos sistemas não foi descartada, mas tensionada por uma abertura ao movimento, à reconfiguração e à possibilidade de deslocamentos. Assim, a metáfora da árvore do conhecimento passou a conviver com a imagem do rizoma, permitindo que a formalização dialogasse com a expansão. A experiência demonstrou que é possível manter o rigor técnico da área sem abdicar de uma postura crítica diante de seus fundamentos epistemológicos e de suas implicações sociais.

Ensinar Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias configura-se, portanto, como prática que articula método, reflexão e responsabilidade ética. À luz da perspectiva de bell hooks (2021), compreende-se o ensino à comunidade como uma postura política e crítica diante da realidade. Formar profissionais da informação, nessa direção, significa capacitá-los a estruturar instrumentos coerentes, mas também a reconhecer o caráter expansivo, situado e transformador da conceituação, compreendendo que organizar o mundo é, simultaneamente, legitimar interpretações e abrir possibilidades para florescer o devir criativo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BARITÉ, Mario. Em direção a uma conceituação geral das garantias: primeiras anotações. *In*: BARROS, Thiago Henrique B.; TOGNOLI, Natália Bolfarini (orgs.). **Organização do conhecimento responsável**: promovendo sociedades democráticas e inclusivas. Belém: Editora da UFPA, 2019.

BEGHTOL, Clare. A proposed ethical warrant for global knowledge representation and organization systems. **Journal of documentation**, [*s.l.*], v. 58, n. 5, p. 507-532, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240602488_A_proposed_ethical_warrant_for_global_knowledge_representation_and_organization_systems Acesso em: 12 maio 2026.

BEGHTOL, C. Semantic validity: concepts of warrant in bibliographic classification systems. **Library Resources & Technical Services,** [*s.l.*], v. 30, n. 2, p. 109–125, 1986. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Semantic-validity%3A-concepts-of-warrant-in-systems-Beghtol/246267c7814203aa11aca8e7ac70bc15a8d13021 Acesso em: 12 maio 2026.

CAMPOS, Maria Luiza de Almeida. **Linguagem documentária:** teorias que fundamentam sua elaboração. Niterói, RJ: Editora da Universisade Federal Fluminense, 2001.

CAMPOS, Maria Luiza Almeida; GOMES, Hagar Espanha. Metodologia de elaboração de tesauro conceitual: a categorização como princípio norteador. **Perspectivas em ciência da informação**, Minas Gerais, v. 11, p. 348-359, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/bgmb4SnKKzqtM9Pn67fMPRM/?lang=pt Acesso em: 12 maio 2026.

DAHLBERG, Ingetraut. Teoria do conceito. **Ciência da informação**, Brasília, v. 7, n. 2, 1978. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/66/Teoria_do_conceito_%28Cionline_115%29.pdf Acesso em: 12 maio 2026.

DODEBEI, Vera Lucia Doyle Louzada de Mattos. **Tesauro**: linguagem de representação da memória documentária. Niterói; Rio de Janeiro: Intertexto; Ed. Interciência, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GOMES, Hagar Espanha; CAMPOS, Maria Luiza de Almeida; CAMPOS, Linair Maria; ALMEIDA, Tatiana de. **Terminologia**: contribuições de Eugen Wüster (1898-1977) e de seus comentadores. Brasília, DF: Editora IBICT, 2024.

GOMES, Pablo. **A construção de tesauros em contextos de complexidade cultural, social e política:** uma proposta para justiça de transição. 194 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

HJØRLAND, Birger. What is knowledge organization (KO)? **Knowledge Organization**, [*s.l.*], v. 35, n. 2-3, p. 86-101, 2008. Disponível em: https://www.imrpress.com/journal/KO/35/2-3/10.5771/0943-7444-2008-2-3-86 Acesso em: 12 maio 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante, 2021.

MEDEIROS, Laís Virginia Alves. Quais sentidos para gênero? Uma análise de dicionários. **Linguagem em (Dis)curso**, [*s.l.*], v. 21, p. 71-93, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/t3FxpJ87xxKQvHwQZqBd9DF/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 12 maio 2026.

MORAES, Miriam Gontijo. Linguagens documentárias e a construção do pensamento crítico: reflexões sobre o tesauro para estudos de gênero e sobre a mulher. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, [*s.l.*], v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: https://revistas.ancib.org/tpbci/article/view/343 Acesso em: 12 maio 2026.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

POMBO, Olga. Da classificação dos seres à classificação dos saberes. **Revista da Biblioteca Nacional de Lisboa**, [*s.l.*], v. 2, p. 19-33, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255612117_Da_classificacao_dos_seres_a_classificacao_dos_saberes Acesso em: 12 maio 2026.

SALES, Rodrigo de. **Traços do autoconceito:** invenções para a organização do conhecimento. Brasília: Editora IBICT, 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina:** Diálogo entre as ciências, *[s. l.]*, v. 3, n. 2, p. 11–36, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1405 Acesso em: 12 maio 2026.

SOUZA, Rosali Fernandez de. Organização do Conhecimento. *In*: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão (Org.). **Para entender a Ciência da Informação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

TRIVELATO, Rosana Matos da Silva. **A luta das mulheres tem muitos nomes**: os sistemas de organização do conhecimento frente a uma emergência conceitual. 2022. 234 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_e7cfb0e45105c78b1d761db78953655b Acesso em: 12 maio 2026.