INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
CAMPUS RIBERÃO DAS NEVES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO

Solange de Souza Araújo

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTILOS DE APRENDIZAGEM:

Análise e proposta de adaptação da Tabela N-ILS para os alunos com necessidades educacionais específicas.

Ribeirão das Neves/MG
2026

SOLANGE DE SOUZA ARAÚJO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTILOS DE APRENDIZAGEM:
Análise e proposta de adaptação da Tabela N-ILS para os alunos com necessidades educacionais específicas.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação - EaD do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Ribeirão das Neves para obtenção do grau de Especialista em Educação. Orientador: Prof. Me. Alexander Fuccio de Fraga e Silva.

Ribeirão das Neves
2026

A663e Araújo, Solange de Souza.

Educação inclusiva e estilos de aprendizagem [manuscrito] : análise e proposta de adaptação da Tabela N-ILS para os alunos com necessidades educacionais específicas. / Solange de Souza Araújo . – 2026.

128 f. : il.

Orientador: Alexander Fuccio de Fraga e Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Educação) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ribeirão das Neves, 2026.

1. Educação inclusiva. 2. Necessidades educacionais específicas. 3. Tabela N-ILS. I. Silva, Alexander Fuccio de Fraga e. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ribeirão das Neves. III. Título.

CDU 376

Catalogação: Aline M. Sima - CRB-6/2645

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ribeirão das Neves
Diretoria de Ensino
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação
R. Vera Lúcia de Oliveira Andrade, 800 - Bairro Vila Esplanada - CEP 33805488 - Ribeirão das Neves - MG - www.ifmg.edu.br

ATA DE DEFESA DO TCC

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aos 21 dias do mês de outubro do ano de 2026, às 17 horas, na Plataforma de Webconferência do Google Meet, no endereço eletrônico https://meet.google.com/ngj-nswa-umy, iniciou-se a apresentação pública do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação, pela discente **Solange de Souza Araújo**, intitulado **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: Análise e proposta de adaptação da Tabela N-ILS para os alunos com necessidades educacionais específicas**, tendo como orientador o Prof. Me. Alexander Fuccio de Fraga e Silva. O início dos trabalhos se deu com a apresentação da Banca Examinadora que foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Niltom Vieira Junior e Profª Dra. Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende, membros titulares. A discente iniciou sua apresentação, expondo seu trabalho durante 20 minutos. Os membros da banca apresentaram seus questionamentos e sugestões que foram respondidos pela discente. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se, sem a presença da discente e do público, para fazer a avaliação final do trabalho apresentado. Em conclusão, a Banca Examinadora deliberou que o Trabalho de Conclusão de Curso foi:

(x) Aprovado. A versão final do TCC deverá ser depositado no Repositório Institucional do Curso e enviada via e-mail para o Seção de Pós-graduação/DPIPG, impreterivelmente até o dia **21/11/2026.**

( ) Aprovado com ressalvas*. A versão final do TCC, atendidas as exigências apresentadas pela Banca Examinadora, deverá ser enviada via e-mail para o Seção de Pós-graduação/DPIPG, impreterivelmente até o dia **XXXXXXX.**

( ) Reprovado.

O conceito atribuído ao TCC foi A e a nota 100,0. Eu, Alexander Fuccio de Fraga e Silva, Presidente da Banca Examinadora, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos demais membros da Banca.

*O não cumprimento das exigências pela discente no prazo estabelecido implicará na sua reprovação.

Prof. Me. Alexander Fuccio de Fraga e Silva - IFMG *Campus* Reitoria – Orientador(a)

Prof. Dr. Niltom Vieira Junior - IFMG *Campus* Arcos

Profª Dra. Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende - IFMG *Campus* Ribeirão das Neves

Exigências de revisão indicadas pela Banca Examinadora

Reavaliar a possibilidade de acrescentar uma questão à tabela e alterar o Quadro 2.

Esclarecer as motivações filosóficas/históricas das questões escolhidas/excluídas.

Revisão da língua portuguesa e atender às normas da ABNT.

Prof. Me. Alexander Fuccio de Fraga e Silva - IFMG *Campus* Reitoria - Orientador(a)

Prof. Dr. Niltom Vieira Junior - IFMG *Campus* Arcos

Profª Dra. Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende - IFMG *Campus* Ribeirão das Neves

Ribeirão das Neves, 21 de outubro de 2026.

Documento assinado eletronicamente por **Alexander Fuccio de Fraga e Silva**, **Técnico em Assuntos Educacionais**, em 21/10/2026, às 17:56, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Paula Andrea de Oliveira e Silva Rezende**, **Professora**, em 21/10/2026, às 18:04, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Niltom Vieira Junior**, **Diretor(a) Geral - Campus Arcos**, em 21/10/2026, às 18:05, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs informando o código verificador **2922354** e o código CRC **5128281A**.

23713.001125/2026-63	2922354v1

Dedico este trabalho aos estudantes que, em suas diferentes formas de aprender, lembram à escola que nenhuma trajetória pode ser reduzida a uma única medida e àqueles que ensinam e aprendem diariamente que reconhecer a diferença também significa criar condições para que cada pessoa possa participar, expressar-se e construir seu próprio percurso. Também dedico à minha filha, Larissa Coelho e ao meu genro Helder Ribeiro.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi elaborada ao longo de um percurso marcado por aprendizagens, questionamentos e encontros que colaboraram para ampliar a minha compreensão sobre a educação e, especialmente, sobre os desafios colocados pela inclusão escolar.

Agradeço à minha família pelo apoio, pela presença e pela compreensão durante todo o período de estudos e de produção desta monografia.

Ao meu orientador, Prof. Me. Alexander Fuccio de Fraga e Silva, pelas orientações, pelas leituras atentas e pelas contribuições que ajudaram a dar maior clareza e consistência ao desenvolvimento deste estudo.

Aos professores que fizeram parte da minha formação, agradeço pelos conhecimentos compartilhados e pelas questões que auxiliaram para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas de trajetória que tornaram este percurso mais significativo.

A todos os estudantes, professores e profissionais de educação que, de diferentes modos, cooperaram para o meu entendimento sobre a inclusão como uma construção cotidiana, deixo o meu reconhecimento e a minha gratidão.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, mesmo sem participação direta na elaboração deste trabalho, estiveram presentes ao longo desse caminho e que também contribuíram, de alguma forma, para que ele pudesse ser concluído.

“A autoconsciência existe em si e para si quando, e pelo fato de que, existe para outra autoconsciência; isto é, ela existe somente sendo reconhecida”.

G. W. F. Hegel

RESUMO

A educação inclusiva exige que a escola reconheça as diferentes formas de participação e aprendizagem dos estudantes, considerando que as práticas pedagógicas e os instrumentos de avaliação podem produzir obstáculos quando são estruturados a partir de padrões considerados universais. Este estudo discute a relação entre normalização escolar, reconhecimento e diversidade dos modos de aprender, tendo como foco a adaptação do Novo Índice dos Estilos de Aprendizagem (N-ILS), de Vieira Júnior, fundamentado no modelo de Felder e Silverman, para estudantes com necessidades educacionais específicas. O estudo parte da compreensão de que a identificação de preferências relacionadas à aprendizagem pode contribuir para a reflexão e o planejamento pedagógico, desde que não sejam utilizadas para classificar estudantes, estabelecer rótulos ou determinar antecipadamente as suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a proposta de adaptação considera a heterogeneidade desse público e procura contemplar condições de acessibilidade, compreensão e participação, mediante a reformulação da linguagem, a utilização de recursos de apoio e a possibilidade de diferentes formas de mediação, de acordo com as necessidades individuais. A versão adaptada contém dezesseis questões, distribuídas equitativamente pelas quatro dimensões. Esta reorganização procura assegurar maior equilíbrio numérico entre as dimensões, sem pressupor equivalência conceitual ou validade psicométrica. A pesquisa possui caráter teórico e propositivo, articulando as contribuições dos estudos sobre normalização, reconhecimento, aprendizagem e inclusão educacional. Ressalta-se que a proposta não constitui uma versão empírica ou psicométrica validada, pelo que a sua compreensão, acessibilidade, aplicabilidade e adequação a diferentes contextos educativos permanecem como aspectos a investigar. Defende-se, por fim, que a utilização de instrumentos destinados a identificar preferências de aprendizagem deve estar articulado com a observação pedagógica e a mediação docente, distinguindo essas preferências das necessidades de acessibilidade e evitando interpretações que reduzam a diversidade dos estudantes a categorias fixas. Assim, o conhecimento produzido sobre cada estudante poderá constituir um elemento de apoio à reflexão e ao planejamento pedagógico, tendo em vista a ampliação das suas possibilidades de participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Necessidades educacionais específicas. Reconhecimento. Normalização. Estilos de aprendizagem. Tabela N-ILS.

ABSTRACT

Inclusive education requires schools to recognize different ways in which students participate and learn, considering that pedagogical practices and assessment instruments may create barriers when structured around standards regarded as universal. This study discusses the relationship between school normalization, recognition, and the diversity of learning ways, focusing on the adaptation of the New Index of Learning Styles (N-ILS), by Vieira Júnior, based on the Felder and Silverman model, for students with special educational needs. The study is based on the understanding that identifying learning-related preferences can contribute to the reflection and the pedagogical planning, provided that such preferences are not used to classify students, establish labels, or predetermine their learning possibilities. In this regard, the proposed adaptation takes into account the heterogeneity of this population and seeks to address the conditions accessibility, comprehension, and participation through the reformulation of language, the usage of support resources, and the provision of different forms of mediation according to individual needs. The adapted version contains sixteen questions, distributed equally across the four dimensions. This reorganization seeks to ensure greater numerical balance among dimensions without presupposing conceptual equivalence or psychometric validity. The research is theoretical and propositional in nature, articulating contributions from studies on normalisation, recognition, learning, and educational inclusion. It should be emphasised that the proposal does not constitute an empirically or psichometrically validated version, therefore, its comprehensibility, accessibility, applicability, and suitability for different educational contexts remain aspects to be investigated. Finally, it is argued that use of instruments designed to identify learning preferences should be articulated with pedagogical observation and teacher mediation, distinguishing these preferences from acessibility needs and avoiding interpretations that reduce student diversity to fixed categories. Thus, the knowledge gained about each student may constitute a means of supporting pedagogical reflection and planning, with a view to expand their opportunities for participation and learning.

Keywords: Inclusive education. Special educational needs. Recognition. Normalization. Learning styles. N-ILS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pontuação do N-ILS 106
Quadro 2 - Intensidade do N-ILS 107
Quadro 3 - Estrutura da tabela adaptada.....108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Para estudantes com deficiência visual ou baixa visão 101
Tabela 2 - Para estudantes que necessitem de linguagem mais concreta e mediação 103
Tabela 3 - Para estudantes com necessidades de apoio leve a moderado.....105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

1.1 Revisão Bibliográfica 21

1.2 Da denominação N-ILS à utilização da sigla ILS 25

1.3 Metodologia 27

2 A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DA EXCLUSÃO À CIDADANIA 30

2.1 Direito à educação e reconhecimento da diversidade 30

2.2 Exclusão: normalização e educação inclusiva 33

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NORMALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO 39

3.1 Normalização escolar: reconhecimento e diversidade na educação inclusiva 39

3.2 Reconhecimento da diversidade e processos de aprendizagem 42

4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM: DIVERSIDADE COGNITIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 49

4.1 Reconhecimento: diversidade e processos de aprendizagem 49

4.2 Estilos de aprendizagem: reconhecimento das singularidades cognitivas 51

5 A TABELA N-ILS: ADAPTAÇÃO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS 62

5.1 Fundamentação da proposta de adaptação 62

5.2 Instrumentos de identificação da aprendizagem e acessibilidade pedagógica 68

5.3 A adaptação da Tabela N-ILS como recurso de acessibilidade pedagógica e os limites de sua utilização 73

5.4 Adaptação da Tabela N-ILS para estudantes com necessidades educacionais específicas 78

5.4.1 Apresentação 78

5.4.2 Fundamentação da Adaptação 79

5.4.3 Princípios orientadores 80

5.4.4 Justificativa 81

5.4.4.1 Formato visual padrão 83

5.4.4.2 Recursos visuais concretos 83

5.5 Metodologia 84

5.6 Objetivo da adaptação 86

5.6.1 Objetivos específicos 86

5.7 Construção e adaptação da tabela de estilos de aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais específicas 86

5.8 Procedimentos de aplicação 90

5.8.1 Preparação 90

5.8.2 Apresentação das questões 90

5.8.3 Formas de resposta 90

5.8.4 Tempo de aplicação 91

5.8.5 Recursos visuais, concretos e lúdicos 91

5.8.6 Adaptação da linguagem 92

5.8.7 Observação pedagógica complementar 92

5.8.8 Estrutura da versão adaptada 93

5.8.9 Interpretação dos resultados 93

5.8.10 Como ler as escolhas 94

5.8.11 O papel do professor na interpretação 94

5.8.12 Limites da proposta 95

5.8.13 Vantagens da adaptação 95

5.8.14 O que torna a tabela N-ILS adaptada diferente da tabela original? 96

5.8.15 Por que adaptar a linguagem é essencial? 96

5.8.16 Porque utilizar figuras, jogos e dramatizações? 96

5.8.17 Finalidade 97

5.8.18 Como a tabela N-ILS adaptada pode ajudar os alunos com necessidades educacionais específicas? 97

5.8.19 Que informações as respostas podem oferecer? 98

5.8.20 Como os resultados da tabela podem ajudar o professor? 99

5.8.21 Tabela dos questionários adaptados 99

5.8.22 Questionário adaptado para estudantes com deficiência visual ou baixa visão – Ensino Fundamental e Ensino Médio 100

5.8.22.1 Dicas para o aplicador 100

5.8.22.2 Instruções para o aplicador 100

5.8.23 Questionário para estudantes que necessitem de linguagem mais concreta e mediação 102

5.8.23.1 Sugestões para aplicação 102

5.8.24 Questionário para estudantes com necessidades de apoio leve a moderado 104

5.8.24.1 Sugestões para aplicação 104
5.8.25 Registro e análise: como calcular os resultados 106
5.8.25.1 Estrutura adaptada da tabela 108
5.8.26 Considerações sobre a proposta 109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 113
REFERÊNCIAS 119
ANEXO 126

1 INTRODUÇÃO

A história da educação moderna está profundamente vinculada à produção de normas relativas aos corpos, aos comportamentos e aos modos legítimos de aprender. Antes de a inclusão tornar-se um princípio pedagógico amplamente defendido, a escola consolidou-se como espaço privilegiado de normalização, no qual se aprendem não apenas conteúdos curriculares, mas também formas socialmente esperadas de atenção, disciplina e autocontrole. Nesse processo, práticas educativas foram estruturadas a partir da pressuposição de um sujeito homogêneo, capaz de responder a modelos abstratos e padronizados de aprendizagem.

Autores como Michel Foucault (2026) e Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega (2026) em seus estudos sobre Foucault, demonstram que as instituições modernas, entre elas a escola, operaram por meio de dispositivos disciplinares que organizavam o tempo, o espaço e os corpos, produzindo sujeitos ajustados às normas vigentes. Alunos que não correspondiam às expectativas de regularidade, desempenho e comportamento foram historicamente identificados, classificados e submetidos a práticas de correção.

Embora não tenha realizado uma abordagem diretamente voltada à escola, Norberth Elias, em *O processo Civilizacional* (2006), analisou a formação histórica do autocontrole e o modo como os sujeitos passaram a ser progressivamente constrangidos a conformar seus comportamentos aos padrões socialmente instituídos. Esta análise é retomada por Borges e Yashinishi (2024, p. 129), ao discutirem como os padrões sociais moldaram as ações e os costumes dos indivíduos, repercutindo sobre o controle das emoções e dos comportamentos.

Nesse sentido, o processo de escolarização articulou-se às exigências de autocontrole impostas pelo Estado Moderno, funcionando como espaço privilegiado de internalização de normas e condutas. De modo convergente, Bourdieu e Passeron (2023) evidenciaram que a escola, sob a aparência de neutralidade, contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais, ao legitimar como universais os valores e disposições culturais das classes dominantes. Valle (2022, p. 4), ressalta que Bourdieu e Passeron procuraram "*Desvelar os mecanismos pedagógicos pelos quais a escola contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe (...)*".

No campo educacional, essas dinâmicas reapareceram quando estudantes que apresentam modos singulares de aprender, de se concentrar ou de se expressar, passam a ser considerados problemáticos. A partir do século XIX, a escola, em articulação com saberes médicos, psicológicos e pedagógicos, desenvolveu instrumentos cada vez mais sofisticados para identificar e administrar tais diferenças. Embora o discurso que acompanha essas práticas

seja frequentemente o da inclusão, seus efeitos podem conduzir à normalização, isto é, à exigência de adaptação do aluno aos padrões instituídos.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como avanço moral ou conquista política. Ela também precisa ser analisada criticamente em relação às racionalidades institucionais que buscam tornar os sujeitos administráveis e previsíveis, substituindo as formas explícitas de exclusão por mecanismos mais sutis de controle. Simone Weil (2022) contribuiu para esse pensamento ao evidenciar como determinadas formas de dominação optaram pela interiorização da disciplina, levando os sujeitos a aceitarem a norma como natural e desejável. No âmbito escolar, isso pode manifestar-se quando o aluno passa a compreender suas dificuldades como falha individual, sem que sejam consideradas as condições em que a sua aprendizagem ocorre.

Em sociedades marcadas pela fluidez e pela fragmentação, conforme analisado por Bauman (2021), a insistência em padrões rígidos de aprendizagem tende a marginalizar aqueles que não se ajustam aos modelos dominantes. O aluno com necessidades educacionais específicas[1], nesse ambiente, ocupa frequentemente o lugar do "outro", cuja diferença é reconhecida apenas de forma condicional. Como aponta Todorov (2019, p. 190), o não reconhecimento do outro leva-o a não ser considerado como sujeito pleno, e esta negação configura a violência simbólica discutida por Bourdieu (2021).

É nesse contexto que se insere o debate sobre os estilos de aprendizagem. Desenvolvidas como possibilidades de compreensão da diversidade e dos diferentes modos de aprender, essas teorias apresentam uma ambiguidade que merece ser considerada. Por um lado, propõem romper com a homogeneização pedagógica, por outro, quando operacionalizadas por meio de instrumentos rígidos, podem funcionar como mecanismos de classificação cognitiva. O risco consiste em transformar a diferença em categoria funcional, fazendo com que o aluno precise tornar-se legível aos dispositivos avaliativos existentes.

A Tabela N-ILS, baseada no modelo de Felder e Silverman (1988), e posteriormente adaptada por Vieira Júnior (2023), exemplifica essa tensão. Embora possa contribuir para o mapeamento das tendências relacionadas aos estilos de aprendizagem, a aplicação exige considerar as condições concretas de compreensão, comunicação e expressão dos estudantes.

[1] Nota: Neste trabalho, opta-se pela expressão "necessidades educacionais específicas", utilizada de forma uniforme, para designar os alunos que apresentam necessidades particulares no seu percurso educativo. A escolha desta terminologia está relacionada com a opção adotada na construção e no desenvolvimento do presente trabalho. Embora, no contexto educativo português, seja igualmente utilizada a expressão "necessidades educativas específicas", a utilização do termo "necessidades educacionais específicas" surgiu no sentido de assegurar uma coerência terminológica. Nas referências a autores e documentos de outros contextos, manteve-se preservada a terminologia utilizada nas respectivas fontes, sempre que pertinente.

Para alunos com necessidades educacionais específicas, determinadas características da estrutura podem constituir limites à participação e à produção de respostas. Assim, a questão, não se limita à eficácia técnica do instrumento, mas envolve também as condições em que o estudante é considerado capaz de participar, responder e aprender. Essa preocupação é central na proposta de adaptação apresentada, que procura preservar a fundamentação do instrumento sem desconsiderar as condições concretas de seus usuários.

A teoria do reconhecimento, desenvolvida por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2022) e aprofundada por Axel Honneth (2011), oferece um fundamento ético essencial para essa discussão. A educação, compreendida como formação, *Bildung* (HEGEL, 2022, p. 41), constitui um espaço privilegiado para o reconhecimento mútuo. Negar a singularidade do aluno implica comprometer a sua condição de sujeito e a sua participação no processo educativo. Nessa linha de raciocínio, reconhecer as diferentes formas de aprender não significa apenas identificá-las, mas criar condições para que essas diferenças possam manifestar-se sem serem imediatamente convertidas em déficit, inadequação ou classificação.

A discussão permite, assim, aproximar a educação inclusiva, do reconhecimento e da diversidade cognitiva, ao considerar que a inclusão não se realiza plenamente quando o estudante apenas ocupa o ambiente escolar, mas quando encontra condições efetivas para participar, aprender e expressar o seu conhecimento. Da mesma forma, conhecer os diferentes modos de aprendizagem exige cuidado para que os instrumentos destinados a ampliar esse entendimento não reproduzam os mesmos mecanismos de normalização que a perspectiva inclusiva procura superar.

Diante desse quadro, este trabalho propõe analisar a adaptação da Tabela N-ILS como uma possibilidade de recurso pedagógico orientado pelo reconhecimento. Ao considerar a ambivalência presente nos processos de inclusão, compreende-se os estilos de aprendizagem como campo de tensão entre normalização e reconhecimento.

A adaptação do instrumento, direcionada a alunos com necessidades educacionais específicas, não é tratada como gesto neutro ou meramente técnico, mas como uma possibilidade de reduzir os obstáculos vinculados às condições de participação e expressão das respostas. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a adaptação de um instrumento não comprova, por si só, a validade de sua nova configuração, sendo necessário ponderar os seus limites e a necessidade de aplicações e análises posteriores.

Essa proposta assume, portanto, um posicionamento ético diante da história da disciplina escolar e procura fundamentar as escolhas de adaptação em uma reflexão sobre reconhecimento, acessibilidade e participação.

Assim, busca-se contribuir para uma percepção da educação inclusiva que não reduza a diferença a um problema a ser corrigido, mas que a reconheça como dimensão legítima da formação humana. A adaptação de um instrumento, nesse sentido, não estabelece uma solução isolada para as questões da inclusão, mas pode integrar um conjunto mais amplo de condições relacionadas à acessibilidade, à mediação pedagógica, à formação docente e à organização do ensino.

Diante desse percurso, coloca-se como questão central compreender de que modo a adaptação da Tabela N-ILS pode favorecer o reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, sem que o próprio instrumento reproduza mecanismos de classificação ou normalização. Parte-se também do entendimento de que reconhecer a diversidade implica também questionar as condições pelas quais essa diversidade é identificada, interpretada e considerada no espaço escolar.

Assim, o objetivo deste trabalho é a adaptação da Tabela N-ILS, considerando os seus fundamentos, as suas possibilidades e os seus limites enquanto recurso voltado ao entendimento dos estilos de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Busca-se, nessa trajetória, discutir a relação entre inclusão, reconhecimento, diversidade cognitiva e acessibilidade, considerando que conhecer diferentes formas de aprender não significa estabelecer categorias fixas, mas ampliar as possibilidades de compreensão e participação no processo educativo.

A análise desenvolvida parte de um panorama segundo o qual a inclusão não se encerra no acesso à escola, mas envolve o reconhecimento do estudante enquanto sujeito e a construção das condições que lhe permitam participar e aprender. É a partir desse ponto de vista que as seções seguintes desenvolvem a trajetória histórica, os fundamentos teóricos e as questões relacionadas aos estilos de aprendizagem e à adaptação da Tabela N-ILS.

Este trabalho apresenta cinco seções e um ANEXO, organizados da seguinte forma:

A seção um apresenta a trajetória das pessoas com necessidades educacionais específicas, revelando uma história marcada por diferentes formas de compreender a diferença. Durante muito tempo, prevaleceram concepções associadas à incapacidade, à tutela e à segregação, que afastavam esses sujeitos dos espaços comuns de convivência e aprendizagem. Gradualmente, porém, e com as transformações sociais e políticas a pessoa passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, deslocando o olhar do que lhe faltava para os obstáculos que limitavam a sua participação. A educação, nesse percurso, deixou de ser pensada apenas como possibilidade restrita a determinados sujeitos e passou a afirmar-se como um direito de todos. Essa mudança, contudo, não ocorreu de forma linear e ainda carrega marcas de

concepções anteriores, o que torna necessário compreender como a escola passou a lidar com a diferença e com a diversidade.

A seção dois mostra que compreender a inclusão exige ira além da presença do estudante no espaço escolar. A escola produz normas, expectativas e formas de reconhecer ou não reconhecer, aqueles que dela participam. Currículos, avaliações, linguagens e práticas pedagógicas podem favorecer a participação, mas também podem estabelecer padrões que tornam certas formas de aprender menos visíveis ou legítimas. Nesse sentido, a discussão sobre normalização e reconhecimento permite perceber que a diferença não está apenas no indivíduo, mas também nas relações que se estabelecem entre ele e a instituição escolar. Reconhecer a diversidade significa, assim, questionar a naturalização como único modo de aprender, ensinar e demonstrar conhecimento. É nesse espaço de tensão entre igualdade e diferença que se amplia a compreensão dos processos de aprendizagem.

Por sua vez, a seção três estabelece que os processos de aprendizagem não acontecem uniformemente, visto que os estudantes percebem, organizam, interpretam e expressam seus conhecimentos por diferentes caminhos, e essas diferenças tornam-se especialmente evidentes quando confrontadas com práticas escolares organizadas a partir de um aluno considerado ideal. É nesse cenário que os estilos de aprendizagem e a diversidade cognitiva ganham relevância, como possibilidade de compreender a variedade presente nas experiências educativas e não como mero processo de classificação dos estudantes. A Tabela N-ILS, de acordo com o modelo de Felder e Silverman, oferece referências para essa ponderação, ao considerar as diferentes dimensões pelas quais os sujeitos podem relacionar-se com a aprendizagem. Entretanto, reconhecer essas diferenças exige cautela, pois uma preferência identificada não define quem é o estudante nem determina como ele deve aprender. A questão permanece mais ampla, por levar à necessidade de entender as condições que favorecem a sua participação e o seu desenvolvimento.

No tocante à seção quatro, a discussão engloba a importância de conhecer a diversidade estudantil como forma de compreensão dos processos de aprendizagem, mas também sobre a necessidade de olhar para os instrumentos utilizados nessa tarefa. Um instrumento pode ampliar as possibilidades de entendimento, mas as suas próprias condições de aplicação podem criar obstáculos para determinados sujeitos. Nesse ponto, a Tabela N-ILS pode apresentar dificuldades relacionadas à linguagem, à comunicação, ao tempo e às formas de resposta, quando utilizada com estudantes com necessidades educacionais específicas. A adaptação apresentada procura preservar a sua fundamentação e finalidade, ao mesmo tempo em que considera as diferentes condições de participação como recursos visuais, mediação oral,

flexibilização do tempo e ampliação das formas de resposta. Mais do que produzir uma classificação, a proposta coloca em discussão uma questão essencial no que toca ao conhecimento do estudante sem transformar a diferença em rótulo e sem fazer do instrumento mais uma forma de normalização.

A seção cinco apresenta o processo de adaptação da tabela dos estilos de aprendizagem proposta a partir do N-ILS, tendo como referência o modelo de Felder e Silverman e a contribuição de Niltom Vieira Júnior. A discussão parte do reconhecimento de que a aplicação do instrumento em sua configuração original pode apresentar limitações diante das diferentes formas de compreensão, comunicação e expressão dos alunos com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, a seção discute os aspectos que fundamentaram a necessidade de reestruturação da tabela, especialmente no que se refere à linguagem utilizada nas questões, às formas de apresentação do instrumento, às possibilidades de resposta e à necessidade de considerar os diferentes modos de participação dos estudantes.

A proposta desenvolvida mantém as quatro dimensões contempladas pelo instrumento de referência em Ativo/Reflexivo, Sensorial/Intuitivo, Visual/Verbal e Sequencial/Global realizando as modificações na linguagem e na estrutura das questões para torná-las mais concretas, simples e objetivas. A versão final é composta por dezesseis questões, distribuídas igualmente pelas quatro dimensões, com quatro questões cada uma. Essa configuração resultou de um processo de reorganização da proposta inicial que continha quinze questões, e da formulação de uma nova questão para completar a dimensão Sequencial/Global. A seção também descreve a organização da versão adaptada, bem como os procedimentos estabelecidos para a sua aplicação e interpretação. A adaptação considera, ainda, diferentes formas de apresentação e resposta, de modo a possibilitar que o estudante manifeste as suas preferências de aprendizagem de acordo com as suas condições de compreensão e expressão.

Assim, a seção reúne a fundamentação e o percurso de construção da versão adaptada, explicitando as escolhas realizadas para aproximar o instrumento dos princípios da educação inclusiva. A proposta é apresentada como uma reestruturação didática da Tabela N-ILS, preservando as suas dimensões de referência e modificando os seus elementos de aplicação para atender às necessidades identificadas no contexto dos alunos com necessidades educacionais específicas. A organização das questões foi orientada por uma reflexão filosófica e conceitual sobre a acessibilidade, o reconhecimento e a preservação do sentido de cada dimensão. A distribuição numérica e os critérios de pontuação foram definidos posteriormente como formas de organização lógica e operacional da proposta, não constituindo, por si só, demonstração de equivalência a conceitual ou de validade do instrumento. A seção contempla, ainda, os objetivos

da adaptação e as etapas previstas para a sua aplicação, bem como os quadros de Pontuação e Intensidade, constituindo a parte do trabalho em que a discussão desenvolvida ao longo do trabalho se materializa em uma proposta de instrumento adaptado.

Por fim, apresentamos em ANEXO a versão adaptada da Tabela N-ILS, elaborada pela autora tendo como referência o instrumento de Niltom Vieira Júnior com seus respectivos quadros de Pontuação e Intensidade.

1.1 Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica que fundamenta este trabalho reúne contribuições da educação, da filosofia, da história e das ciências sociais para compreender a relação entre inclusão, reconhecimento, diversidade dos processos de aprendizagem e acessibilidade pedagógica. O diálogo entre esses campos permite deslocar a discussão de uma perspectiva centrada exclusivamente nas características individuais dos estudantes para uma análise das relações estabelecidas entre os sujeitos, as práticas escolares e os instrumentos utilizados no processo educativo.

Compreender a escola enquanto instituição também exige considerar o modo como, historicamente, foram construídos padrões de comportamento, participação e aprendizagem. Michel Foucault (2026) contribuiu para essa análise ao demonstrar como as instituições modernas desenvolveram mecanismos disciplinares capazes de organizar os corpos, os tempos, os espaços e as condutas. No contexto escolar, tais mecanismos podem ser percebidos nas formas de vigilância, classificação, avaliação e organização das atividades, que estabelecem referências sobre o que é considerado adequado e esperado dos alunos. Neste aspecto, a escola, não atua apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na produção de comportamentos e na regulação das formas de participação.

Com Norbert Elias (2006) podemos ampliar a discussão, a partir da análise do processo civilizador que evidencia a formação histórica do autocontrole e a interiorização progressiva das normas sociais. Embora a sua obra não esteja direcionada especificamente ao sistema educativo, podemos inferir como determinados padrões de comportamento deixaram de ser percebidos como imposições externas e passaram a integrar as formas pelas quais os indivíduos regulam a si mesmos. No espaço educativo, essa dimensão ajuda a compreender por que algumas expectativas de atenção, disciplina, desempenho e comportamento podem ser tomadas como naturais, mesmo quando não correspondem às diferentes formas de participação dos estudantes.

Bourdieu e Passeron (2023), aprofundaram essa análise ao demonstrar que certos espaços não são neutros, pois legitimam valores culturais, formas de linguagem e disposições como se fossem universais e a escola, dentro dessa visão, pode contribuir para a reprodução de desigualdades. Bourdieu (2021), permite avançar nessa discussão ao evidenciar que práticas neutras podem conferir maior legitimidade a determinados capitais culturais, enquanto outras formas de relação com o conhecimento permanecem menos reconhecidas. Rochex (2020), ao retomar a contribuição de Bernstein, chama a atenção para os processos internos à escola pelos quais as desigualdades também podem ser produzidas e reproduzidas, especialmente por meio dos códigos linguísticos valorizados nas situações de ensino e aprendizagem.

Essas contribuições são particularmente relevantes para a educação inclusiva porque permitem entender que as barreiras à participação não se encontram necessariamente apenas nas características apresentadas pelos estudantes. Elas podem surgir da própria organização escolar, das formas de comunicação, dos critérios de avaliação e dos modelos utilizados para definir o desempenho esperado. A inclusão, consequentemente, não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso à escola. É necessário considerar em que condições o estudante participa, aprende e demonstra o seu conhecimento. Esse entendimento está presente no desenvolvimento do trabalho, que trata a diversidade como elemento constitutivo das experiências educativas e não como desvio em relação a um modelo único de aprendizagem.

É nesse ponto que a teoria do reconhecimento adquire importância para o debate. Em Hegel (2022), o reconhecimento consiste em uma dimensão fundamental para a formação da consciência e para a constituição dos sujeitos. A identidade não se desenvolve de forma isolada, mas nas relações em que o indivíduo é reconhecido como portador de dignidade, valor e autonomia. Honneth (2011), retoma e desenvolve essa visão ao perceber o reconhecimento como uma condição para a construção das relações sociais nas quais os sujeitos possam estabelecer uma relação positiva consigo mesmos e com os outros. No campo educacional, essa abordagem permite pensar o estudante para além das suas características ou necessidades específicas, considerando-o como sujeito cuja participação e singularidade precisam ser legitimadas.

Taylor (2023), contribuiu para esse debate ao destacar que as identidades são construídas também nas relações de reconhecimento, apesar de o reconhecimento poder assumir um caráter assimétrico quando a diferença é aceita somente a partir dos critérios definidos por uma cultura dominante. No ambiente escolar, isso significa que uma prática aparentemente inclusiva pode continuar estabelecendo quais são as diferenças legítimas e quais as que precisam ser corrigidas ou adaptadas. A contribuição de Hegel, Taylor e Honneth permite compreender que o

reconhecimento da diversidade não consiste simplesmente em identificá-la, mas em criar as condições para que ela não seja transformada em hierarquia, déficit ou inadequação.

A partir dessa base, a diversidade dos processos de aprendizagem passa a ocupar um lugar central, tendo em Vygotsky (2007) o argumento que compreende a aprendizagem como processo mediado socialmente, no qual as relações com outros sujeitos e com os instrumentos culturais participam do seu desenvolvimento. Essa concepção amplia a responsabilidade pedagógica, pois desloca a atenção de uma capacidade considerada previamente determinada para as possibilidades de desenvolvimento que possam surgir a partir de mediações adequadas. O professor, neste cenário, não participa apenas da atividade que o estudante possa realizar de modo autônomo, mas, sobre o que pode desenvolver a partir das condições de apoio oferecidas. Dessa forma, a observação e o diagnóstico educacional assumem caráter processual e formativo, não se reduzindo à classificação do estudante ou ao resultado isolado de um instrumento.

Este entendimento se aproxima de Luckesi (2022) no que diz respeito à avaliação como parte do processo de aprendizagem e não apenas como mecanismo de verificação dos resultados. Nesse ponto, avaliar implica produzir informações que possam orientar a ação pedagógica e favorecer novas possibilidades de aprendizagem. Esse entendimento se torna relevante para o trabalho de adaptação da Tabela N-ILS, porque impede que os resultados do instrumento sejam tomados como definição permanente do estudante. A informação obtida precisa ser interpretada em relação às situações concretas de aprendizagem, às estratégias utilizadas pelo aluno e às mediações que favorecem a sua participação.

É nesse âmbito da discussão que se situam as teorias dos estilos de aprendizagem, no modelo proposto por Felder e Silverman (1988), voltado à compreensão das diferentes dimensões relacionadas à forma como os estudantes percebem, recebem, processam e compreendem as informações. A partir desse referencial, Vieira Júnior (2023) desenvolveu o Novo Índice dos Estilos de Aprendizagem (N-ILS) organizando essas diferenças nas dimensões ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequencial/global. O instrumento pode oferecer elementos para que o professor reflita sobre a diversidade existente em uma turma e considere diferentes estratégias de ensino, desde que seus resultados sejam compreendidos como tendências e não como características fixas dos estudantes.

A literatura utilizada neste trabalho também conduz para uma postura crítica diante da utilização desses instrumentos, e Rato (2023), chama a atenção para os limites de um uso indiscriminado dos questionários dos estilos de aprendizagem, especialmente quando os resultados são interpretados de modo rígido ou quando não são consideradas as particularidades

dos sujeitos e as condições concretas de aplicação. Dessa forma, a identificação de uma preferência não determina uma forma única de aprender e, consequentemente, não deve estabelecer uma correspondência automática entre um tipo de estilo e um tipo de estratégia de ensino. O valor pedagógico do instrumento encontra-se na possibilidade de ampliar a compreensão sobre a variabilidade dos processos de aprendizagem.

O problema da acessibilidade torna-se ainda mais importante quando esses instrumentos são utilizados por estudantes com necessidades educacionais específicas. A aplicação de um questionário pressupõe determinadas condições de leitura, compreensão, abstração, comunicação e expressão, e, quando essas condições não são compatíveis com as possibilidades concretas do estudante, existe o risco de que o resultado obtido reflita os limites presentes na atividade e não necessariamente os atributos que se pretendia conhecer. Por isso, a adaptação de um instrumento precisa considerar não apenas o conteúdo de seus itens, mas também as condições em que o estudante acessa a informação e produz a sua resposta.

Sob este ângulo, a adaptação da Tabela N-ILS apresentada neste trabalho mantém como referência as dimensões do modelo de Felder e Silverman, sistematizadas por Vieira Júnior, mas modifica aspectos relacionados às condições de participação. A proposta considera as possibilidades de simplificação da linguagem, utilização de recursos visuais, mediação oral, flexibilização do tempo e ampliação das formas de resposta. A primeira versão da proposta foi organizada com quinze questões, distribuídas de forma desigual entre as quatro dimensões: quatro questões para Ativo/Reflexivo, quatro para Sensorial/Intuitivo, quatro para Visual/Verbal e três para Sequencial/Global. Posteriormente, foi formulada uma nova questão para esta última dimensão, passando a versão final a conter dezesseis questões, com quatro em cada dimensão.

A formulação da questão acrescentada procurou preservar a distinção conceitual entre a compreensão por etapas e a compreensão inicial do conjunto. O objetivo é diminuir as interferências produzidas pelo formato da atividade sem descaracterizar a finalidade dos instrumentos.

Assim sendo, a teoria que sustenta esse trabalho, permite compreender, que acessibilidade e validade não são conceitos equivalentes, o que propicia afirmar que um instrumento mais acessível amplia as condições de participação, mas não significa que comprove, por si só, a validade da versão adaptada. As alterações realizadas podem modificar a forma como os estudantes compreendem os itens e respondem às questões, razão pela qual os resultados devem ser interpretados com prudência e relacionados a outras informações produzidas no cotidiano escolar. A observação pedagógica, a mediação docente e o

acompanhamento do estudante permanecem fundamentais para compreender as tendências identificadas pelo instrumento.

Desse modo, a revisão bibliográfica conduz a uma compreensão da inclusão que ultrapassa o acesso formal à escola e alcança as condições concretas de participação e aprendizagem. Foucault, Elias, Bourdieu e Passeron contribuem para entender a produção histórica das normas e os mecanismos pelos quais determinadas formas de comportamento e conhecimento adquiriram legitimidade. Hegel, Honneth e Taylor permitem a compreensão do reconhecimento enquanto dimensão constitutiva da relação com o outro. Vygotsky e Luckesi trazem essa análise mais próxima das condições pedagógicas de aprendizagem e avaliação, enquanto Felder, Silverman e Vieira Júnior oferecem o referencial específico para a discussão dos estilos de aprendizagem e da Tabela N-ILS. As contribuições de Rato e Stremel reforçam a necessidade de interpretar os instrumentos e os diagnósticos de modo situado, processual e não classificatório.

Esse conjunto teórico é o principal eixo de sustentação da compreensão de que conhecer diferentes formas de aprendizagem pode contribuir para uma prática pedagógica mais atenta à diversidade, desde que o conhecimento produzido não seja convertido em rótulo ou utilizado para limitar as possibilidades do estudante. A adaptação de um instrumento, nesse parâmetro, não representa uma resposta definitiva à complexidade da inclusão, mas uma possibilidade de reduzir os obstáculos presentes nas condições de acesso, compreensão e expressão. Sua contribuição deve ser percebida dentro de um processo educativo mais amplo, no qual o reconhecimento, mediação pedagógica, observação e participação permanecem articulados.

1.2 Da denominação N-ILS à utilização da sigla ILS

A denominação do instrumento desenvolvido por Niltom Vieira Júnior requer uma consideração específica, uma vez que o manual, *Metodologias de Ensino e Aprendizagem* (IFMG, 2023), utilizado como referência, apresenta diferentes formas de identificação do instrumento ao longo de sua exposição. Inicialmente, Vieira Júnior apresenta o ILS como Index of Learning Styles, elaborado por Felder e Solomon (1991), originalmente composto por quarenta e quatro questões, sendo onze destinadas a cada uma das quatro dimensões. O texto registra ainda que estudos posteriores identificaram limitações relacionadas à validade do instrumento em diferentes contextos e versões traduzidas.

Diante dessas limitações, o autor informa que realizou um estudo de validação matemática, utilizando conceitos psicométricos, e, posteriormente, propôs uma nova versão do

instrumento, reduzida para vinte itens. Essa versão foi identificada, naquele momento, pela denominação N-ILS, correspondente a New Index of Learning Styles. O próprio manual relaciona essa reformulação a Vieira Júnior (2014) e Gardner (1995) e destaca que uma das principais alterações foi estrutural, com a redução do número de questões, buscando evitar que a extensão do instrumento produzisse cansaço e, consequentemente, respostas aleatórias.

Entretanto, ao apresentar o procedimento de cálculo dos resultados, a utilização passa a ser a sigla ILS. O quadro de pontuação é denominado “Pontuação do ILS” e o quadro seguinte é identificado como “Intensidade do ILS”. O texto explica que, após a soma das respostas, calcula-se a diferença entre os resultados dos dois polos de cada dimensão, obtendo-se escores de 1, 3 ou 5. Essa ocorrência permitiu observar que há, no material consultado, uma oscilação terminológica entre N-ILS e ILS. Contudo, os documentos analisados não apresentam uma explicação precisa afirmando que Vieira Júnior tenha formalmente abandonado a denominação N-ILS ou estabelecido uma nova versão exclusivamente apontada como ILS. Por essa razão, a utilização da sigla ILS nas seções deste trabalho deve ser feita com cautela, evitando atribuir ao autor do manual uma mudança de nomenclatura que não é explicitamente justificada na obra consultada.

Para fins desta pesquisa, a distinção histórica pode ser apresentada como ILS, que corresponde originalmente ao Index of Learning Styles de Felder e Solomon ou N-ILS que corresponde à nova versão desenvolvida por Vieira Júnior a partir da análise das limitações do instrumento anterior e ILS que também é uma sigla utilizada posteriormente no manual de Vieira Júnior para identificar os quadros de pontuação e intensidade da versão apresentada.

Assim, mais importante do que estabelecer uma substituição nominal que não está explicitada na fonte é reconhecer a continuidade metodológica existente entre os instrumentos. A versão desenvolvida por Vieira Júnior mantém as quatro dimensões do modelo Felder e Silverman e modifica, principalmente, a estrutura do instrumento, reduzido o número de questões e reorganizando o procedimento de identificação das preferências.

Essa compreensão também é coerente com o modo como o manual apresenta o instrumento, embora o título do quadro das vinte questões seja “O Novo Índice de Estilos de Aprendizagem (N-ILS)” e os procedimentos posteriores utilizem o termo ILS para a pontuação e para a intensidade. Logo, a presença das duas siglas no mesmo material deve ser registrada como uma particularidade terminológica da fonte, e não convertida em uma afirmação sobre uma mudança formal que o documento não explica.

Na presente pesquisa, essa distinção é relevante porque a tabela adaptada foi inicialmente organizada com quinze questões e posteriormente passou a conter dezesseis tendo

sido construída a partir do instrumento de referência de Vieira Júnior. A adaptação não pretende propor um novo modelo teórico de estilos de aprendizagem, mas adequar a forma de investigação das quatro dimensões às condições de compreensão, comunicação e participação dos alunos com necessidades educacionais específicas. A versão final mantém as quatro dimensões do instrumento de referência e apresenta quatro questões em cada uma delas. A questão acrescentada à dimensão Sequencial/Global foi formulada no âmbito desta proposta de adaptação, não devendo ser confundida com uma simples recuperação de um item original do N-ILS. Por isso, a denominação adotada no trabalho deve deixar clara a relação de origem com o instrumento de Vieira Júnior e, simultaneamente, distinguir a adaptação realizada neste trabalho.

1.3 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada em uma revisão bibliográfica e análise crítica do instrumento pedagógico. O estudo articula as contribuições da Sociologia, da Filosofia, da História e da Educação para compreender os processos de normalização e reconhecimento no espaço escolar.

A análise da Tabela N-ILS é realizada a partir de pressupostos estruturais, considerando os aspectos linguísticos, cognitivos e operacionais. Com base nos estudos, foi elaborada uma proposta de adaptação do instrumento, orientada pelos princípios da educação inclusiva, da mediação pedagógica e da acessibilidade.

O processo de adaptação foi conduzido por uma análise conceitual e lógico-reflexiva das questões, considerando a relação entre a finalidade de cada dimensão, a clareza da linguagem e as condições de compreensão e expressão dos estudantes com necessidades educacionais específicas. A reflexão filosófica sobre o reconhecimento, diferença e participação constituiu uma referência para problematizar a forma como o instrumento poderia acolher diferentes modos de responder sem transformar as preferências indicadas em categorias fixas.

A seleção inicial das questões resultou de uma reflexão exploratória sobre a linguagem e a estrutura do instrumento de referência. Essa primeira organização reuniu quinze questões: quatro Ativo/Reflexivo, Sensorial/Intuitivo, Visual/Verbal e três na dimensão Sequencial/Global. Posteriormente, foi formulada uma nova questão para esta última dimensão, de modo a completar a estrutura final de dezesseis questões, com quatro itens em cada dimensão. A questão acrescentada procura distinguir a preferência, por

acompanhar uma sequência de etapas de preferência por conhecer inicialmente a ideia geral e, depois, compreender as suas partes.

A decisão de organizar quatro questões por dimensão corresponde a um critério de equilíbrio estrutural e de coerência interna da proposta. A lógica filosófica e conceitual orientou a análise do sentido das questões e da preservação das distinções entre os polos de cada dimensão; a organização numérica e os procedimentos de pontuação foram utilizados para estruturar a apresentação e a interpretação das respostas. Assim, a distribuição dos itens não é apresentada como prova matemática de equivalência entre as dimensões, nem como fundamento suficiente para afirmar a validade do instrumento.

A pontuação foi organizada de acordo com a estrutura final de quatro questões por dimensão, considerando um ponto para cada resposta correspondente a um ou dois polos. Por essa razão, a diferença entre as pontuações possíveis é de zero, dois ou quatro pontos. Os resultados são interpretados como indicações descritivas de equilíbrio ou de tendência para um dos polos, não como um diagnóstico, classificação definitiva ou identificação de características permanentes do estudante.

As escolhas realizadas devem ser compreendidas como decisões teórico-reflexivas da autora, fundamentada na análise do instrumento e nos referenciais filosóficos, históricos e pedagógicos mobilizados ao longo do trabalho. Não correspondem a resultados de uma seleção experimental dos itens. A proposta, portanto, apresenta uma organização fundamentada teoricamente, cujos limites e possibilidades de utilização devem ser considerados.

A relação entre o questionário original de Vieira Júnior (2023) e a proposta de adaptação foi estabelecida a partir de uma análise conceitual das questões, considerando as dimensões teóricas que estruturam o instrumento e as condições de compreensão e participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas. As contribuições filosóficas e histórico-sociais mobilizadas nesta pesquisa oferecem fundamentos para interpretar criticamente as dimensões, especialmente no que se refere ao reconhecimento das diferenças, aos processos de normalização e às condições de participação no contexto educativo.

Essa fundamentação não significa atribuir aos autores consultados a responsabilidade pelas escolhas realizadas na adaptação, nem utilizar as suas ideias como justificativas diretas para a exclusão de questões específicas. Trata-se de um exercício de articulação teórica, no qual as ideias dos autores, devidamente identificadas e referenciadas, são relacionadas ao objeto da pesquisa e utilizadas para sustentar a reflexão. Desse modo, a seleção, a exclusão e a reformulação dos itens constituem decisões autorais, orientadas pela análise do questionário de

referência e pelos fundamentos filosóficos e pedagógicos desenvolvidos ao longo do trabalho. A utilização das contribuições teóricas ocorre, portanto, por meio de interpretação e diálogo crítico com a literatura, preservando-se a autoria das ideias originais e distinguindo-as das decisões tomadas no processo de adaptação.

2 A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DA EXCLUSÃO À CIDADANIA

Esta seção analisa o percurso histórico das pessoas com necessidades educacionais específicas, relacionando os processos de exclusão, segregação e reconhecimento ao desenvolvimento das práticas pedagógicas modernas. Inicialmente, aborda a constituição histórica do direito à educação e a sua relação com a diversidade cognitiva. Em seguida, examinam os mecanismos de normalização presentes na organização escolar, a consolidação dos princípios da educação inclusiva e as contradições que persistem entre o reconhecimento formal dos direitos e as práticas pedagógicas que continuam a produzir formas de exclusão.

2.1 Direito à educação e reconhecimento da diversidade

Ao longo da história, a educação nem sempre foi compreendida como um direito universal. Durante séculos, o acesso ao conhecimento esteve restrito a determinados grupos sociais, enquanto os sujeitos considerados incapazes de corresponder aos padrões dominantes, permaneciam afastados dos espaços de formação intelectual e da participação pública. Nessa conjuntura, a defesa do direito de todos à educação representa não apenas uma ampliação jurídica do acesso à escola, mas uma transformação histórica na própria compreensão da condição humana e da participação dos indivíduos na vida coletiva.

Ao discutir a universalização do ensino, os estudos sobre Jan Amos Komensky ou Comenius (1592-1670), demonstram que a ideia de “ensinar tudo a todos” rompeu, ainda na modernidade, com a lógica de uma educação destinada apenas às elites sociais. Oliveira e Ribeiro (2023, p. 2-3) afirmam que Comenius compreendia a educação como um processo universal, fundamentado na igualdade humana e no direito comum ao aprendizado. Em um período marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, a sua proposta representava uma crítica à exclusão escolar e à fragmentação do saber. Conforme destacam Oliveira e Ribeiro, Comenius defendia que nenhuma pessoa deveria permanecer sem acesso à instrução, independente de classe, sexo ou condição social.

Essa defesa pela universalidade da educação ultrapassa o simples acesso formal à escola. Em sua obra *Didática Magna* (1657)[2], a aprendizagem não é concebida como mera transmissão

[2] Escrita no contexto das transformações intelectuais na Europa, a Didática Magna (1997), de Comenius consolidou uma compreensão da educação como processo destinado a todos os seres humanos e não apenas a grupos privilegiados. Ao propor uma organização mais ampla e sistemática do ensino, a obra contribuiu para a formação

mecânica de conteúdos, mas como formação integral do sujeito. Paiva *et al.* (2023, p.7), observam que Comenius criticava as práticas centradas exclusivamente na memorização e defendia uma aprendizagem capaz de promover a compreensão, a reflexão e a participação ativa do educando no processo formativo. Tal perspectiva torna-se particularmente relevante para o debate contemporâneo sobre a educação inclusiva, pois evidencia que ensinar não significa apenas expor conteúdos homogêneos, mas reconhecer que os sujeitos aprendem de modo distinto.

A discussão particularmente significativa quando relacionada aos alunos com necessidades educacionais específicas. Embora os avanços legais tenham consolidado o direito universal à educação, a continuidade de práticas pedagógicas padronizadas demonstra que o acesso escolar, por si só, não garante o reconhecimento efetivo da diversidade cognitiva. Instrumentos avaliativos rígidos, classificatórios, metodologias homogêneas e expectativas uniformes de aprendizagem, frequentemente, reproduzem formas sutis de exclusão, exigindo que o aluno se adapte a parâmetros institucionais previamente estabelecidos.

Nesse ponto, a teoria do reconhecimento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel[3] oferece um fundamento filosófico importante para compreender a dimensão relacional da formação humana. Em sua concepção, o sujeito constrói a sua individualidade ao manter uma relação recíproca com o outro, de modo que o reconhecimento assume um papel fundamental na constituição da subjetividade e na participação ética dos indivíduos na vida social. A negação dessa validação compromete não apenas o acesso aos espaços sociais, mas a própria possibilidade de constituição plena do sujeito. Assim, quando a educação ignora as diferentes formas de aprender ou reduz a diversidade cognitiva a um desvio em relação à norma, produz formas de invisibilização incompatíveis com a proposta inclusiva.

A formulação dessa teoria foi desenvolvida no contexto de profundas transformações políticas, sociais e intelectuais que marcaram a Europa entre o final do século XVIII e o início do século XIX. A Revolução Francesa de 1789 havia colocado em evidência os ideais de liberdade, igualdade e cidadania, enquanto as transformações econômicas decorrentes da

---

das bases históricas da escola moderna e para a defesa da aprendizagem enquanto dimensão fundamental da formação humana. A referência a 1997 corresponde à edição consultada.

[3] Ao desenvolver a dialética do senhor e do escravo na Fenomenologia do Espírito (2022), Georg Friedrich Hegel demonstrou que a consciência humana não se constitui de maneira isolada, mas por meio das relações de reconhecimento mútuo. Para Hegel, o indivíduo só alcança a consciência de si quando é reconhecido por outra consciência, razão pela qual a negação desse reconhecimento compromete a sua formação ética e social. A partir dessa reflexão, o reconhecimento passou a ser compreendido como uma condição fundamental para a construção da subjetividade e da participação dos sujeitos na vida coletiva. A referência à 2022 corresponde à edição consultada.

Revolução Industrial alteravam as relações sociais e de trabalho. Nesse ambiente, emergiu um problema fundamental para a filosofia política moderna, que questionou como os indivíduos livres poderiam construir uma vida coletiva baseada no reconhecimento mútuo e não apenas na submissão ou na dominação.

Em resposta a esse problema, Hegel compreendeu que a formação da consciência humana não ocorre de forma isolada: o sujeito somente desenvolve plenamente a sua identidade quando é validado por outros sujeitos como portador de dignidade, valor e autonomia. Em sua filosofia, lutar pelo reconhecimento constitui um elemento central da vida social, pois ninguém se torna verdadeiramente sujeito social apenas por sua existência biológica ou pela posse formal de direitos.

A construção da individualidade depende da participação em relações sociais nas quais o indivíduo seja aprovado como membro legítimo da comunidade em que atua. Sob essa perspectiva, compreender as diferenças humanas não é suficiente para garantir relações verdadeiramente inclusivas. Conforme observa Todorov (2019, p.190), quando a compreensão do outro não é acompanhada pelo seu reconhecimento como sujeito, ela pode converter-se em mecanismo de exploração, rejeição ou destruição. Esse pensamento evidencia que a inclusão educacional exige mais do que o conhecimento das especificidades dos estudantes: requer autenticar o reconhecimento da sua dignidade, da sua autonomia e da sua participação no processo educativo.

A reflexão sobre os estilos de aprendizagem insere-se justamente nesse debate. Reconhecer que os alunos possuem diferentes formas de perceber, organizar e processar o conhecimento significa deslocar a educação de uma lógica homogênea para uma perspectiva mais atenta à singularidade dos processos formativos. Contudo, essa legitimação exige um cuidado crítico para que os instrumentos pedagógicos não se convertam em novos mecanismos de classificação e normatização.

Dessa forma, a relação entre educação inclusiva, estilos de aprendizagem e a teoria do reconhecimento demonstram que o direito à educação não pode ser reduzido ao simples ingresso na escola. Trata-se da construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a pluralidade humana sem transformá-la em hierarquia ou déficit. É a partir dessa compreensão que se desenvolve o presente trabalho, ao analisar os fundamentos, os limites e as possibilidades de adaptação da Tabela N-ILS, para os alunos com necessidades educacionais específicas, articulando a inclusão, o reconhecimento e a diversidade cognitiva como dimensões inseparáveis do processo educativo.

2.2 Exclusão: normalização e educação inclusiva

A história das pessoas com necessidades educacionais específicas está diretamente relacionada às formas pelas quais as sociedades, ao longo do tempo, definiram padrões de normalidade, utilidade social e participação coletiva (HONNETH, 2001, p. 167). A diversidade funcional não se apresenta apenas como condição biológica ou individual, mas como construção histórica e social, produzida por sistemas de valores, crenças e relações de poder que determinaram, em diferentes épocas, práticas de exclusão, segregação ou reconhecimento (PICCOLO, 2022, p. 209).

Nas sociedades antigas, marcadas por uma organização social fortemente orientada pela sobrevivência coletiva e pela valorização da força física, a diferença corporal ou cognitiva era frequentemente associada à inutilidade social. Estudos históricos indicam que as pessoas com necessidades específicas eram inviabilizadas, abandonadas ou eliminadas, não necessariamente por crueldade individual, mas pela impossibilidade de enquadrá-las nos padrões de funcionalidade social vigentes[4]. A diferença era percebida como ameaça à ordem e à coesão do grupo.

Durante a Idade Média, a interpretação sobre as necessidades específicas passou a ser mediada pelo discurso religioso. Em muitos contextos, as diferenças físicas, sensoriais ou cognitivas foram associadas ao pecado, à punição divina ou à expiação moral. Embora tenham existido práticas de caridade e acolhimento, estas não correspondiam necessariamente ao reconhecimento de direitos ou acesso à educação, mas reforçavam a dependência e a marginalização social (MEYONGO NDJANA, 2024, p. 27). O cuidado assumiu um caráter assistencial e moralizante, sem questionar as estruturas de exclusão.

A modernidade introduziu uma inflexão importante nesse percurso. Com a fundação do Estado Moderno, do racionalismo científico e da escolarização obrigatória, a diversidade funcional passou a ser objeto de saberes especializados. O discurso religioso cedeu lugar ao

[4] Em diferentes sociedades ao longo da história, a participação social esteve vinculada à capacidade de corresponder às exigências econômicas, militares e culturais de cada época. Os indivíduos que apresentavam limitações físicas, sensoriais ou cognitivas eram considerados incapazes de atender às funções sociais, o que resultava em marginalização, abandono ou exclusão. Mais do que manifestações isoladas de crueldade, tais práticas refletiam formas históricas de organização social nas quais a preservação da ordem coletiva e da funcionalidade do grupo prevalecia sobre o reconhecimento da singularidade humana. A diferença era interpretada como instabilidade, especialmente nas sociedades marcadas por critérios de utilidade e produtividade. Na obra clássica de Michel Foucault, História da Loucura (2019), o autor demonstra como a modernidade instituiu mecanismos de separação e confinamentos voltados aos indivíduos considerados desviantes, improdutivos ou incompatíveis com as exigências de normalidade. A exclusão não decorria apenas de rejeição individual, mas da construção de normas que definiam quais sujeitos eram socialmente aceitáveis.

discurso médico, psicológico e pedagógico, que classificou, diagnosticou e interveio sobre os corpos considerados desviantes. Esse movimento ampliou a visibilidade social das pessoas com necessidades específicas, mas também instituiu novas formas de controle e normalização (PICCOLO, 2022, p. 113).

Nesse contexto, a escola moderna assumiu um papel central na gestão da diferença, passando a se organizar a partir de expectativas normativas de aprendizagem e desenvolvimento, produzindo um modelo implícito de aluno ideal (FIGUEIREDO JÚNIOR, 2026, p. 3-4). Aqueles que não se ajustavam a esse modelo passaram a ser identificados como problema pedagógico, o que historicamente resultou tanto na exclusão direta quanto na criação de espaços segregados, como classes especiais e instituições paralelas.

No Brasil, essa lógica de atendimento em espaços separados tornou-se evidente durante o período imperial. Até meados do século XIX, conforme registram os estudos, prevalecia a exclusão como princípio orientador das ações destinadas à sua escolarização. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, criado em 1854, pelo Decreto Imperial nº 1.428, considerado o marco inicial da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil e na América Latina permaneceu até 1926, como a única instituição destinada a esse público. Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) voltado ao atendimento educacional das pessoas surdas (KRAEMER, 2020, p. 4-5).

Essas instituições representaram importantes avanços ao oferecerem oportunidade educacionais até então inexistentes para esses grupos. Entretanto, estavam fundamentadas em um modelo de escolarização segregada, no qual o atendimento ocorria em espaços especializados e distintos da educação comum. Tal configuração reflete a compreensão dominante da época, segundo a qual as diferenças deveriam ser tratadas fora dos ambientes escolares regulares.

A partir desse ponto, a educação especial teve trajetórias distintas, e a existência de instituições especializadas não significou que toda oferta se realizasse exclusivamente nesses espaços. Embora essas instituições tenham representado certa ampliação no acesso educacional em relação à completa exclusão anterior, elas mantinham a lógica da segregação e reforçavam a percepção da incapacidade social (FRANZI; PAULA; SILVA, 2026, p. 5-6). A diferença continuava sendo interpretada como uma carência individual e não como o resultado das barreiras produzidas pela própria sociedade.

Ao longo do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos em defesa dos direitos humanos impulsionaram uma mudança significativa na compreensão das

necessidades específicas. A luta pela inclusão social e educacional deslocou o foco da incapacidade individual para as barreiras sociais, culturais e institucionais que dificultam a participação plena das pessoas com uma condição funcional específica. Esse movimento marcou o início de uma nova perspectiva, baseada na cidadania e no reconhecimento dos direitos (LIBÓRIO, 2024, p. 211).

No plano internacional, para o fortalecimento dos direitos humanos, a educação passou a ser compreendida como um direito universal e como condição fundamental para a participação social. Organismos internacionais começaram a questionar os modelos segregadores de ensino, defendendo sistemas educacionais que fossem capazes de acolher a diversidade humana. Esse movimento alcançou uma maior projeção com a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, em 1994, cuja declaração estabeleceu os princípios voltados à construção de sistemas educacionais inclusivos (LEMOS; SILVA; XAVIER, 2025, p. 2-3).

Esse percurso histórico pode ser sintetizado a partir da seguinte compreensão histórica: a pessoa com necessidades específicas, ao longo da história, foi tratada ora como um ser invisível, ora como um objeto de caridade, ora como um problema social a ser corrigido. Somente a partir da consolidação dos direitos humanos é que passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, cuja participação social depende da eliminação das barreiras impostas pela própria sociedade (LIMA; LEME, 2024, p. 263)[5].

No ambiente brasileiro, esse reconhecimento passou a adquirir uma maior concretude jurídica com a Constituição Federal de 1988, onde o artigo 208, inciso III, estabeleceu como dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades específicas, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando uma importante mudança de paradigma em relação às políticas anteriormente centradas na segregação institucional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu Capítulo V do Título V, reforçou esse princípio ao definir a educação especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas do

[5] Para compreender as transformações ocorridas nesse percurso, importa distinguir quatro conceitos que, embora relacionados, não possuem o mesmo significado. A exclusão caracteriza-se pelo afastamento ou impedimento de acesso das pessoas aos espaços comuns de participação. A segregação corresponde à organização de estruturas separadas, nas quais determinados grupos recebem atendimento distinto do restante da população. A integração pressupõe a entrada desses indivíduos nos espaços comuns, mas frequentemente mantém a expectativa de que sejam eles a adaptar-se às condições já existentes. Por sua vez, a inclusão exige uma transformação das próprias estruturas, práticas e condições institucionais. Essa distinção permite compreender que a passagem de um modelo para outro não ocorre de forma automática e que práticas segregadoras ou integradoras podem persistir mesmo quando os discursos e as políticas públicas adotam princípios inclusivos.

ensino, ampliando a responsabilidade dos sistemas educacionais na garantia do acesso e da permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

No campo educacional, este reconhecimento dá origem à proposta de educação inclusiva, orientada para a superação de práticas segregadoras e garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola regular. Contudo, as análises críticas demonstram que a inclusão não se realiza de forma linear ou isenta de contradições. Muitas vezes, ela convive com práticas que mantêm a lógica da normalização, exigindo que o aluno se adapte aos padrões escolares preexistentes.

A Declaração de Salamanca (1994), representou um marco importante nesse processo ao defender que as escolas regulares deveriam acolher as crianças, independente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, linguísticas ou culturais. O documento propôs uma reorganização dos sistemas educacionais a partir do princípio da inclusão, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da experiência escolar e não como obstáculo ao processo educativo (LEMOS; SILVA; XAVIER, 2025, p. 8).

No Brasil, os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca influenciaram transformações importantes tanto no âmbito legal quanto no pedagógico, especialmente a partir dos anos de 1990. A legislação educacional passou a incorporar progressivamente a perspectiva inclusiva, fortalecendo o entendimento de que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer, preferencialmente, no interior da escola regular. Posteriormente, políticas públicas voltadas à educação inclusiva ampliaram o debate sobre a acessibilidade, permanência escolar e garantia dos direitos educacionais (LEMOS; SILVA; XAVIER, 2025, p. 4-5).

Um marco relevante desse processo foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008[6]. O documento consolidou a transição do modelo de integração para o modelo de inclusão. Enquanto a integração pressupunha que o estudante deveria adaptar-se às exigências da escola para nela permanecer, o ponto de vista inclusivo passou a atribuir à própria instituição escolar a responsabilidade de eliminar as barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultavam a participação

[6] Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), permaneça como o marco principal orientador da educação inclusiva no Brasil, a sua implementação foi acompanhada por novos instrumentos normativos e por intensos debates acerca da organização do atendimento educacional especializado. Em 2020, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, propondo alterações ao modelo adotado desde 2008. Entretanto, a sua eficácia foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal e o decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, mantendo-se vigente a orientação inclusiva consolidada pela política de 2008. Em 20 de outubro de 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Este decreto foi alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, e regulamentado pela Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Assim, a análise da educação inclusiva no Brasil deve considerar tanto a importância histórica da política de 2008 quanto o quadro normativo posterior.

dos alunos. Essa mudança representou um grande avanço na compreensão da inclusão como direito e não como concessão institucional.

A reflexão filosófica contribui para aprofundar a compreensão dessas transformações. No pensamento hegeliano, o reconhecimento constitui condição fundamental para a formação da individualidade ética (HEGEL, 2022, p. 47). O sujeito se constitui na relação com o outro, e a negação do reconhecimento implica a negação da sua condição de sujeito. A leitura contemporânea desse sistema, como desenvolvida em estudos sobre ética, individualidade e trabalho, permite compreender que a exclusão ou a inclusão condicionada compromete a formação humana em sua dimensão ética e social (COLAÇO; PISCALHO, 2022, p. 28).

Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos significativos. A insuficiência de recursos pedagógicos, a precariedade da formação docente, os obstáculos comunicacionais e arquitetônicos das instituições escolares, e as resistências culturais aos alunos com necessidades educacionais específicas, demonstram que a inclusão permanece presa às contradições históricas e estruturais (LEMOS; SILVA; XAVIER, 2025, p. 9).

Entre os avanços, destaca-se a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)[7], que implantou, juridicamente, a compreensão da pessoa com deficiência como sujeito pleno de direitos. Inspirada nos princípios da dignidade humana, da participação social e da igualdade de oportunidades, a legislação reforçou o dever do Estado, da sociedade e das instituições educacionais de promover as condições efetivas de acessibilidade e inclusão. Sob essa perspectiva, a cidadania deixou de ser compreendida apenas como reconhecimento formal perante a lei e passou a envolver a participação concreta nos diferentes espaços sociais, incluindo a escola.

Dessa forma, a trajetória histórica das pessoas com necessidades educacionais específicas revela uma tensão persistente entre exclusão, tutela e reconhecimento. De um lado, se os avanços legais e pedagógicos representam conquistas importantes, por outro, persistem práticas que transformam a diferença em falha a ser corrigida. Compreender essa história é fundamental para problematizar as propostas contemporâneas de inclusão e evitar que os

[7] A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) permanece como principal marco legal voltado à promoção dos direitos das pessoas com deficiência e a sua aplicação tem sido continuamente aperfeiçoada por regulamentações específicas, alterações legislativas pontuais e pela interpretação conferida pelos tribunais superiores. Desde a sua entrada em vigor, a LBI consolidou o modelo social de deficiência, reforçando a compreensão de que as limitações à participação decorrem, sobretudo, das barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e institucionais existentes na sociedade. As discussões mais recentes concentram-se nas ampliações da acessibilidade, no fortalecimento da educação inclusiva, na garantia de tecnologias assistivas, na proteção contra a discriminação e na efetivação dos direitos já assegurados pela legislação, preservando os fundamentos estabelecidos pela Lei nº 13.146/2015.

instrumentos pedagógicos, ainda que bem-intencionados, reproduzam mecanismos históricos de controle e invisibilização:

> Se de fato desejamos tomar as relações que envolvem as pessoas com deficiência sob o prisma da construção social, é necessário reconstruir saberes, práticas e normas que determinaram sua percepção social, o imaginário que nela se investe, a proteção que dela se necessita e o espaço em que ela foi ou é enclausurada (família, instituições/Estado, saber médico) (PICCOLO, 2022, p. 33).

A consolidação da educação inclusiva, não elimina por si só, as marcas históricas produzidas pelos processos de segregação e normalização escolar. Embora os discursos contemporâneos defendam o reconhecimento da diversidade, muitas práticas educacionais ainda permanecem vinculadas a modelos homogêneos de aprendizagem e desenvolvimento. Por esse motivo, torna-se necessário analisar criticamente os instrumentos pedagógicos utilizados pela escola, para que a inclusão não se limite à presença física do aluno no espaço escolar, mas que se traduza em condições reais de participação, reconhecimento e aprendizagem.

Essa análise permite compreender que os mecanismos de exclusão não se manifestam apenas através do impedimento de acesso à escola ou da separação dos estudantes em instituições distintas. Podem também estar presentes em práticas aparentemente comuns, como a utilização de instrumentos que pressupõem determinadas competências de leitura, compreensão ou comunicação sem prever alternativas acessíveis. Quando essas condições não são consideradas, a avaliação corre o risco de confundir as dificuldades de acesso ao instrumento com as preferências ou características que pretende identificar.

Ao apresentar esse panorama histórico, esta seção fornece o fundamento necessário para a análise das práticas educacionais atuais, situando a educação inclusiva como resultado de disputas históricas e éticas e não como uma realidade plenamente alcançada. Reconhecer essa trajetória permite compreender que a inclusão não é um dado natural, mas uma construção social que exige vigilância e crítica permanente. A compreensão desse percurso permite analisar os instrumentos pedagógicos à luz das barreiras que podem produzir e das condições de participação que devem assegurar.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NORMALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO

Esta seção discute os fundamentos teóricos que sustentam a compreensão da educação inclusiva para além da garantia formal de acesso à escola, com base nas contribuições de autores que analisam os processos de normalização, as relações de poder e as dinâmicas de reconhecimento. Parte-se do entendimento de que a inclusão não se limita ao ingresso do estudante no sistema educacional, mas que envolve uma análise crítica das práticas escolares que, mesmo orientadas por políticas inclusivas, podem reproduzir mecanismos de exclusão e invisibilização.

Nessa perspectiva, examina-se a construção histórica no campo educacional, os critérios que legitimaram determinadas formas de conhecimento e participação, bem como os desafios relacionados ao reconhecimento da diversidade humana no espaço escolar.

Ao estabelecer o enquadramento histórico, filosófico, sociológico e pedagógico, a seção apresenta as bases teóricas necessárias para discutir a diversidade dos processos de aprendizagem e as implicações da sua consideração nas práticas pedagógicas. Essa reflexão constitui também um ponto de partida para analisar criticamente os instrumentos destinados à identificação de preferências de aprendizagem, entre os quais se encontra a Tabela N-ILS.

3.1 Normalização escolar: reconhecimento e diversidade na educação inclusiva

A educação inclusiva consolidou-se como eixo normativo das políticas educacionais contemporâneas, afirmando o direito universal à escolarização e à participação nos processos de ensino e aprendizagem (BATISTA; SANCHES, 2026, p. 5). Contudo, essa consolidação não eliminou as tensões históricas que permeiam a escola enquanto instituição social. Quando a inclusão é entendida apenas como ampliação do acesso ou como permanência física no espaço escolar, tende a ocultar os mecanismos simbólicos, culturais e pedagógicos que definem quem aprende, como aprende e em que condições esse aprendizado é legitimado. Longe de constituir um espaço neutro, a escola configura-se como um ambiente em que se produzem classificações, expectativas e hierarquias capazes de influenciar as trajetórias escolares e as identidades (ROCHEX, 2020, p. 12).

Desde a consolidação da escola moderna, as práticas educativas passaram a ser estruturadas por critérios de organização, disciplina e controle que orientavam tanto os processos de ensino quanto as formas de comportamento consideradas socialmente desejáveis. As análises de Michel Foucault, retomadas por Lima e Nunes (2020), permitem compreender

que tais práticas se articulam a dispositivos mais amplos de disciplina, responsáveis por regular corpos, tempos e condutas, convertendo a aprendizagem em objeto de vigilância, classificação e mensuração (LIMA; NUNES, 2020, p. 97).

A avaliação centrada na mensuração e comparação de desempenhos, associada à padronização dos percursos formativos, instaurou uma lógica na qual a diferença é rapidamente convertida em inadequação. Aquilo que se entende por "normal" não decorre de critérios naturais ou universais, antes, é o resultado de escolhas históricas e normativas. Essa racionalidade manifesta-se em larga escala, utilizadas para mensurar o desempenho escolar a partir de parâmetros uniformes. Embora esses instrumentos sejam importantes para a função diagnóstica e de monitoramento, frequentemente desconsideram as diferentes trajetórias, experiências culturais e formas de aprendizagem (RIBEIRO, 2024, p. 12-25), presentes nas salas de aula, reforçando a ideia de que existe um único modo legítimo de demonstrar conhecimento.

Os exames padronizados em larga escala, utilizados em diferentes países para medir o desempenho escolar, ilustram esse processo ao estabelecer parâmetros uniformes de sucesso acadêmico que nem sempre contemplam a diversidade presente nas salas de aula. No interior da escola, essa normatividade estabelece fronteiras entre o aceitável e o desviante, frequentemente naturalizando desigualdades sociais, culturais e cognitivas

> Nos modelos atuais de avaliação, podemos considerar como sua expressão o predomínio do exame, constituído a partir de um padrão composto por um conjunto de questões que pretendem ter um discurso unívoco, configurado, que está, nos marcos da cultura que se reconhece como universal, ao qual deve se ajustar a multiplicidade de conhecimentos, de culturas e de processos de aprendizagem (ESTEBAN; PINA, 2021, p. 425).

A passagem evidencia uma das contradições da avaliação escolar, embora se apresente como procedimento de verificação da aprendizagem, pode também funcionar como mecanismo de ajustamento dos estudantes a um modelo previamente definido de conhecimento. O problema não reside na existência de critérios de avaliação, mas na sua aplicação sem consideração pelas condições de participação, pelos percursos de aprendizagem e pelas diferentes formas de demonstrar o conhecimento.

A própria concepção de infância que sustenta a escolarização é resultado de um longo processo histórico. Hermida (2021) ao analisar os estudos realizados por Philippe Ariès (1914-1984), demonstra que a criança, enquanto sujeito distinto do adulto e objeto específico de intervenção pedagógica, emerge com as transformações sociais que acompanharam a consolidação da modernidade e da escola moderna, quando a infância passou a ser pensada

como etapa homogênea do desenvolvimento humano, regulada por expectativas de progresso linear e por marcos etários rígidos. Embora essa organização tenha permitido estruturar os percursos educativos, também favoreceu a construção de modelos de desenvolvimento considerados comuns, perante os quais as diferenças individuais passaram frequentemente a ser avaliadas.

De acordo com Nogueira e Brandão (2020), Norbert Elias demonstrou que esse processo estava profundamente ligado à internalização de normas de autocontrole e à formação de sensibilidades compatíveis com a ordem social moderna. No contexto escolar, as regras de conduta e as expectativas relativas ao comportamento dos estudantes participam, assim, na organização das relações educativas e na definição do que é considerado adequado.

> Através das técnicas disciplinares, exclusivas dos monastérios durante a Idade Média, o poder pastoral se expande entre a população sob a forma geral de doutrinamento, de escolarização e de moralidade (LIMA; NUNES, 2020, p. 96).

Essa perspectiva permite relacionar determinadas formas de orientação e regulação dos comportamentos com os processos de organização das instituições modernas. No espaço educativo, as normas não se manifestam apenas por meio de regras explícitas, mas também através de procedimentos quotidianos que definem os comportamentos esperados, os ritmos de trabalho e as formas legítimas de participação.

Ao longo desse processo, diferenças de ritmo, linguagem, experiência e formas de aprender passaram a ser, de modo frequente, interpretados como problemas pedagógicos, reforçando uma lógica de correção e ajuste. Consolidou-se, assim, uma organização escolar orientada pelo ajustamento dos sujeitos a padrões previamente definidos. A incorporação da educação inclusiva às políticas educacionais não eliminou esses mecanismos e, em muitos casos, eles apenas assumiram novas formas, apresentando-se sob o discurso da inclusão enquanto mantinham práticas de classificação e controle das diferenças.

Por essa lógica, o aluno é considerado incluído na medida em que consegue adaptar-se às expectativas já estabelecidas pela instituição escolar. A escola, por sua vez, raramente é interpelada a transformar as suas estruturas, seus currículos, práticas pedagógicas e formas de avaliação. Assim, a inclusão corre o risco de converter-se em uma política de acomodação do sujeito à norma, preservando intacta a racionalidade institucional responsável pela produção de processos excludentes.

Essa contradição torna-se visível quando os estudantes com necessidades específicas são formalmente matriculados em classes comuns, mas permanecem submetidos aos mesmos

currículos, metodologias e formas de avaliação concebidos para um único padrão de aprendizagem. Nesses casos, a presença física do estudante é assegurada, mas as condições efetivas de participação e aprendizagem permanecem limitadas, evidenciando a distância existente entre integração escolar e inclusão educacional.

A crítica de Simone Weil à maquinaria social moderna, embora não se dirija especificamente à instituição escolar, contribui para a compreensão desse fenômeno ao denunciar a crescente submissão dos indivíduos a estruturas impessoais que enfraquecem o pensamento crítico e anulam a singularidade dos sujeitos:

> Jamais o indivíduo se encontrou tão completamente à mercê de uma colectividade cega e jamais os homens foram a tal ponto incapazes não só de submeterem as suas acções aos seus pensamentos, como até de pensar. Os termos de opressores e oprimidos, a noção de classes, encontram-se bem próximos de perder o seu significado, a tal ponto são evidentes a impotência e a angústia de todos os homens perante a máquina social, tornada máquina de quebrar ânimos, de esmagar espíritos, máquina de produzir a inconsistência, a estupidez, a corrupção, a debilidade e, acima de tudo, a vertigem (WEIL, 2022, p. 111).

3.2 Reconhecimento da diversidade e processos de aprendizagem

As reflexões desenvolvidas até aqui evidenciam os limites nos processos de normalização que historicamente estruturaram a instituição escolar. Entretanto, compreender a educação inclusiva exige avançar para além da crítica à normalização e examinar os fundamentos teóricos do reconhecimento.

É nesse ponto que a problemática do reconhecimento se torna central para a reflexão educacional. A tradição filosófica inaugurada por Hegel (2022) mostra que a formação humana não pode ser compreendida fora das relações intersubjetivas, pois o indivíduo somente constitui plenamente a sua identidade quando é reconhecido pelos demais como portador de dignidade e autonomia. Em termos hegelianos, a subjetividade emerge do movimento dialético pelo qual a consciência confronta a alteridade, supera o seu imediatismo e retorna a si transformada pela experiência da mediação (HEGEL, 2022, pp. 38, 286, 370, 532).

Axel Honneth (2011) retoma essa perspectiva ao afirmar que a negação do reconhecimento compromete a participação social e a construção de uma relação positiva do indivíduo consigo mesmo. Conforme observa Robles, em referência aos estudos de Honneth, a negação da alteridade constitui um dos principais fatores para a eclosão de conflitos sociais, uma vez que coloca em risco a identidade e a autonomia dos sujeitos (ROBLES, 2023, p. 889). No espaço escolar, a privação de validação manifesta-se quando os alunos são reduzidos à falta

de alguma coisa, diagnósticos ou indicadores de desempenho, sem que seus modos de aprender e de atribuir significado ao mundo sejam considerados como fontes legítimas de conhecimento.

No espaço escolar, a ausência de reconhecimento pode manifestar-se quando os estudantes são reduzidos aos seus diagnósticos, às dificuldades identificadas ou aos resultados obtidos nas avaliações. Essa redução limita a compreensão dos sujeitos, uma vez que deixa em segundo plano os seus conhecimentos, as suas experiências e as diferentes formas de participação no processo educativo. Reconhecer o estudante implica, portanto, não o reduzir às características que o distinguem dos demais, mas considerá-lo como sujeito de direitos, de conhecimento e de participação.

Charles Taylor (2023) amplia a discussão ao compreender o reconhecimento como um dos fundamentos das políticas contemporâneas voltadas à diversidade. Para o autor, a identidade não se constitui de maneira isolada, mas em permanente diálogo com os outros, dependendo tanto da chancela institucional quanto das relações sociais e do respeito às diferenças culturais. Nesta visão, a construção da subjetividade está diretamente vinculada às interações estabelecidas ao longo da vida e aos contextos históricos nos quais o indivíduo se insere (IGOR, 2022, p. 35).

Taylor adverte que esse processo pode assumir formas assimétricas quando as instituições reconhecem a diferença apenas a partir de critérios definidos pela cultura dominante. Nessas circunstâncias, o reconhecimento deixa de promover a valorização da pluralidade e passa a operar como mecanismo de enquadramento das identidades em padrões previamente estabelecidos (IGOR, 2022, p. 40). No campo educacional, isso significa que a diversidade tende a ser aceita apenas quando não questiona os modelos cognitivos, linguísticos e pedagógicos considerados legítimos. Como consequência, currículos e práticas pedagógicas que se apresentam como inclusivas pendem a selecionar quais diferenças são aceitáveis, reduzindo a pluralidade humana a variações superficiais que não alteram a estrutura do conhecimento escolar.

A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender que as diferenças presentes no contexto escolar não podem ser interpretadas como desvios em relação a um padrão previamente estabelecido. Ao contrário, elas expressam a pluralidade das experiências, trajetórias e formas de interação com os conhecimentos que caracterizam os sujeitos e quando a escola toma como referência um modelo único de aprendizagem, corre o risco de transformar a diversidade em insuficiência, reforçando processos de exclusão que contradizem os próprios princípios da educação inclusiva. Sob esse entendimento, o reconhecimento pressupõe que as instituições educacionais revisem continuamente os critérios utilizados para definir o sucesso

escolar, o desempenho e a participação dos estudantes (HONNETH, 2011; TAYLOR, 2023; BATISTA e SANCHES, 2026).

Essa problemática é aprofundada pelas análises sociológicas de Pierre Bourdieu (2021), ao demonstrar que as instituições convertem a cultura dominante em medida universal de valor, ocultando a sua origem social. Sob a aparência de neutralidade, práticas pedagógicas, formas de avaliação e modos de comunicação escolar funcionam como mecanismos de legitimação de determinados capitais culturais, favorecendo grupos socialmente privilegiados e dificultando o reconhecimento de outras formas de relação com o conhecimento (BOURDIEU, 2021, p. 161-162). As práticas pedagógicas, as formas de avaliação e a linguagem escolar operam como filtros que privilegiam determinados percursos culturais e deslegitimam outros[8].

Ao revisitar as contribuições de Basil Bernstein, para a compreensão das desigualdades escolares, Rochex observa que parte significativa da sociologia da educação concentrou as suas análises em fatores externos à escola, relegando a segundo plano os processos internos por meio dos quais as desigualdades são produzidas e reproduzidas no cotidiano escolar (ROCHEX, 2020, p. 7). Nessa perspectiva, os códigos linguísticos valorizados pela instituição escolar não constituem formas neutras de comunicação, mas modos específicos de organização do pensamento e de acesso ao conhecimento. Quando esses códigos se distanciam das experiências socioculturais dos estudantes, criam obstáculos à aprendizagem que, com frequência, são interpretados como dificuldades individuais, ocultando as condições sociais que participam da produção dessas desigualdades.

Essa realidade pode ser observada, quando estudantes oriundos de ambientes populares demonstram domínio de conhecimentos construídos em suas experiências comunitárias, familiares ou profissionais, mas encontram dificuldades para expressá-los segundo os códigos linguísticos valorizados pela escola. Em muitas circunstâncias, a instituição interpreta essa diferença como insuficiência intelectual ou deficiência de aprendizagem, quando, na realidade, trata-se de uma distância entre os repertórios culturais dos estudantes e as formas de comunicação legitimadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a crítica à normalização escolar não se limita apenas às estruturas formais da instituição, mas também aos critérios que definem quais os conhecimentos, comportamentos e formas de participação são considerados legítimos. As análises de Bourdieu

[8] De acordo com os Instrumentos simbólicos descritos por Bourdieu (2011, p. 13), podemos inferir que na escola, certos modos de falar, escrever, pensar e avaliar são tratados como naturais, mas favorecem quem já teve contato prévio com esses códigos culturais. Assim, práticas pedagógicas aparentemente neutras, acabam por valorizar alguns percursos culturais e tornando outros invisíveis ou deslegitimados, convertendo as diferenças de origem em desigualdades de desempenho.

e Bernstein, retomadas por Rochex, permitem compreender que as desigualdades educacionais não decorrem exclusivamente de fatores externos à escola, mas também dos processos internos por meio dos quais determinados códigos culturais e linguísticos são valorizados em detrimento de outros. Assim, práticas aparentemente neutras podem contribuir para a produção de exclusões simbólicas ao favorecer formas específicas de relação com o conhecimento e deslegitimar experiências distintas de aprendizagem (ROCHEX, 2020, p. 5-8).

Essa reflexão aproxima-se das contribuições de Schlesener (2021, p. 9), para quem a linguagem acadêmica não pode ser compreendida como um instrumento neutro de transmissão de conhecimentos, pois, enquanto uma prática histórica e socialmente situada, organiza a relação entre o sujeito e a realidade contribuindo para a consolidação de formas hegemônicas de produção do saber. Nesse âmbito, programas de inclusão costumam oferecer estratégias de compensação voltadas à adaptação dos estudantes, sem questionar os próprios critérios que definem quais os conhecimentos, linguagens e formas de aprendizagem podem ser consideradas legítimas no âmbito escolar.

Sob essa ótica, o reconhecimento adquire relevância não apenas como princípio ético, mas também como condição pedagógica. Para reconhecer o estudante, é necessário considerar seus conhecimentos prévios, suas formas de participação e os sentidos que atribui às experiências educativas. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Paulo Freire, que, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2018), enfatiza que a educação deveria constituir-se como prática dialógica capaz de valorizar os sujeitos em sua historicidade e em sua capacidade de produzir conhecimento. Conforme destaca Herrero Rico, a pedagogia freiriana fundamenta-se na participação ativa dos educandos e na construção compartilhada do saber, rejeitando modelos educativos baseados na passividade, na prescrição e na homogeneização dos processos formativos (HERRERO RICO, 2022, p. 61-62).

As críticas formuladas por Paulo Freire e Ivan Illich, retomadas em estudos recentes por Silveira (2021, p. 3), ampliam esse horizonte ao evidenciar que o caráter adaptativo da educação institucionalizada tem a tendência a privilegiar formas de conhecimento e de linguagem compatíveis com as exigências sociais dominantes. Mais uma vez, tendo como apoio os estudos de Paulo Freire, percebe-se que a centralidade do diálogo e o reconhecimento dos saberes construídos pelos educandos, conduzem à recusa de uma pedagogia que reduz o aluno à condição de mero objeto de intervenção, defendendo uma prática educativa fundamentada na escuta, na problematização e na construção partilhada do conhecimento.

As experiências inspiradas na pedagogia freiriana, desenvolvidas em programas de alfabetização de jovens e adultos em diferentes contextos latino-americanos, demonstraram que

a aprendizagem se torna mais significativa quando os conteúdos escolares dialogam com as experiências concretas dos educandos. Nessas situações, os conhecimentos produzidos no trabalho, na comunidade e na vida cotidiana deixam de ser considerados obstáculos à escolarização e passam a constituir pontos de partida para a construção do conhecimento escolar.

Os estudos de Illich, por sua vez, questionaram a escolarização como monopólio da aprendizagem, alertando para o risco de a escola confundir educação com conformidade e naturalizar as relações de dependência e hierarquia. Neste sentido, Dias e Mill afirmam que:

> [O] contraste com o modelo tradicional de escola e a concepção moderna de educação é, portanto, nítido. As escolas, na visão de Illich, são instituições que, paradoxalmente, desencorajam e incapacitam os pobres de assumir o controle do próprio aprendizado, ao monopolizar recursos e definir o que é educação. Elas criam uma demanda por si mesmas, impõem um currículo secreto que não apenas estigmatiza os não escolarizados com um senso de inferioridade, mas também prepara todos para uma sociedade de consumo e hierarquia, onde o valor de uma pessoa é medido por sua capacidade de consumir e se submeter a processos planejados (DIAS; MILL, 2026, p. 88).

Essa concepção hierarquizada do saber reforça a dependência intelectual do aluno e limita o reconhecimento de outras formas de aprendizagem e produção do conhecimento. Apesar de partirem de referenciais distintos, Freire e Illich convergem ao afirmar que não há inclusão efetiva sem o questionamento das normas que estruturam o próprio ato educativo. Em ambos os casos, a crítica dirige-se às formas institucionais que subordinam a diversidade das experiências humanas a modelos homogêneos de aprendizagem e desenvolvimento.

Uma leitura contemporânea desse debate pode ser enriquecida pelas reflexões de Oliveira ao analisar as propostas éticas de Michel de Certeau. De acordo com Oliveira (2020, p. 99 – 108), as estratégias correspondem aos procedimentos através dos quais as instituições produzem e regulam práticas de poder e de saber consideradas legítimas, ao mesmo tempo em que tornam invisíveis outras formas de agir, pensar e atribuir significado ao mundo. No campo educacional, essa perspectiva permite compreender que a escola não transmite apenas conhecimentos, que também estabelecem os modos de existir, aprender e interpretar a realidade reconhecidos como válidos.

Sob essa abordagem, as práticas escolares frequentemente apresentadas como técnicas neutras, podem contribuir para a marginalização de estilos cognitivos, formas de expressão e modos de aprendizagem que escapam aos padrões dominantes. Desta forma, a exclusão não ocorre apenas por meio de barreiras explícitas, mas também através de mecanismos cotidianos de invisibilização que operam sob a aparência de normalidade.

Esses mecanismos tornam-se particularmente evidentes quando estudantes que aprendem por meio de recursos visuais, experiências práticas, atividades colaborativas ou tempos diferenciados para a realização das tarefas são avaliados exclusivamente por procedimentos escritos e padronizados. Nessas circunstâncias, a dificuldade não decorre necessariamente da incapacidade de aprender, mas da incompatibilidade entre as formas pelas quais a escola organiza o ensino e as múltiplas maneiras pelas quais os sujeitos constroem o conhecimento.

Assim, pensar a educação inclusiva sob o ponto de vista do reconhecimento implica deslocar o foco da adaptação do estudante para a transformação das próprias práticas escolares. Porém, reconhecer o aluno como sujeito pleno de direitos significa admitir que aprender não é um processo uniforme e que os modos de apropriação do conhecimento são diversos, situados e historicamente condicionados, mas, negar essa pluralidade equivale a reproduzir as formas de exclusão simbólica que comprometem a própria finalidade educativa.

A efetivação da educação inclusiva exige, portanto, não apenas o enfrentamento das barreiras físicas, de comunicação e das atitudes que limitam o acesso à escolarização, mas também a revisão das concepções de aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas. Reconhecer a diversidade humana implica na compreensão de que os sujeitos estabelecem relações distintas com o conhecimento e mobilizam diferentes estratégias para atribuir sentido às experiências educativas (HERRERO RICO, 2022; HONNETH, 2011; ROCHEX, 2020). Essa compreensão conduz, de forma coerente, à necessidade de aprofundar a reflexão sobre a diversidade dos processos de aprendizagem presentes no espaço escolar, temática que será desenvolvida na seção seguinte aos discutir os estilos de aprendizagem e a diversidade cognitiva na perspectiva da educação inclusiva.

Apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, ainda é possível identificar uma tendência recorrente de atribuir aos estudantes a responsabilidade por sua adaptação às exigências escolares, enquanto as mudanças estruturais nas formas de ensinar, avaliar e organizar o currículo permanecem relativamente limitadas. Tal situação sugere que a consolidação da educação inclusiva depende menos da ampliação de discursos institucionais e mais da transformação efetiva das práticas pedagógicas que orientam o cotidiano escolar.

A discussão sobre o reconhecimento permite ampliar a compreensão da inclusão para além da garantia formal de acesso à escola. Embora as políticas inclusivas representem avanços importantes na democratização da educação, a permanência de práticas pedagógicas orientadas por padrões homogêneos demonstra que o acolhimento das diferenças ainda se constitui um desafio para as instituições escolares. Nessas condições, a inclusão não pode ser reduzida à

presença física do estudante no ambiente escolar, mas deve traduzir-se na criação de condições efetivas para a sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Como destacam Batista e Sanches, a efetivação dos processos inclusivos depende da construção de práticas educativas capazes de reconhecer a singularidade dos sujeitos e assegurar a sua participação nos diferentes espaços da vida escolar (BATISTA; SANCHES, 2026, p. 2-5).

Em síntese, esta seção delineou o quadro teórico que sustenta a compreensão da inclusão como prática ética, política e historicamente situada, permanentemente tensionada pelos processos de normalização escolar. As reflexões desenvolvidas evidenciaram que a exclusão não se restringe aos obstáculos visíveis que dificultam o acesso à educação, mas também se manifesta por meio de mecanismos simbólicos que definem quais conhecimentos, linguagens, comportamentos e formas de aprendizagem são legitimados no espaço escolar. As contribuições dos autores discutidos permitiram compreender que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas da presença dos estudantes na escola, mas da construção de condições que assegurem a sua participação, aprendizagem e reconhecimento como sujeitos de direitos e de conhecimento.

Essa perspectiva desloca o debate da adaptação dos indivíduos às exigências institucionais para a transformação das próprias práticas escolares, dos currículos, das formas de avaliação e dos critérios que orientam a definição do sucesso educacional. A diversidade humana, nessa abordagem, não constitui um obstáculo ao processo educativo, mas uma dimensão constitutiva da experiência escolar. Reconhecê-la implica admitir que os sujeitos estabelecem relações distintas com o conhecimento, mobilizam diferentes formas de compreender o mundo e desenvolvem percursos de aprendizagem que não podem ser reduzidos a modelos homogêneos.

A seção seguinte aprofunda essa discussão por meio da análise do modelo de aprendizagem de Felder e Silverman e de sua relação com o Novo Índice de Estilos de Aprendizagem de Vieira Júnior. Esse enquadramento permitirá examinar os pressupostos do instrumento de referência e os limites da proposta de adaptação apresentada nesta monografia, considerando as condições de compreensão, acessibilidade e participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM: DIVERSIDADE COGNITIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva veio colocar em evidência a necessidade de uma maior compreensão da aprendizagem para além dos modelos pedagógicos que têm como base a homogeneidade dos indivíduos. As diferenças presentes no espaço escolar manifestam-se não só na forma de perceber, mas também nos modos de interpretar, processar e expressar conhecimentos, exigindo da prática educativa formas de mediação que sejam capazes de ter em consideração a diversidade sem classificar as singularidades. Nesse processo, discutir os estilos de aprendizagem implica também problematizar as concepções que atribuem ao estudante a responsabilidade exclusiva por suas dificuldades, desconsiderando as condições em que o processo educativo ocorre. A questão envolve, portanto, a relação entre sujeito, conhecimento, professor, currículo, avaliação e organização escolar.

Esta seção desenvolve essa discussão a partir da compreensão da diversidade cognitiva como dimensão constitutiva da experiência educativa, buscando compreender de que modo a escola pode construir condições mais efetivas de participação, reconhecimento e aprendizagem.

4.1 Reconhecimento: diversidade e processos de aprendizagem

A ampliação do acesso à escolarização, característica das políticas educacionais contemporâneas, tornou mais evidente a heterogeneidade dos sujeitos que frequentam as escolas. Essa heterogeneidade não se restringe às diferenças sociais, culturais ou econômicas, pois também se manifesta nos modos pelos quais os estudantes percebem as situações, organizam as informações, estabelecem as relações e expressam aquilo que compreendem.

A permanência de práticas pedagógicas organizadas a partir de um aluno ideal, capaz de responder às mesmas propostas, no mesmo tempo e por meio das mesmas formas de expressão, produz dificuldades quando confrontadas com a realidade concreta da sala de aula. A inclusão escolar, nesse sentido, não pode ser reduzida apenas à presença física do estudante, pois pressupõe a sua participação efetiva nas experiências de aprendizagem e na reorganização das condições que possibilitam essa participação (RIBEIRO *et al*., 2026, p. 8). A discussão sobre diversidade cognitiva ganha relevância justamente porque permite deslocar a atenção da suposta inadequação individual para as relações estabelecidas entre as características dos sujeitos e as formas pelas quais a escola organiza o ensino.

Estudos recentes em psicologia da aprendizagem e educação especial apontam que os processos de aprender não se reduzem a mecanismos internos individuais, mas que resultam da interação entre as características cognitivas, mediações pedagógicas e contextos socioculturais assim como já havia apontado Vygotsky (2007)[9]. O desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, uma vez que as relações com outros sujeitos e com os instrumentos culturalmente produzidos participam da construção das funções psicológicas superiores. Em consequência, aquilo que o estudante realiza em determinada situação não pode ser analisado sem considerar as mediações presentes.

A aprendizagem escolar envolve a ação do professor, a linguagem utilizada, os recursos disponíveis, as relações estabelecidas com os colegas e as possibilidades oferecidas para que o estudante avance no tocante ao que já consegue realizar. Essa perspectiva impede que a dificuldade seja imediatamente interpretada como característica permanente do aluno e permite compreender que determinados obstáculos podem estar relacionados à própria organização da experiência educativa.

Essa discussão ganha contornos ainda mais complexos quando se trata da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas. Frequentemente esses alunos enfrentam barreiras que não dizem respeito apenas às suas condições, mas à rigidez dos modelos pedagógicos adotados sejam eles comunicacionais, atitudinais ou organizacionais existentes no ambiente escolar.

Uma atividade concebida para determinado padrão de compreensão pode tornar-se inacessível quando exige domínio de uma linguagem que o estudante ainda não possui, quando estabelece um tempo de resposta incompatível com as suas condições ou quando restringe a expressão do conhecimento a uma única modalidade. A dificuldade, nesse caso, não está exclusivamente no sujeito, ela pode surgir da relação entre o sujeito e a situação pedagógica. Por essa razão, compreender as diferenças exige do professor uma atitude investigativa que permita identificar tanto as necessidades do estudante quanto os impedimentos produzidos pela conjuntura escolar.

Oliveira, Santos, Matos e Ribeiro, observam que reconhecer as diferenças relacionadas ao ritmo, à aprendizagem, às aptidões e às habilidades exige dos profissionais da escola uma

[9] A partir de Hegel, o reconhecimento constitui-se na relação com o outro; em Vygotsky (2007), cultura, linguagem e interação social são mediações fundamentais do desenvolvimento. Nesse cruzamento, os diferentes modos de aprender dos alunos com necessidades educacionais específicas, não devem ser compreendidos como características isoladas, mas como possibilidades que se constroem na relação entre sujeito, cultura e práticas de interação. Reconhecer a diferença implica também transformar as condições linguísticas, culturais e sociais que possibilitam a participação da aprendizagem.

postura consciente diante da singularidade dos estudantes, o que demonstra que o respeito às diferenças, não se constitui de forma automática:

> Mas, até que todos se entendam e respeitem as diferenças em todas as suas expressões (ritmo, aprendizagem, aptidões, habilidades) é um desafio constante que demanda tempo e paciência do educador, uma vez que é algo particularmente pessoal. Professores, orientadores educacionais e psicólogos escolares devem primeiramente acreditar que essas diferenças existem e que devem ser respeitadas, para posteriormente transpor esse respeito, aos demais alunos, pais e comunidade (OLIVEIRA; SANTOS; MATOS; RIBEIRO, 2019, p. 133).

A questão possui uma dimensão pedagógica evidente, mas também apresenta um caráter ético, pois aquilo que a escola reconhece como legítimo influencia diretamente as possibilidades de participação do estudante. Reconhecer a diferença não significa abandonar os objetivos comuns da aprendizagem, mas criar condições para que esses objetivos possam ser alcançados por sujeito que não partem das mesmas condições nem percorrem necessariamente os mesmos caminhos. A igualdade do direito à educação não exige uniformidade nos procedimentos utilizados para assegurar esse direito.

4.2 Estilos de aprendizagem: reconhecimento das singularidades cognitivas

A contribuição de Lev Vygotsky (2007), permanece fundamental para compreender a aprendizagem como processo mediado socialmente. Ao considerar que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com outros sujeitos e com instrumentos culturais historicamente produzidos, essa perspectiva implica reconhecer que os mecanismos pedagógicos, incluindo os métodos de ensino e as formas de avaliação, precisam ser ajustados às condições reais dos aprendizes, sobretudo quando se trata de estudantes que não se enquadram nos padrões escolares hegemônicos[10].

Neste contexto, deve ser considerado que o professor não trabalha apenas com o conhecimento que o aluno já domina, a sua intervenção também deve estar voltada para o que pode ser desenvolvido mediante um apoio adequado. Essa compreensão possui consequências diretas para a organização do ensino, pois implica reconhecer que os instrumentos pedagógicos, as formas de apresentação dos conteúdos e os procedimentos de avaliação precisam considerar as condições reais dos aprendizes. A flexibilidade, nesse sentido, não representa ausência de

[10] A mediação pedagógica não consiste apenas na transmissão de conteúdos, mas na criação de condições para que o estudante possa estabelecer relações cada vez mais complexas com o conhecimento.

planejamento, mas capacidade de reorganizar o planejamento diante das necessidades que emergem no processo educativo.

O diagnóstico educacional assume importância justamente porque permite conhecer essas condições de forma mais cuidadosa, lembrando que, no contexto da educação inclusiva, diagnosticar não significa estabelecer uma classificação definitiva do estudante, mas investigar o seu processo de aprendizagem, as suas potencialidades, as dificuldades, as formas de interação e as condições de participação no processo de aprendizagem. Stremel compreende o diagnóstico enquanto processo investigativo, contínuo e formativo, cuja finalidade é produzir informações que possam orientar o planejamento pedagógico e contribuir para a construção de intervenções mais adequadas (STREMEL, 2026, p. 14-16). Nessa perspectiva, o diagnóstico não se encerra no resultado de um teste, ele acompanha a trajetória do aluno e permite ao professor observar as mudanças, reconhecer os avanços e identificar as dificuldades que podem ser modificadas.

A observação pedagógica constitui, assim, uma parte importante do processo por permitir compreender o aluno e as suas potencialidades reais de aprendizagem. Um questionário ou uma atividade isolada oferecem apenas uma informação limitada, enquanto a observação contínua, tendo como base um estilo de aprendizagem detectado, permite perceber como o estudante reage ante as diferentes propostas de ensino, as estratégias que utiliza para resolver os problemas, como solicita ajuda, de que modo interage com os colegas e quais os recursos favorecem a sua participação em sala de aula.

Para Stremel, observar o estudante em situações concretas permite ao professor perceber não apenas aquilo que ele já realiza de forma autônoma, mas também aquilo que pode desenvolver a partir da mediação (STREMEL, 2026, p. 15-16). Essa compreensão será especialmente importante na discussão para adaptação da Tabela N-ILS, para os alunos com necessidades educacionais específicas, uma vez que o instrumento não deverá ser interpretado isoladamente, mas relacionado, conforme menção anterior, ao conjunto de informações produzidas pela prática pedagógica.

É nesse panorama que se situam as teorias dos estilos de aprendizagem e, conforme discutido por Niltom Vieira Júnior, essas teorias procuram compreender as diferentes formas pelas quais os estudantes se relacionam com as informações, resolvem os problemas e desenvolvem as suas aprendizagens. O Novo Índice dos Estilos de Aprendizagem, elaborado a partir do modelo de Felder e Silverman, organiza essas diferenças em dimensões relacionadas à percepção, à entrada da informação, ao processamento e ao entendimento (VIEIRA JÚNIOR, 2023, p. 18-21). Assim, o modelo oferece uma referência para que o professor reflita sobre a diversidade existente em sua turma e considere a possibilidade de diversificar as estratégias

didáticas. Entretanto, a utilidade pedagógica desse referencial depende da forma como os seus resultados são interpretados.

A identificação de diferentes preferências de aprendizagem não significa que as formas sejam estáveis e permanentes. As situações educativas variam, os conhecimentos exigem procedimentos diferentes e os sujeitos desenvolvem novas estratégias ao longo de sua formação. Por isso, a identificação de uma preferência não pode ser transformada em uma prescrição pedagógica rígida. O estudante identificado como predominantemente visual, por exemplo, não precisa ser submetido exclusivamente a recursos visuais, assim como aquele que apresenta preferência por atividades práticas não deve ser afastado das experiências de abstração. O valor do conceito está em ampliar a compreensão do professor sobre a variabilidade dos processos de aprendizagem e não em substituir essa variabilidade por uma nova forma de classificação.

Essa cautela é particularmente necessária quando se utilizam questionários estruturados. Rato (2023, p. 15-16) chama a atenção para os limites que podem surgir quando os instrumentos destinados à identificação dos estilos de aprendizagem são utilizados de modo indiscriminado, sem considerar as características dos sujeitos e as condições concretas de aplicação. Um instrumento pode oferecer informações relevantes, mas também pode produzir interpretações equivocadas quando algo interfere na resposta que não corresponde ao fenômeno que se pretende investigar. Em estudantes com necessidades educacionais específicas, essa preocupação ganha maior importância, pois as dificuldades de comunicação, compreensão linguística, atenção, abstração ou velocidade de resposta podem interferir no resultado.

Nesse sentido, instrumentos estruturados precisam ser examinados também a partir das condições de acesso que oferecem. Correio e Correio afirmaram que compreender as diferentes necessidades dos alunos é fundamental para que as instituições desenvolvam métodos pedagógicos capazes de oferecer uma educação de qualidade a todos, inclusive àqueles que apresentam necessidades específicas (CORREIO; CORREIO, 2020, p. 468). A afirmação possui implicações que ultrapassam a escolha das metodologias, visto que alcança os próprios instrumentos utilizados para conhecer os estudantes, por não serem coerentes ao defender a inclusão pois, simultaneamente, utilizam procedimentos que restringem a participação de determinados sujeitos.

Quando um instrumento depende exclusivamente da linguagem escrita, exige respostas rápidas ou apresenta situações abstratas sem um apoio contextual, pode acabar avaliando características diferentes daquelas que pretendia identificar. Um estudante pode conhecer determinado conteúdo e não conseguir demonstrá-lo pela forma de resposta estabelecida; pode

compreender uma situação, mas necessitar de mais tempo para formular a sua escolha; pode apresentar uma preferência de aprendizagem que não seja adequadamente captada por uma pergunta construída para elementos com domínio linguístico e cognitivo mais homogêneo. Nessas circunstâncias, o resultado do instrumento precisa ser interpretado com cautela, visto que, parte da dificuldade observada pode ser produzida pelas próprias condições de aplicação.

A educação inclusiva exige, portanto, uma análise crítica dos instrumentos empregados para compreender a aprendizagem, o panorama histórico-cultural e as contribuições da psicologia da aprendizagem pois que indicam que os resultados de qualquer ferramenta só adquirem sentido quando relacionados ao processo em que foram produzidos. A identificação de uma tendência não substitui a observação, a mediação docente e nem a análise das condições pedagógicas. Classificar sem compreender pode produzir exatamente o efeito que a inclusão procura superar: transformar uma diferença situada em uma característica permanente do sujeito.

A avaliação precisa acompanhar essa mesma mudança de parâmetro. De acordo com Luckesi (2022, p. 23), avaliar significa investigar a qualidade da aprendizagem para fundamentar as decisões pedagógicas. A avaliação não se completa quando produz um resultado, ela precisa retornar ao processo de ensino e orientar as intervenções que sejam capazes de favorecer a aprendizagem. Quando o professor identifica que um aluno não alcançou determinado objetivo, a informação somente adquire um valor pedagógico quando provoca uma decisão sobre o que fazer a seguir. No campo da diversidade cognitiva, isso significa considerar os caminhos percorridos pelo aluno, as estratégias utilizadas e as condições nas quais conseguiu ou não demonstrar os seus conhecimentos. A avaliação formativa, portanto, aproxima-se do diagnóstico: ambos exigem interpretação e intervenção e não apenas o registro do desempenho, porém, ainda segundo Luckesi (2022, p. 173), o mais correto seria referir-se a "(…) avaliação do contexto, avaliação dos resultados intermediários e avaliação dos resultados finais".

Essa compreensão também permite questionar a utilização de avaliações padronizadas como medida suficiente da aprendizagem. Ribeiro demonstra que o debate sobre a avaliação na educação básica envolve uma tensão entre a necessidade de produzir informações sobre o sistema educacional e o risco de reduzir a qualidade da educação a indicadores de desempenho. Entre as críticas apresentadas pelo autor, encontra-se a preocupação com a possibilidade de as avaliações externas favorecerem os processos de classificação e responsabilização que não consideram adequadamente a complexidade das realidades escolares (RIBEIRO, 2024, p. 48-50). Para a educação inclusiva, essa questão é particularmente relevante, pois estudantes que necessitam de maior tempo, diferentes formas de mediação ou condições específicas de acesso

podem ser prejudicados quando um único padrão de desempenho é tomado como medida suficiente de aprendizagem.

A avaliação inclusiva não pressupõe ausência de critérios, pressupõe que os critérios sejam utilizados para compreender e favorecer o desenvolvimento do estudante. A igualdade educacional não pode significar que todos sejam submetidos às mesmas condições sem considerar os entraves que interferem na participação. Quando o instrumento de avaliação se transforma em finalidade, o processo educativo passa a ser organizado para atender às exigências do instrumento. Quando a avaliação permanece vinculada à aprendizagem, seus resultados servem à reorganização do ensino. Essa distinção é fundamental para compreender por que a adaptação de instrumentos não constitui uma concessão, mas uma consequência da própria concepção formativa da avaliação.

Assim, no âmbito da diversidade cognitiva, avaliar implica compreender processos, percursos e estratégias utilizadas pelos alunos, reconhecendo que os diferentes sujeitos aprendem de maneira distinta.

> No cotidiano escolar, o diagnóstico educacional se concretiza a partir de situações reais vivenciadas em sala de aula. Muitas vezes, o processo tem início quando o professor percebe que determinado estudante apresenta dificuldades persistentes em aspectos como leitura, escrita, interpretação, organização no pensamento, interação social ou participação nas atividades propostas (STREMEL, 2026, p. 16).

A dimensão ética dessa discussão pode ser aprofundada a partir das teorias do reconhecimento em Honneth (2011) que compreende o reconhecimento como elemento constitutivo das relações sociais e da formação da identidade, e em Taylor (2023, p.45) que chama a atenção para a importância do reconhecimento na constituição dos sujeitos e para efeitos produzidos quando determinadas identidades são desvalorizadas ou marginalizadas. No espaço escolar, essas contribuições permitem pensar que o reconhecimento não se limita a uma atitude de cordialidade para com o estudante, envolve a possibilidade de o sujeito ser percebido como participante legítimo da experiência educativa, com capacidades, necessidades e formas próprias de se relacionar com o conhecimento, pois, como assevera Luckesi (2022, p. 75), todos os que estão na escola têm direito a uma aprendizagem bem-sucedida.

Robles observa que, nas sociedades modernas, o reconhecimento social passou a estar fortemente relacionado às capacidades e aos talentos atribuídos aos indivíduos e à sua contribuição para a vida comum. O autor ressalta que os critérios de valorização variam conforme os contextos culturais, mas que o reconhecimento das capacidades permanece

relacionado à possibilidade de participação social (ROBLES, 2023, p. 889). Essa reflexão permite compreender uma questão delicada da educação no tocante aos modos de aprender e demonstrar conhecimento, que são sistematicamente valorizados em detrimento de outros, bem como, a forma com escola vem atuando como colaboradora de experiências que desvalorizam quando o estudante que não responde segundo o padrão dominante e passa a ser associado mais pelo que não consegue fazer do que pelo que pode desenvolver.

A contribuição de Hannah Arendt permite ampliar essa análise porque seu pensamento parte da pluralidade como condição da existência humana. Em sua obra *A Condição Humana* (2007), a pluralidade não aparece como uma característica secundária dos indivíduos, mas como condição fundamental para a vida humana em comum. A interpretação de Dias mostra que Arendt se afastou da busca por uma definição substancial da natureza humana e concentrou-se nas condições que estruturam a existência dos seres humanos no mundo. Somos humanos no plural e existimos vinculados a um mundo que compartilhamos com outros (GONDIM; DIAS, 2024, p. 1-3). Essa concepção oferece uma base filosófica relevante para pensar a inclusão, pois impede que a diferença seja entendida como desvio de uma essência humana previamente definida.

A pluralidade de Arendt não significa que cada sujeito deva ser isolado em sua singularidade, pelo contrário, a singularidade só adquire sentido porque os sujeitos aparecem diante de outros em um mundo comum. Dias destaca que a condição humana envolve simultaneamente pertencimento e estranhamento ao mundo, bem como uma relação entre pluralidade humana e mundo comum (GONDIM; DIAS, 2024, p. 2-4). Para a educação, essa formulação é significativa porque a escola se constitui precisamente, como um espaço no qual os diferentes sujeitos precisam compartilhar experiências, conhecimentos e reponsabilidades sem perder a possibilidade de manifestar a sua singularidade.

A partir dessa visão, a adaptação de práticas pedagógicas não deve ser compreendida como um simples ajuste de procedimentos destinados a estudantes considerados diferentes. A adaptação pode ser entendida como o reconhecimento de que o espaço comum da escola é formado por sujeitos que não respondem de forma idêntica às mesmas condições dos considerados normais. A organização do ensino precisa preservar o que é comum, o direito ao conhecimento, à aprendizagem e à participação sem exigir que a manifestação dessa aprendizagem ocorra sempre pela mesma via, visto que, a diferença não elimina o mundo comum, faz parte dele.

Essa compreensão também permite fazer uma aproximação da questão educacional com a crítica de Gondim e Dias em relação à alienação do mundo no pensamento de Arendt. Os

autores demonstram que o afastamento do mundo e da pluralidade humana pode produzir uma experiência de alheamento diante das relações e responsabilidades que constituem a vida comum. A solidariedade, nesse âmbito, depende do reconhecimento da pluralidade e da singularidade dos seres humanos e da disposição para construir e preservar um mundo compartilhado (GONDIM; DIAS, 2024, p. 3). No campo educacional, essa reflexão ajuda a compreender que a inclusão não pode ser reduzida à adaptação individual de determinados estudantes, exige uma transformação das relações que organizam o espaço comum da escola.

A escola é um lugar no qual a pluralidade humana precisa encontrar condições para se expressar. Quando os procedimentos escolares são organizados a partir de uma única forma de participação, determinados estudantes podem permanecer presentes fisicamente sem que tenham as mesmas possibilidades de aparecer como sujeitos da experiência educativa. Essa forma de exclusão é mais difícil de perceber por que pode ocorrer dentro de práticas aparentemente neutras. A atividade é aplicada a todos, o questionário é o mesmo, o tempo é igual, o critério de correção é uniforme e entretanto, essa igualdade formal das condições é que reproduz a desigualdade quando os sujeitos não possuem as mesmas possibilidades de responder a elas.

A reflexão sobre o reconhecimento, pluralidade e aprendizagem conduz, assim, a uma compreensão mais ampla da mediação pedagógica, pois nesse processo, o professor não apenas aquele que transmite informações, é o que cria as condições para que os diferentes sujeitos possam estabelecer relações com o conhecimento. Isso requer observação, escuta e capacidade de rever procedimentos, e exige que a responsabilidade pela inclusão não recaia exclusivamente sobre o professor individualmente. A organização escolar precisa oferecer condições para o planejamento, colaboração e acompanhamento.

A pesquisa de Ribeiro *et al*., sobre docência compartilhada e aprendizagem cooperativa reforça essa dimensão institucional. Os autores destacam que a educação inclusiva exige a superação do trabalho docente isolado e que a colaboração entre profissionais amplia a capacidade de responder à heterogeneidade das turmas (RIBEIRO, *et al*., 2026, p. 7-12). A colaboração não representa apenas uma estratégia para dividir as tarefas, permite a reunião de diferentes olhares sobre o estudante e que as decisões pedagógicas sejam construídas menos dependentes de uma única interpretação. Em situações de maior complexidade, essa articulação torna-se ainda mais necessária.

As dificuldades de efetivação do trabalho colaborativo também precisam ser consideradas, uma vez que a falta de tempo para um planejamento conjunto, a insuficiência de formação específica, a escassez de profissionais e a frágil articulação entre o atendimento

educacional especializado e a sala de aula, aparecem como obstáculos recorrentes à efetivação da inclusão. Em *Educação especial inclusiva: desafios e enfrentamentos no chão da escola*, Souza *et al*., chamam a atenção para a permanência de impedimentos atitudinais, organizacionais e didático-curriculares, indicando que a formação docente, embora indispensável, não é suficiente quando não está acompanhada de mudanças institucionais (SOUZA *et al*., 2026, p. 9-15). A inclusão depende de uma responsabilidade compartilhada pela escola.

Essa dimensão institucional também é importante para a compreensão dos estilos de aprendizagem, pois que, não basta que o professor saiba que os estudantes apresentam diferentes formas de aprender se a organização da escola mantiver atividades, tempos e avaliações rígidas. A diversidade cognitiva somente produz consequências pedagógicas quando encontra um espaço onde possa interferir no planejamento. A informação sobre o estudante precisa produzir alguma mudança na ação docente, caso contrário, a sua identificação torna-se um exercício classificatório sem função educativa.

As metodologias e os recursos pedagógicos precisam, exatamente por isso, serem escolhidos a partir das necessidades concretas das situações. A diversificação de materiais, linguagens e formas de participação podem ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, mas não deve ser convertida em uma nova fórmula, caso contrário, o recurso visual, a atividade prática, a exposição oral, a escrita ou o trabalho colaborativo não possuirão valor pedagógico, visto que seu significado depende da relação que estabelecem com os objetivos de aprendizagem, com o conteúdo e com as condições dos estudantes. Assim, a questão central permanece sendo a adequação entre a mediação e a necessidade pedagógica.

Vemos que essa compreensão se aproxima dos princípios discutidos em trabalhos recentes sobre educação inclusiva, nos quais a flexibilização curricular e a diversificação das formas de representação e expressão aparecem como estratégias para reduzir as limitações à participação plena. Souza destaca que a rigidez dos objetivos, dos métodos e das avaliações são barreiras à aprendizagem, porém, o planejamento antecipado de diferentes possibilidades de engajamento, representação e expressão ampliam as condições de participação (SOUZA, 2026, p. 13-14). A questão não é adaptar tudo depois que a dificuldade aparece, mas planejar considerando, desde o início, que uma turma é composta por sujeitos diferentes.

Essa perspectiva modifica também a forma de se compreender o erro. Em uma prática pedagógica orientada pela classificação, o erro tende a ser tratado como evidência de insuficiência; em uma perspectiva formativa, o erro oferece informações sobre o processo e pode orientar novas intervenções. O mesmo é válido para uma resposta que não corresponda ao

esperado em um instrumento destinado a identificar preferências de aprendizagem. Antes de concluir que o estudante não compreendeu a questão, é necessário perguntar se ele teve condições adequadas para compreendê-la e respondê-la, ou mesmo se o professor elaborou a questão com coesão, objetividade e sem armadilhas para o aluno. O erro, nesse sentido, pode estar no sujeito, mas pode também estar na tarefa, na linguagem, na mediação, na escrita ou nas condições em que a resposta foi solicitada.

Essa mudança de olhar é especialmente importante quando se trata de estudantes com necessidades educacionais específicas. A tendência de interpretar suas dificuldades a partir de um ângulo exclusivamente individual pode obscurecer as barreiras presentes na própria escola. A educação inclusiva exige que o professor examine a conexão entre o conhecimento que o estudante apresenta e o conteúdo que que escola oferece. A dificuldade deixa de ser compreendida como uma propriedade isolada e passa a ser analisada dentro de uma situação educativa concreta.

É nesta fase que a discussão sobre os instrumentos de identificação dos estilos de aprendizagem adquire uma dimensão metodológica mais precisa. Se a finalidade do instrumento é contribuir para o conhecimento do estudante e orientar o planejamento, sua estrutura precisa propiciar condições adequadas para que diferentes sujeitos possam participar da aplicação, do contrário, o instrumento corre o risco de produzir uma informação contaminada pelas próprias limitações que deveria ajudar a compreender. A questão subjacente é reconhecer seus limites e estabelecer as condições para que seus resultados sejam interpretados de modo responsável ao invés de simplesmente abandonar a utilização de um instrumento estruturado que ajude a compreender como um estudante elabora a sua aquisição de conhecimento.

Nesse contexto, a Tabela N-ILS, apresenta potencial para auxiliar o professor na análise sobre as preferências de aprendizagem, mas a sua utilização com os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas requer atenção às condições de linguagem, comunicação, tempo e resposta. A própria estrutura do questionário pode favorecer alguns estudantes e dificultar a participação de outros e por isso, a adaptação da ferramenta, que será discutida na seção seguinte, não deve ser entendida como uma alteração meramente formal. Ela decorre de uma questão que se desenvolve ao longo desta seção: se a escola pretende conhecer a diversidade dos sujeitos, seus instrumentos de conhecimento precisam ser compatíveis com essa diversidade.

A adaptação também precisa preservar a prudência científica: uma ferramenta modificada não pode ser apresentada como se tivesse automaticamente adquirido a validade do instrumento que lhe serviu de referência. Alterar linguagem, imagens, formas de respostas ou

tempo de aplicação modifica as condições nas quais os dados são produzidos e por essa razão, a proposta apresentada neste trabalho deverá ser compreendida como uma construção pedagógica fundamentada teoricamente e ainda aberta à investigação empírica. Seu valor inicial encontra-se na coerência entre os seus objetivos e os princípios de acessibilidade e inclusão que orientam a sua elaboração, enquanto a sua validade deverá ser examinada por estudos posteriores.

Essa distinção é importante porque uma pesquisa acadêmica não se fortalece quando apresenta como comprovado aquilo que ainda não foi investigado. A adaptação da Tabela N-ILS pode vir a ser uma possibilidade de intervenção e investigação, mas seus resultados precisarão ser analisados em diferentes aspectos e contextos, com diferentes estudantes e mediante procedimentos capazes de verificar a sua compreensão, aplicabilidade e consistência. A seção seguinte parte dessa necessidade para apresentar a proposta de adaptação e discutir os fundamentos que orientaram a sua escolha.

A relação entre diversidade cognitiva e reconhecimento, permite, por fim, compreender que a questão não se resume à escolha de um instrumento, mas de decidir que a concepção de sujeito é que orienta a prática educativa. Se o estudante é considerado apenas a partir de categorias previamente estabelecidas, os instrumentos podem forçar classificações. Se é compreendido enquanto sujeito em processo de desenvolvimento, inserido em relações sociais e capaz de produzir respostas diferentes diante de condições distintas, os instrumentos passam a representar recursos para ampliar a compreensão do processo educativo.

Nesse sentido, reconhecer a diversidade dos processos de aprender não significa fragmentar a escola em experiências individuais nem abandonar referências comuns de formação. O seu sentido é a compreensão do direito à educação que exige condições concretas para que os diferentes indivíduos possam acessar, produzir e expressar conhecimentos. A escola permanece como um espaço comum, mas não precisa impor uniformidade para garantir pertencimento. A mediação pedagógica, a avaliação formativa, o diagnóstico educacional e a colaboração entre profissionais constituem meios pelos quais essa relação entre igualdade e diferença possa ser edificada.

A diversidade cognitiva não deve ser tratada como um problema a ser eliminado pela padronização, faz parte da realidade humana que a escola recebe e precisa educar. O desafio pedagógico consiste em transformar essa realidade em objeto de conhecimento e não em motivo de exclusão. Quando o professor observa, interpreta, intervém e revê a sua prática, a diferença deixa de ser apenas uma característica do estudante e passa a produzir consequências sobre a

própria forma de ensinar. É nesse movimento que a inclusão deixa de ser apenas princípio normativo e passa a compor uma prática efetiva.

Assim, esta seção estabeleceu as bases conceituais para compreender a adaptação da Tabela N-ILS como uma questão pedagógica e ética e não apenas técnica. A discussão sobre os estilos de aprendizagem, diversidade cognitiva, reconhecimento, avaliação e mediação demonstra que qualquer instrumento utilizado para conhecer o estudante precisa considerar as condições concretas em que esse conhecimento é produzido. A Tabela N-ILS será analisada, na seção seguinte, a partir dessa premissa, buscando compreender seus limites e as possibilidades de adaptação para os alunos com necessidades educacionais específicas, sem transformar a identificação de preferências de aprendizagem em mecanismo de normalização ou classificação.

5 A TABELA N-ILS: ADAPTAÇÃO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A construção e a adaptação de instrumentos pedagógicos destinados à identificação de características relacionadas à aprendizagem exigem atenção especial não apenas em relação aos fundamentos teóricos que os sustentam, como também no que diz respeito às condições concretas de participação dos indivíduos que deles fazem uso. No que diz respeito à educação inclusiva, essa questão adquire particular relevância quando os instrumentos são elaborados, originalmente, para aplicação em larga escala em estudantes cujas formas de comunicação, compreensão, abstração, leitura e expressão não correspondem às condições pressupostas por sua estrutura. A acessibilidade, neste caso, não se constitui um elemento complementar acrescentado posteriormente ao instrumento, mas uma condição para que a informação produzida possa corresponder, tanto quanto possível, ao fenômeno que se pretende conhecer.

Esta seção apresenta e fundamenta a adaptação da Tabela N-ILS para os alunos com necessidades educacionais específicas, discutindo os princípios que orientaram a sua elaboração, as modificações realizadas e os limites de sua utilização. A proposta compreende o instrumento como um recurso auxiliar à prática docente, articulado à observação e à mediação pedagógica, e não como um mecanismo destinado a classificar ou a definir os estudantes.

5.1 Fundamentação da proposta de adaptação

A construção da proposta de adaptação do questionário resultou não apenas de uma reflexão teórica anteriormente apresentada, mas também de um processo de organização conceitual e formal das questões. Nesse processo, a lógica filosófica e a matemática assumiram um papel na definição das dimensões, na distribuição dos itens, nas escolhas de algumas questões do questionário de referência como modelo e na estruturação da pontuação.

A construção da proposta de adaptação do questionário de referência partiu de uma reflexão filosófica sobre a educação, o reconhecimento dos sujeitos e as condições de participação nos processos de aprendizagem. O ponto de partida foi a questão de compreender se um instrumento concebido para uma população estudantil mais ampla poderia ser repensado de modo a considerar as necessidades educacionais específicas, sem desconsiderar as particularidades dos estudantes nem reduzir as suas possibilidades de aprendizagem a categorias previamente estabelecidas.

A teoria do reconhecimento de Hegel (2022), retomada e desenvolvida, sob perspectivas distintas, por Axel Honneth (2011) e Charles Taylor (2023), contribuiu para situar a individualidade e a diferença no campo das relações sociais. A partir dessas referências, a educação pode ser compreendida como um espaço no qual o reconhecimento do sujeito não se limita à sua presença física ou institucional, mas envolve também as condições de participação, expressão e valorização das suas capacidades. Esta perspectiva conduziu à reflexão sobre a necessidade de considerar a formulação de determinadas questões, a linguagem utilizada e as modalidades de resposta que poderiam se constituir em obstáculos à participação de alguns estudantes.

A essa reflexão associaram-se os contributos de Michel Foucault (2026), em *Vigiar e punir*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023) em *A Reprodução* e de Norbert Elias (2006) em *O processo civilizacional.* As suas análises, embora distintas nos objetos e nas abordagens, permitiram problematizar os processos de normalização, as relações de poder, a reprodução das desigualdades e a influência dos contextos sociais na formação dos indivíduos. A partir desse diálogo teórico, tornou-se pertinente questionar a adoção de um único padrão de apresentação e resposta como referência para todos os estudantes. A preocupação não consistiu em negar a existência de diferenças individuais, mas em refletir sobre a possibilidade de que determinadas formas de organização das atividades educativas favoreçam alguns modos de participação e dificultem outros.

Essa fundamentação histórico-social orientou a análise do questionário original de Vieira Júnior (2023), sobretudo no que diz respeito aos pressupostos de compreensão, comunicação e resposta presentes na formulação dos itens. A partir de Foucault, foi possível problematizar a tendência das instituições para estabelecer padrões de comportamento e desempenho; com Bourdieu e Passeron, considerar como determinadas formas de expressão e de relação com o conhecimento podem ser socialmente valorizadas em detrimento de outras e, com Elias, compreender que os comportamentos e as expectativas sociais são historicamente construídos. Esses referenciais não foram utilizados para classificar individualmente as questões como inclusivas ou excludentes, mas para orientar uma leitura crítica do instrumento e questionar se a sua apresentação e as suas formas de resposta poderiam pressupor condições que não estão igualmente disponíveis a todos os estudantes.

Foi neste percurso de problematização que surgiu a necessidade de examinar o questionário de referência e considerar possibilidades de adaptação. A reflexão filosófica permitiu formular o problema e estabelecer a orientação geral da proposta; a análise das questões possibilitou aproximar essa orientação do plano concreto da atividade. Procurou-se,

assim, identificar aspectos da linguagem, da apresentação e das alternativas de resposta que poderiam ser reformulados, tendo em consideração diferentes condições de compreensão, comunicação e acesso. As observações pessoais sobre as necessidades educacionais específicas também participaram deste processo, não como resultados de uma investigação empírica, mas como elementos de reflexão que motivaram a elaboração das alternativas apresentadas.

No que se refere às questões selecionadas e excluídas, é necessário distinguir a fundamentação geral da adaptação da justificação individual de cada item. A primeira versão da proposta manteve quinze questões do questionário de referência, correspondentes aos itens 1 a 15, enquanto os cinco itens finais da versão original aquela primeira organização. Essa seleção decorreu de uma reflexão exploratória da autora sobre a possibilidade de reorganizar o instrumento e tornar a sua aplicação mais acessível, considerando a linguagem e as condições de compreensão e resposta dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Não foi realizado, contudo, um procedimento sistemático de análise individual dos cinco itens excluídos que permitisse atribuir a cada um deles uma dificuldade específica ou uma incompatibilidade comprovada com os fundamentos filosóficos apresentados. Por essa razão, a sua não inclusão deve ser entendida como uma decisão de reorganização da primeira proposta e não como demonstração de que esses itens seriam, em si mesmos, inadequados ou incompatíveis com a educação inclusiva.

As questões mantidas também foram consideradas a partir dessa orientação geral. A sua seleção não significou que os itens originais fossem integralmente adequados a todos os estudantes, mas que constituíam uma base possível para a reformulação da linguagem e das condições de resposta, preservando a relação com as quatro dimensões do modelo de referência. Assim, a fundamentação filosófica e histórico-social não determinou mecanicamente quais questões deveriam permanecer ou ser excluídas; ofereceu critérios de reflexão para a autora examinar o instrumento, reconhecer possíveis obstáculos e tomar decisões de adaptação. Essa distinção é importante para não atribuir aos autores consultados as decisões que pertencem ao processo de elaboração desta proposta.

A passagem da reflexão filosófica para a organização do questionário envolveu também uma aproximação à lógica e à matemática, entendidas como dimensões importantes na estruturação do pensamento e na organização do conhecimento. A relação histórica entre estas áreas demonstra que a reflexão sobre os fundamentos do conhecimento matemático não se encontra separada da investigação filosófica. Os trabalhos de Gottlob Frege e Bertrand Russell, por exemplo, evidenciam a importância da lógica na análise dos conceitos, das relações e dos procedimentos de demonstração matemática (FREGE, 1980; RUSSEL, 1919).

Ao desenvolver esta proposta de adaptação da tabela dos estilos de aprendizagem, a lógica foi considerada como instrumento de análise da coerência conceitual entre as questões e as dimensões que se pretendia contemplar. Procurou-se verificar se a reformulação preservava a distinção entre os polos de cada dimensão e se as alternativas apresentadas mantinham uma relação compreensível com a preferência investigada. A matemática, por sua vez, foi mobilizada na organização quantitativa dos itens e na estruturação da pontuação. Essa distinção permite compreender que a reflexão filosófica e lógica orientou a análise dos significados e das relações conceituais, enquanto a organização matemática contribuiu para estruturar formalmente a proposta.

No processo de construção da proposta, essa relação manifestou-se inicialmente na necessidade de estabelecer uma correspondência entre as questões formuladas e as quatro dimensões conceituais do questionário de referência. A organização dos itens procurou obedecer a uma sequência lógica, de modo que cada pergunta pudesse ser relacionada com a dimensão que se pretendia explorar. A primeira versão da tabela foi construída com quinze questões, selecionadas a partir de uma reflexão sobre as necessidades de acessibilidade consideradas no trabalho e da análise pessoa das possibilidades de reformulação do instrumento. A sua organização procurou manter a relação conceitual com o modelo de referência, embora a distribuição dos itens pelas quatro dimensões não tenha resultado em uma quantidade equivalente de questões em cada uma delas.

A dimensão lógico-matemática tornou-se particularmente relevante na análise da estrutura da tabela, uma vez que a distribuição dos itens e a organização da pontuação exigiam coerência entre as partes do instrumento. A revisão posterior conduziu à inclusão de uma décima sexta questão, permitindo organizar quatro itens em cada dimensão: Ativo/Reflexivo, Sensorial/Intuitivo, Visual/Verbal e Sequencial/Global. A questão acrescentada foi formulada no âmbito da proposta de adaptação, tendo como finalidade completar a dimensão Sequencial/Global, que apresentava apenas três questões na versão inicial.

Não se trata da simples recuperação do item 16 original de Vieira Júnior, mas de uma nova formulação, elaborada para explorar a preferência entre compreender um assunto por etapas e conhecer primeiro a ideia geral para, posteriormente, compreender as suas partes. Essa alteração procurou estabelecer maior equilíbrio numérico na representação das dimensões e na respectiva organização da pontuação. Trata-se, contudo, de um ajustamento estrutural, que não demonstra, por si só, a equivalência conceitual dos itens nem a validade da proposta.

Assim, a reflexão filosófica esteve na origem da problematização e da finalidade da adaptação, enquanto a lógica contribuiu para organizar as relações entre as questões e as

dimensões conceituais e a matemática permitiu examinar a distribuição numérica e a estrutura da pontuação. Esta articulação não substituiu procedimentos de avaliação científica ou estatística, que não foram realizados nesta fase, mas orientou a construção e a revisão da proposta no plano teórico e formal.

No campo da educação matemática, Ole Skovsmose (1994) defendeu a importância de uma abordagem crítica e reflexiva do conhecimento matemático, considerando também as suas aplicações e consequências. Esta perspectiva é pertinente para a presente proposta porque permite compreender que a organização matemática de um instrumento não deve ser separada da finalidade educativa a que se destina. A estrutura numérica pode conferir organização e coerência às respostas, mas a interpretação dos resultados exige atenção aos pressupostos conceituais e ao contexto em que o instrumento é utilizado. De modo complementar, Lakatos (1976), ao analisar o desenvolvimento do conhecimento matemático através de processos de conjectura, demonstração e revisão, evidencia a importância de submeter as construções teóricas à análise crítica, em vez de as considerar definitivas.

A partir desta articulação, o percurso de elaboração da proposta pode ser compreendido em diferentes momentos. Inicialmente, procedeu-se à problematização filosófica da relação entre reconhecimento, diferença e participação no contexto educativo. Em seguida, essa reflexão foi relacionada com as características do questionário de referência, procurando identificar as possibilidades de reformulação que considerassem eventuais obstáculos de compreensão e resposta. Em um terceiro momento, foram elaboradas alternativas de questões e de apresentação, tendo em conta as diferentes necessidades de acessibilidade consideradas no trabalho. Por fim, procurou-se organizar os itens de acordo com as dimensões conceituais do instrumento de referência, de modo a estabelecer uma estrutura compreensível e uma distribuição numérica equilibrada.

A revisão da proposta para dezesseis questões permitiu organizar quatro itens em cada uma das quatro dimensões consideradas: Ativo/Reflexivo, Sensorial/Intuitivo, Visual/Verbal e Sequencial/Global. Esta distribuição corresponde a uma decisão de organização lógico-matemática, pois procura assegurar uma representação numérica equilibrada entre as dimensões. A pontuação foi igualmente estruturada em função dessa distribuição, considerando o número de respostas atribuídas a cada alternativa. Trata-se, contudo, de uma organização formal da proposta, que não deve ser confundida com a demonstração do instrumento.

A distinção entre coerência lógica, organização matemática e validade empírica é fundamental. A primeira diz respeito à consistência da estrutura e à relação entre as partes que a compõem; a segunda refere-se à organização numérica dos itens e dos critérios de pontuação;

a terceira exige procedimentos de investigação que permitiam examinar se as questões correspondem efetivamente às dimensões teóricas que pretendem representar e se podem ser compreendidas e utilizadas nas condições previstas. Assim, a distribuição equilibrada dos itens constitui um aperfeiçoamento estrutural, mas não comprova, por si só, a adequação da proposta.

Importa ainda esclarecer que a seleção, a reformulação e a exclusão de questões não resultaram de teste sistemáticos com estudantes ou professores, nem de procedimento de análise estatística ou psicométrica. As decisões decorreram da reflexão teórica, de observações pessoais e da intenção de considerar possibilidades de acessibilidade para estudantes com necessidades educacionais específicas. Por esse motivo, não se atribui às alterações realizadas um grau de comprovação que o processo de elaboração não permite sustentar. A relação conceitual com o questionário de referência foi mantida como orientação, mas correspondência entre cada questão reformulada e a respectiva dimensão teórica ainda necessita de análise específica.

A utilização das contribuições filosóficas e histórico-sociais, bem como a de Vieira Júnior, nesta análise, corresponde a um exercício de interpretação e articulação teórica, e não à reprodução ou apropriação das ideias dos autores. As formulações de Hegel, Honneth, Taylor, Foucault, Bourdieu, Passeron, Elias e Vieira Júnior são mobilizadas nos limites dos conceitos que desenvolveram e devidamente identificadas por meio das respectivas referências. Desta forma, estabelecida uma relação entre os conceitos, tomou-se a decisão de adaptação da Tabela N-ILS, interpretando criticamente o questionário de referência à luz do problema investigado. Do mesmo modo, as decisões de manter, não incluir ou reformular questões pertencem à autora da proposta e não aos teóricos consultados. A fundamentação bibliográfica sustenta, assim, o percurso de reflexão, enquanto a seleção e a reorganização dos itens constituem decisões autorais cuja justificação deve ser compreendida nos limites do processo efetivamente realizado.

Assim, a proposta resulta da articulação entre uma reflexão filosófica sobre o reconhecimento e a diversidade, uma análise histórico-social das condições de participação educativa e uma organização lógico-matemática dos itens e das respostas. A Filosofia contribuiu para formular o problema, questionar pressupostos e orientar a finalidade da adaptação; a lógica e a matemática permitiram estruturar a proposta e organizar a distribuição e a pontuação das questões. Nenhuma dessas dimensões, isoladamente demonstra a validade do instrumento. A sua adequação deverá ser examinada futuramente através da apreciação de especialistas, da participação de professores e estudantes e de procedimentos de investigação apropriados à finalidade que se pretende atribuir à versão adaptada.

Importa ainda esclarecer, que a construção da proposta teve como principal orientação o pensamento filosófico, que sustentou a reflexão crítica sobre o reconhecimento das diferenças e condições de participação dos alunos com necessidades educacionais específicas. A referência à lógica e à matemática não representa a origem das escolhas realizadas, nem pressupõe uma fundamentação matemática da adaptação. A sua função foi complementar: a lógica contribuiu para a coerência conceitual entre as dimensões e as questões, enquanto a matemática permitiu organizar a distribuição dos itens e estruturar a pontuação. Assim, a dimensão filosófica e da sua lógica propriamente dita, orientou as decisões de adaptação, ao passo que a lógica matemática, apoiaram a sua organização formal.

5.2 Instrumentos de identificação da aprendizagem e acessibilidade pedagógica

As seções anteriores demonstraram que a educação inclusiva, quando assumida como princípio ético e pedagógico, exige uma revisão crítica das condições pelas quais os estudantes têm acesso às atividades, participam delas e demonstram o que aprendem. A discussão sobre os processos de normalização escolar, a diversidade e os diferentes modos de aprender permitiu compreender que a diferença não está apenas nas características apresentadas pelos alunos, mas sobretudo nas relações estabelecidas entre essas características e as estruturas escolares.

Nesse sentido, instrumentos pedagógicos ocupam uma posição relevante, por produzirem informações que podem orientar as decisões sobre o ensino, mas também podem ser reprodutores de obstáculos quando as suas condições de aplicação não consideram a diversidade dos sujeitos. Desta forma, a adaptação da Tabela N-ILS, proposta neste trabalho e descrita detalhadamente nesta seção, tem a sua base fundamentada a partir da seguinte questão: para conhecer uma preferência relacionada à aprendizagem, é necessário que o estudante tenha condições efetivas de compreender o que lhe é solicitado e de expressar uma resposta que corresponda, tanto quanto possível, ao que se pretende investigar.

A Tabela N-ILS ou *New Index of Learning Styles*, corresponde à adaptação realizada por Vieira Júnior a partir do modelo de Felder e Silverman, organizado em dimensões relacionadas à percepção, à entrada da informação, ao processamento e ao entendimento (VIEIRA JÚNIOR, 2023, p. 18-21). Sua finalidade é identificar preferências que possam oferecer ao professor elementos para refletir sobre a organização das experiências de aprendizagem e diversificar suas estratégias didáticas. Não se trata de uma medida da capacidade intelectual do estudante e nem de um diagnóstico de sua condição educacional. Seu possível valor pedagógico está na produção de informações complementares sobre o modo

como determinados estudantes se relacionam com as situações de aprendizagem. Essa distinção é fundamental para a proposta aqui desenvolvida, porque impede que o resultado obtido seja convertido em uma definição permanente sobre o sujeito[11].

A análise da versão utilizada como referência para a adaptação, apresentada evidenciou, entretanto, condições que podem interferir na resposta sem necessariamente estarem relacionadas ao fenômeno que o instrumento pretende investigar. Enunciados abstratos, alternativas binárias, exigência de leitura e interpretação, necessidade de compreensão rápida da situação apresentada e determinadas condições de resposta que podem favorecer os estudantes que dominam essa forma de interação com o instrumento. Para os alunos com necessidades educacionais específicas, essas exigências podem interferir na qualidade das respostas e produzir um resultado no qual se confundem as preferências de aprendizagem com as dificuldades de compreensão ou de expressão.

Diante do exposto, o problema metodológico que se apresenta é saber se o instrumento está efetivamente identificando uma característica relacionada ao processo de aprendizagem ou se está medindo, ainda que indiretamente, a capacidade do aluno de responder ao formato no qual a pergunta foi construída.

Essa distinção possui consequências importantes, pois um estudante pode compreender determinada situação e, mesmo assim, apresentar dificuldade para responder a uma questão escrita; pode necessitar de mais tempo para processar a informação ou de uma mediação que torne o enunciado mais compreensível; também pode expressar a sua escolha por meio de um gesto, de uma imagem, apontar com o dedo ou outra forma de comunicação. Quando o instrumento aceita apenas uma modalidade de resposta, a informação produzida passa a depender das condições linguísticas e comunicacionais impostas pelo procedimento.

A adaptação, nesse cenário, não pretende facilitar artificialmente a obtenção de uma resposta, mas reduzir as interferências que não pertencem ao objeto investigado, pois, seu objetivo e criar condições para que o estudante possa participar da atividade e para que a sua resposta seja interpretada a partir do que efetivamente se deseja conhecer.

---

[11] A tabela elaborada por Felder e Silverman para a deteção dos estilos de aprendizagem, apresenta uma extensão considerável, com cerca de quarenta e quatro questões, além de uma organização que exige do respondente a compreensão e a articulação de diferentes categorias e dimensões. Para o contexto da educação inclusiva, essa estrutura pode constituir um empecilho adicional, quando estão presentes dificuldades relacionadas à leitura, à atenção, ao processamento de informações ou à compreensão de enunciados extensos. A adaptação realizada por Vieira Júnior, representa uma síntese do modelo, mas mantém pressupostos estruturais que não contemplam as diferentes condições de acesso e participação dos estudantes. Nesse sentido, a proposta apresentada neste trabalho procura ir além da redução do instrumento, incorporando modificações relacionadas à linguagem, à apresentação dos itens e às formas de participação.

Tal preocupação demonstra uma aproximação do pensamento de Bauman e Donskis (2016) sobre a cegueira moral, particularmente no que se refere à perda da capacidade de perceber o outro em sua singularidade e de reconhecer as consequências produzidas pelas próprias ações. Nascimento e Oliveira, ao discutirem o conceito de cegueira moral a partir de Bauman e Donskis, destacam que a insensibilidade moral envolve o esquecimento ou a recusa em reconhecer o outro e que este processo pode estar associado à incorporação de costumes e hábitos que, pela repetição, tornam-se quase automáticos na consciência dos indivíduos (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2020, p. 143).

Esse entendimento é particularmente relevante quando deslocado para o campo educacional, uma vez que práticas pedagógicas reiteradas podem adquirir um caráter aparentemente natural, fazendo com que seus pressupostos e, sobretudo, seus efeitos sobre os diferentes estudantes deixem de ser interrogados. As autoras retomam Bauman e Donskis para enfatizar que a cegueira moral se manifesta quando deixamos de reagir ao sofrimento do outro, recusamo-nos a compreendê-lo ou nos tornamos insensíveis diante de sua condição (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2020, p. 142).

Deslocada para o campo educacional, a reflexão permite questionar situações em que procedimentos aparentemente neutros podem produzir efeitos que não são percebidos quando as suas formas de aplicação passam a ser tratadas como naturais. No âmbito desta pesquisa, o problema não consiste em atribuir ao instrumento uma dimensão moral, mas reconhecer que as suas condições de utilização produzem efeitos concretos sobre as possibilidades de participação dos estudantes. Uma estrutura aparentemente neutra pode dificultar a manifestação de determinados sujeitos quando pressupõe formas específicas de compreender, responder ou comunicar-se.

É a partir desse ponto de vista que se compreende a necessidade de adaptação da Tabela N-ILS. A proposta não pretende substituir o modelo de Felder e Silverman e nem afirmar que a versão elaborada para os estudantes com necessidades educacionais específicas possui validade equivalente à de um instrumento previamente estudado. Trata-se de uma construção pedagógica e metodológica realizada a partir das dificuldades identificadas nas condições de aplicação do formato utilizado como referência.

Por essa razão, a versão adaptada deve ser compreendida como uma proposta passível de aplicação, análise crítica e aperfeiçoamento. Sua utilização não autoriza conclusões definitivas sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes, uma vez que ainda são necessários estudos empíricos que investiguem a compreensão dos itens, a consistência das respostas e a utilidade da ferramenta em diferentes ambientes educativos.

Essa delimitação se faz necessária para preservar o rigor da pesquisa, visto que, no âmbito educacional, sobretudo quando se trabalha com instrumentos destinados a produzir informações sobre estudantes, é importante distinguir entre uma ferramenta teoricamente fundamentada e um instrumento empiricamente validado. A primeira pode constituir-se em uma recomendação metodológica pertinente, enquanto a segunda exige procedimentos específicos de investigação que examinem a sua consistência e os seus resultados. A Tabela N-ILS, adaptada, situa-se na primeira condição, sendo que a sua contribuição está na construção de uma possibilidade de acesso mais inclusivo face às questões relacionadas às preferências de aprendizagem, sem a pretensão de apresentar-se como uma solução definitiva para a identificação da diversidade cognitiva.

Aproximamo-nos assim da análise de Gert Biesta, acerca da necessidade de criar situações nas quais os aprendentes tenham condições e possibilidade de responder. Ao discutir a educação como acontecimento que envolve sujeitos capazes de responder ao mundo, o autor chama a atenção para a importância de criar oportunidades efetivas de participação, em vez de organizar situações educativas nas quais a resposta dos estudantes esteja previamente limitada pelas condições pré-estabelecidas (BIESTA, 2021, p. 48). No caso da Tabela N-ILS, essa perspectiva reforça o entendimento de que a qualidade da informação obtida depende também da possibilidade concreta de o aluno compreender a proposta, posicionar-se diante dela e encontrar uma forma de expressão compatível com as suas condições.

A partir desse princípio, a adaptação preserva as dimensões conceituais do modelo de Felder e Silverman, mas modifica os aspectos relacionados à apresentação dos itens e as possibilidades de resposta. A linguagem foi simplificada, determinadas situações foram contextualizadas e a quantidade de questões razoavelmente reduzidas, em relação à versão utilizada como referência. Essas alterações procuram diminuir os obstáculos linguísticos e estruturais sem retirar das questões as dimensões que justificam a utilização do instrumento.

A simplificação da linguagem, entretanto, foi realizada com cautela, pois tornar um enunciado mais acessível não significa empobrecê-lo nem antecipar a resposta do estudante, visto que, existe uma diferença entre facilitar o acesso à questão e interferir na escolha que o participante deve realizar. A primeira medida amplia as condições de participação, a segunda compromete a autonomia do participante e por essa razão, a adaptação procurou modificar principalmente a forma de apresentação, preservando, tanto quanto possível, o sentido das dimensões investigadas.

Outro aspecto incorporado à proposta é a utilização de recursos pictográficos e visuais como apoio à compreensão. Essa escolha parte do reconhecimento de que a comunicação e a

expressão do pensamento não se realizam exclusivamente por meio da linguagem escrita. Para determinados estudantes, imagens, símbolos, objetos ou representações concretas podem atuar como mediadores da compreensão, porém, a utilização desses recursos não deve ser confundida com a ideia de que determinado aluno possui obrigatoriamente um "estilo visual" fixo. O recurso visual é utilizado como possibilidade de acesso à informação e à expressão, e não como confirmação antecipada de uma classificação. Essa diferença evita que a própria adaptação reproduza o problema que pretende enfrentar.

A mediação oral também integra a proposta, com a leitura dos itens feita pelo professor que também poderá esclarecer palavras ou estruturas linguísticas e verificar se o estudante compreendeu o que foi solicitado, sem induzir a sua escolha. A mediação, nesse caso, não representa interferência indevida, desde que preserve a autonomia da resposta. Este mecanismo constitui condição de acessibilidade para os estudantes que não possuem a leitura como principal meio de compreensão. A presença do professor modifica a situação de aplicação, mas não necessariamente compromete a sua finalidade e pode permitir que o instrumento seja utilizado em condições mais próximas das situações reais de aprendizagem nas quais o estudante normalmente interage.

A flexibilização do tempo é outra modificação relevante, visto que, a versão adaptada da Tabela N-ILS, não estabelece um limite rígido de tempo para que o estudante responda aos itens, permitindo que o tempo seja ajustado de acordo com as condições concretas da aplicação. Essa opção decorre da necessidade de adequar as condições de aplicação às particularidades dos estudantes, evitando que fatores alheios ao objetivo do instrumento interfiram no resultado. No caso da N-ILS adaptada, o fato de não haver uma rigidez temporal é justamente para impedir que a velocidade de resposta se transforme em uma variável dominante, visto que, a finalidade não é medir a rapidez da resposta. Dessa forma, a flexibilização do tempo vem a ser uma adequação das condições de aplicação e não uma redução das exigências ou do rigor do instrumento.

O abrandamento do tempo também possui uma dimensão ética por não ser coerente estabelecer condições que façam da velocidade um fator determinante, quando se pretende conhecer uma preferência de aprendizagem. O tempo necessário para se compreender uma pergunta, organizar uma escolha e expressá-la varia entre os sujeitos e, permitir que esse tempo seja ajustado não significa favorecer um estudante em detrimento de outro, mas reconhecer que as condições diferentes podem ser necessárias para que todos tenham acesso à mesma atividade.

A ampliação das formas de resposta segue o mesmo princípio, admitindo respostas por apontamento, escolha de imagens, gestos ou outras formas de indicação que sejam

compreensíveis no contexto da aplicação, principalmente para os estudantes com dificuldade de comunicação oral ou escrita. Restringir a resposta à linguagem formal pode produzir um obstáculo que não possui relação com a preferência de aprendizagem investigada. Ao ampliar as possibilidades de resposta permite reduzir, tanto quanto possível, as interferências.

A aplicação exige, por isso, atenção às condições concretas em que cada resposta é produzida, e o professor deverá registrar os aspectos relevantes da participação do aluno, considerando, quando necessário, a mediação oferecida, a forma de comunicação utilizada e as condições em que a escolha foi realizada. A resposta obtida não deve ser interpretada isoladamente, pois o seu significado depende também da situação na qual foi produzida.

A observação pedagógica permanece, assim, indispensável, pois a Tabela N-ILS adaptada não foi concebida para ser autossuficiente nem para substituir o conhecimento que o professor constrói no acompanhamento cotidiano do estudante. O resultado precisa ser relacionado às estratégias utilizadas pelo aluno, às formas de interação com os conteúdos, à necessidade de mediação, às respostas diante de diferentes recursos e às condições que favorecem a sua participação.

Essa articulação também impede que o questionário seja utilizado como diagnóstico; a tabela produz uma informação situada e a observação docente acrescenta elementos que permitem interpretá-la em relação às situações concretas de aprendizagem. Assim, quando a informação obtida a partir do instrumento não encontra correspondência na prática pedagógica, deve ser reconsiderada, e não utilizada para confirmar uma classificação previamente estabelecida.

5.3 A adaptação da Tabela N-ILS como recurso de acessibilidade pedagógica e os limites de sua utilização

A ideia de adaptar a Tabela N-ILS para alunos com necessidades educacionais específicas surgiu da observação de uma situação considerada necessária problematizar: como esses estudantes são frequentemente submetidos aos mesmos parâmetros utilizados para ensinar, avaliar e interpretar aqueles que correspondem aos padrões de normalidade escolar. Nesse processo, muitos precisam mobilizar um esforço significativo para se aproximar das expectativas previamente estabelecidas sobre como compreender, responder, participar e aprender. Quando conseguem corresponder a essas expectativas, sua diferença permanece pouco visível, e quando não conseguem, correm o risco de que essa inadequação seja

interpretada como insuficiência e não como possível inadaptação das condições em que a sua aprendizagem está sendo observada.

Foi a partir dessa percepção que se colocou a necessidade de questionar não apenas o que os instrumentos pedagógicos identificam, mas também as condições sob as quais essa identificação ocorre. A adaptação da Tabela N-ILS parte, assim, da necessidade de aproximar o instrumento das condições concretas de participação dos alunos com necessidades educacionais específicas, preservando a fundamentação teórica que orienta a sua elaboração.

Não se trata de propor uma nova concepção de estilos de aprendizagem, mas de reorganizar um instrumento fundamentado no modelo de Felder e Silverman e sistematizado por Niltom Vieira Júnior, modificando aspectos que podem se constituir em obstáculos à compreensão e à expressão das respostas. As dimensões ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequencial/global permanecem como referências conceituais, enquanto são alteradas as condições pelas quais o estudante acessa e responde à atividade.

Essa distinção é importante porque a acessibilidade do instrumento não pode ser confundida com a redução indiscriminada do objeto que se pretende investigar. Na versão proposta neste trabalho, a Tabela N-ILS foi organizada com dezesseis questões, embora a sua estrutura permita uma redução para 10 itens, quando as condições de aplicação e as características dos estudantes assim recomendem.

A opção por dezesseis questões decorre do entendimento de que a presença de necessidades educacionais específicas não implica, por si só, a necessidade de uma versão mais curta e não significa que extensão do instrumento deva ser considerada adequada para todos os contextos. Entretanto, a redução da quantidade de itens não deve ser tratada como uma regra decorrente da presença de necessidades educacionais específicas. Caso seja necessária uma aplicação com menos questões, será preciso considerar as consequências dessa redução para a distribuição dos itens entre as dimensões e para a interpretação dos resultados. Uma versão reduzida não deve ser considerada equivalente à proposta de dezesseis itens sem análise específica.

Estudantes diferentes podem demandar adaptações distintas relacionadas à comunicação, compreensão, ao tempo ou à forma de respostas sem que isso determine uma redução da quantidade de itens. A redução dos itens deve ser considerada uma possibilidade de adaptação e não uma regra geral.

Nesse sentido, a diminuição da extensão, a simplificação da linguagem, a utilização de recursos visuais, a possibilidade de mediação oral, a flexibilização do tempo e a ampliação das formas de resposta foram pensadas para evitar que exigências relacionadas ao formato da

atividade se sobreponham às características que se pretende conhecer. A quantidade de questões constitui apenas uma dessas condições e deve ser definida de acordo com as particularidades concretas da aplicação, preservando as dimensões que estruturam o modelo de referência e a finalidade investigativa do instrumento.

A adaptação, contudo, não pode ser dissociada dos limites teóricos relacionados à própria identificação dos estilos de aprendizagem, e, a informação produzida pela N-ILS, não deve ser interpretada como definição estável do estudante nem como indicação de uma única forma de ensinar. Joana Rato (2023, p. 15-18), chama a atenção para a insuficiência de evidências que sustentariam uma correspondência rígida entre o estilo identificado e a forma de ensino. Essa consideração impõe um limite à utilização pedagógica do instrumento, visto que, identificar uma tendência não equivale a estabelecer uma característica fixa, tampouco autoriza restringir as experiências educativas do aluno às categorias nas quais ele apresentou maior frequência de respostas.

Nesse ponto, o problema da rotulação pedagógica se torna particularmente relevante, uma vez que, uma informação que deveria ampliar o conhecimento sobre o estudante pode produzir efeito contrário caso seja transformada em classificação. Ao identificar um aluno como “visual”, “ativo”, “reflexivo” ou pertencente a qualquer outra categoria, existe o risco de que essa designação passe a orientar antecipadamente as expectativas do professor e as oportunidades oferecidas ao próprio estudante. A categoria deixa, então, de funcionar como uma hipótese sobre uma determinada preferência e passa a operar como explicação para o comportamento.

A adaptação proposta, procura afastar essa possibilidade ao situar os resultados da N-ILS no interior de um processo mais amplo de observação e acompanhamento pedagógico.

O resultado não deve responder à pergunta sobre quem o aluno é, mas contribuir para uma investigação sobre quais condições podem favorecer a sua participação e a sua relação com a aprendizagem.

Essa mudança de perspectiva também modifica a função atribuída ao instrumento, visto que o resultado não determina uma intervenção pedagógica, institui uma informação que pode ser confrontada com aquilo que o professor observa em diferentes situações. Um estudante pode manifestar determinada preferência em uma atividade e utilizar estratégias diferentes em outras e essa variação não precisa ser interpretada como incoerente, pois a participação do estudante pode ser influenciada pelo conteúdo, pela tarefa, pelas experiências anteriores e pelas mediações disponíveis.

A observação docente permanece indispensável a este processo, porque a N-ILS adaptada não substitui o conhecimento construído pelo professor no acompanhamento cotidiano, nem pretende oferecer, isoladamente, uma explicação para o processo de aprendizagem. Seu resultado precisa ser interpretado em relação às situações concretas vivenciadas pelo estudante, logo, quando a informação obtida não encontra correspondência na prática pedagógica, ela deve ser reconsiderada, e não utilizada para confirmar uma classificação previamente estabelecida. O instrumento permanece, assim, subordinado à realidade educativa e à finalidade para a qual foi concebido.

Essa compreensão também orienta a relação entre a adaptação da tabela e os princípios da educação inclusiva, visto que, não seria coerente defender a flexibilização das práticas pedagógicas e, simultaneamente, utilizar instrumentos cuja estrutura criasse barreiras à participação dos estudantes, já que a acessibilidade precisa alcançar os meios utilizados para conhecer os alunos e não apenas as atividades desenvolvidas posteriormente. Assim, a adaptação da N-ILS procura preservar a finalidade de identificação de tendências relacionadas às formas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que modifica as condições que poderiam dificultar a participação de estudantes com diferentes necessidades de comunicação, compreensão, atenção ou expressão[12].

A dimensão ética dessa escolha não pode ser desconsiderada, uma vez que, uma classificação produzida por um instrumento pode ultrapassar o resultado registrado quando passa a orientar expectativas, decisões pedagógicas e relações entre professores e estudantes. A reflexão de Bauman e Donskis (2016) sobre a cegueira moral contribuiu para a compreensão desse risco, sobretudo diante de procedimentos que podem adquirir aparência de neutralidade e deixar de ser questionados quanto às consequências que produzem sobre pessoas concretas[13]. No âmbito desta pesquisa, essa preocupação reforça a necessidade de que o instrumento

[12] A política Nacional de Educação Inclusiva estabelece, entre os seus fundamentos, a garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo e equitativo, com acessibilidade, eliminação de barreiras e a garantia das condições de participação e aprendizagem dos estudantes (LUSTOSA, 2026, p. 16-20). É a partir desse princípio que a adaptação da Tabela N-ILS, é compreendida, nesta pesquisa, como uma iniciativa voltada à redução dos obstáculos que podem interferir na participação dos alunos com necessidades educacionais específicas durante a atividade.

[13] Bauman e Donskis discutem a cegueira moral em relação à perda de sensibilidade diante do outro e à naturalização de situações nas quais a desumanização ou o sofrimento deixam de provocar questionamento. A referência nesta pesquisa encontra-se em *Cegueira Moral*, especialmente nos capítulos "Do diabo a pessoas assustadoramente normais e sensatas" e na discussão sobre "Entre o medo e a indiferença: a perda da sensibilidade" (BAUMAN Z.; DONSKIS, 2016, pp. 29-67, 120-163). A aproximação realizada neste trabalho com o campo educacional equivale a uma interpretação da autora desta pesquisa, aplicada à análise das condições de utilização da Tabela N-ILS.

permaneça como recurso de apoio à relação pedagógica e não como autoridade capaz de definir antecipadamente as possibilidades do estudante.

A adaptação envolve, consequentemente, um equilíbrio entre preservação e modificação, onde as dimensões fundamentais do modelo de referência são mantidas porque constituem a matriz teórica que sustenta a utilização da ferramenta. Ao mesmo tempo, a linguagem, a apresentação dos itens, o tempo e as formas de resposta são modificados para ampliar as condições de participação. Essas alterações, contudo, não podem ser consideradas neutras em relação ao funcionamento do instrumento pois, modificar a sua forma de apresentação pode interferir no modo como os estudantes compreendem os itens e respondem a eles. Por isso, tornar o instrumento mais acessível não significa demonstrar, por si só, a validade da versão adaptada.

Esse aspecto estabelece um limite importante para a proposta apresentada, e a Tabela N-ILS adaptada não deve ser apresentada como um instrumento acabado ou como solução para as dificuldades relacionadas à identificação de preferências de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Sua elaboração consiste em uma proposta pedagógica e metodológica que necessita ser submetida a aplicações em contextos concretos, acompanhada da análise das respostas, da compreensão dos itens pelos estudantes e da investigação sobre a utilidade das informações produzidas para o planejamento pedagógico.

Também será necessário verificar em que medida as modificações introduzidas preservam as informações que o instrumento pretende investigar. O reconhecimento dessas limitações não diminui a relevância da proposta, delimita o seu alcance e indica os caminhos para o seu aperfeiçoamento.

Neste aspecto, a adaptação não substitui outras condições necessárias à educação inclusiva, levando em consideração que a existência de um instrumento acessível não resolve, por si só, as questões relacionadas à formação docente, aos recursos de acessibilidade, ao trabalho colaborativo, ao atendimento educacional especializado ou à organização curricular. Sua contribuição é mais específica, uma vez que visa oferecer uma possibilidade de identificação de preferências em condições que procurem ampliar a participação de estudantes que poderiam encontrar entraves na versão não adaptada. Sua utilidade dependerá do contexto em que for utilizada e, sobretudo, da forma como os resultados forem incorporados ao processo pedagógico.

Ao final, a Tabela N-ILS adaptada poderá ser compreendida como um recurso complementar de acessibilidade pedagógica, e não como um mecanismo de classificação dos estudantes. Seu valor não está em produzir uma identidade cognitiva para cada aluno, mas em

oferecer as informações que possam ampliar a compreensão discente sobre determinadas tendências e contribuir para a apreciação sobre as condições de aprendizagem. Para que essa função seja preservada, seus resultados precisam permanecer articulados à observação, à mediação, à avaliação e às experiências concretas do estudante.

A proposta apresentada na seção cinco deve, consequentemente, ser entendida como parte de um processo investigativo em aberto. A adaptação procura aproximar um instrumento da realidade escolar sem romper com o referencial que lhe dá origem, mas também sem ignorar que as condições de aplicação interferem no elemento que se consegue observar. Seu propósito não é responder definitivamente como cada estudante aprende, nem determinar a forma pela qual deve ser ensinado, pelo contrário, pretende disponibilizar uma fonte de informações para que o professor possa conhecer seus alunos e refletir sobre as condições que favorecem a sua participação.

É nesse sentido que a adaptação da Tabela N-ILS encontra a sua justificativa na esfera desta pesquisa, que visa, tornar o instrumento mais acessível, sem que signifique facilitar a sua aplicação, mas, reconhecer que os próprios meios utilizados para conhecer o estudante precisam ser compatíveis com a diversidade que pretendem investigar. Ao mesmo tempo, reconhecer essa diversidade exige evitar que a informação obtida seja convertida em rótulo ou utilizada para restringir possibilidades.

A contribuição da proposta está menos na promessa de uma identificação definitiva dos estilos de aprendizagem e mais na construção de uma possibilidade metodológica atenta às diferenças, aberta à revisão e comprometida com a ampliação das condições de participação nos processos de aprendizagem.

5.4 Adaptação da Tabela N-ILS para estudantes com necessidades educacionais específicas

5.4.1 Apresentação

Os processos de aprendizagem não são uniformes, pois cada estudante estabelece relações particulares com as situações de ensino, com os conteúdos, com os recursos utilizados e com as formas de interação presentes no ambiente escolar. Reconhecer essa diversidade não significa atribuir a cada aluno uma forma fixa de aprender, mas considerar que diferentes condições podem favorecer ou dificultar a sua participação e a sua relação com o conhecimento.

É nesse panorama que se apresenta a proposta de adaptação da Tabela N-ILS, fundamentada na versão desenvolvida por Vieira Júnior (2023). A proposta parte da necessidade de tornar determinadas condições de aplicação mais acessíveis a estudantes que possam encontrar obstáculos relacionados à linguagem, à leitura, à comunicação, à percepção sensorial, ao tempo de resposta ou às formas convencionais de demonstração.

A adaptação não pretende modificar os fundamentos do modelo original e nem estabelecer uma nova classificação dos estudantes, visto que, o seu propósito, é ampliar as possibilidades de participação nas atividades, de modo que as respostas obtidas possam ser consideradas juntamente com outras informações produzidas no cotidiano escolar. Nessa concepção, a Tabela N-ILS adaptada deve ser entendida como um recurso complementar, e não como um instrumento capaz de definir isoladamente as características cognitivas ou pedagógicas de um estudante.

Desta forma, a proposta aproxima-se dos estudos de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano ocorre através de mediação social e cultural. Se a comunicação se constitui em uma parte fundamental da mediação pedagógica, as condições pelas quais uma pergunta é apresentada e respondida também precisam ser consideradas. A acessibilidade não representa uma simplificação do processo educativo, mas uma condição para que o estudante possa participar dele de modo significativo.

A adaptação incorpora, quando necessário, recursos visuais, auditivos, táteis, objetos concretos, gestos, pictogramas, exemplos contextualizados e atividades de caráter lúdico. Esses recursos não são apresentados como estratégias universais e nem como substitutos da linguagem oral ou escrita. A sua utilização deve decorrer das características e das formas de comunicação de cada estudante.

O princípio orientador é simples: a ferramenta deve adaptar as suas condições de acesso ao estudante, e não exigir que o estudante se ajuste integralmente às condições originais do instrumento.

5.4.2 Fundamentação da Adaptação

Conforme já estabelecido, a Tabela N-ILS adaptada, está relacionada ao modelo de Felder e Silverman, que organizou os estilos de aprendizagem em quatro dimensões: ativo/reflexivo/, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequencial/global. Vieira Júnior desenvolveu uma versão do

instrumento denominada de Novo Índice de Estilos de Aprendizagem (N-ILS), utilizada como referência para a proposta apresentada neste trabalho.

A utilização de instrumentos dessa natureza exige, entretanto, atenção às condições de aplicação. Um questionário baseado na autopercepção pressupõe que o estudante consiga compreender a situação apresentada, distinguir as alternativas e comunicar a sua escolha. Quando essas condições não estão asseguradas, o resultado pode sofrer interferência de fatores que não correspondem ao fenômeno que se pretende conhecer.

Essa questão é particularmente relevante no campo da educação inclusiva, no qual, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, estabelece a necessidade de assegurar condições de acessibilidade e participação, deslocando a atenção das limitações individuais para os impedimentos existentes nos diferentes contextos sociais e educacionais. Logo, a adaptação de instrumentos pedagógicos deve ser compreendida dentro desse princípio.

A proposta também dialoga com Luckesi (2022), para quem a avaliação deve produzir informações capazes de orientar a ação pedagógica, e, nesse sentido, o resultado de um instrumento não deve encerrar a compreensão sobre o estudante, mas, oferecer elementos que, articulados à observação, ao acompanhamento e à experiência cotidiana, possam contribuir para o planejamento pedagógico.

O ponto de vista do reconhecimento desenvolvido por Hegel (2022) e retomado por Honneth (2011), também oferece fundamento para essa proposta, pois, reconhecer o estudante implica considerá-lo sujeito de participação e aprendizagem, e não apenas objeto de avaliação. A adaptação do instrumento adquire, assim, uma dimensão pedagógica e ética ao procurar criar condições para que diferentes estudantes possam participar de uma atividade que, em sua forma convencional, pode não lhes oferecer as mesmas possibilidades de expressão.

5.4.3 Princípios orientadores

A adaptação proposta fundamenta-se em alguns princípios que devem orientar tanto a preparação quanto a aplicação do instrumento.

Acessibilidade: as questões devem ser apresentadas de modo compatível com as condições de comunicação, percepção e compreensão do estudante.

Flexibilidade: tempo, forma de apresentação e modo de resposta podem ser ajustados quando houver necessidade.

Mediação: o apoio do professor ou de outro profissional responsável pela aplicação pode ser utilizado para garantir a compreensão da tarefa, sem induzir a escolha do estudante.

Contextualização: sempre que necessário, conceitos abstratos podem ser aproximados de situações concretas do cotidiano escolar.

Pluralidade de expressão: a resposta pode ser realizada por fala, escrita, apontamento, gesto, escolha de imagem ou outro meio de comunicação acessível ao estudante.

Respeito às preferências individuais: os recursos utilizados, inclusive cores, imagens, símbolos e demais materiais, devem considerar as preferências e eventuais desconfortos manifestados pelo estudante.

Não classificação: os resultados devem ser interpretados como tendências ou indicadores de preferência, e não como definição permanente do estudante.

Complementaridade: as informações produzidas pela tabela devem ser relacionadas à observação pedagógica, às experiências escolares e a outras fontes pertinentes.

Esses princípios impedem que a adaptação seja reduzida à simples substituição de palavras. Adaptar significa considerar as condições reais em que a atividade será realizada.

5.4.4 Justificativa

A ausência de adaptações próprias para estudantes com necessidades educacionais específicas não é apenas um detalhe técnico, é um reflexo da exclusão que ainda persiste em muitos espaços escolares. A utilização da Tabela N-ILS convencional, desenvolvida para mapear as preferências cognitivas em dimensões como ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequencial/global, pode gerar resultados equivocados e reforçar a ideia de defasagem, quando, na verdade, o que está em falta é uma estrutura que contemple os alunos com necessidades educacionais específicas. Nessas circunstâncias, corre-se o risco de interpretar uma dificuldade de acesso à questão como ausência de determinada preferência ou como limitação do estudante.

A proposta está organizada em dezesseis questões, distribuídas igualmente entre as quatro dimensões do modelo, com quatro itens para cada uma.

A presença de uma necessidade específica não define a capacidade de compreender, interpretar e responder a um instrumento dessa natureza. Estudantes com TDAH, Diabetes Mellitus tipo 1 e diferentes perfis do Transtorno do Espectro Autista, entre outras condições,

podem apresentar diferentes níveis de autonomia e distintas necessidades no contexto escolar[14]. Por isso, as adaptações devem considerar as barreiras efetivamente identificadas durante a aplicação, e não decorrer automaticamente de um diagnóstico ou de uma de uma categoria clínica.

A adaptação proposta considera, sobretudo, as condições concretas de acesso, compreensão e participação na aplicação do instrumento. Nesse sentido, as modificações podem envolver a forma de apresentação das questões, a utilização de recursos de acessibilidade, a adequação da linguagem, a organização do ambiente, a possibilidade de pausas e, quando necessário, a mediação para a compreensão das instruções. Essas medidas permitem preservar a estrutura do instrumento ao mesmo tempo em que reconhecem as diferentes formas pelas quais os estudantes podem acessar e responder às questões.

Essa perspectiva também evita estabelecer uma relação direta entre uma condição concreta e uma suposta incapacidade para responder ao questionário. Estudantes que apresentam a mesma condição podem possuir necessidades distintas, assim, como estudantes com diferentes condições podem demandar recursos semelhantes para participar da atividade. A adaptação levou em consideração os obstáculos que interferem efetivamente na realização da tarefa, preservando, tanto quanto possível, o objetivo que o instrumento pretende investigar.

O número de questões também se relaciona ao fato de ser necessário conservar a correspondência com as dimensões contempladas pelo modelo de estilos de aprendizagem utilizado como referência. Uma redução para dez questões poderia diminuir o tempo de aplicação, porém, exigiria uma nova organização dos itens e uma justificativa metodológica específica para assegurar que as dimensões investigadas continuassem adequadamente representadas. Por essa razão, a redução do número de questões não significa, neste estudo, um procedimento adotado apenas para tornar a aplicação mais breve.

Assim, a versão adaptada, possui dezesseis questões e estabelece flexibilidade nas condições de aplicação, permitindo que os recursos utilizados sejam ajustados às necessidades apresentadas por cada estudante. Essa decisão procura conciliar a preservação da estrutura conceitual do instrumento com as condições de acessibilidade necessárias à participação de todos os estudantes.

A adaptação é, consequentemente, compreendida como um processo que considera as características do instrumento e as condições concretas de cada participante, evitando que a própria ferramenta de investigação produza novos limites à participação. Assim, a partir desses

[14] Estudantes com Diabetes Mellitus tipo 1, necessitam de tempo para que possam autogerir a doença de forma segura, no espaço escolar, sem prejuízo de sua aprendizagem e de sua integração social.

pressupostos foram definidos os objetivos da adaptação da Tabela N-ILS para estudantes com necessidades educacionais específicas.

A estrutura da N-ILS possui uma linguagem que exige abstração, comparação subjetiva e compreensão metacognitiva, por exemplo: “prefere aprender por ideias ou experiência prática?”. Algumas formulações, quando apresentadas sem contextualização, podem dificultar a compreensão de estudantes que necessitam de linguagem mais direta ou de exemplos concretos. A proposta procura, portanto, apresentar situações reconhecíveis e alternativas descritas com clareza, sem presumir que todos os estudantes com limitações intelectuais ou autismo apresentem as mesmas dificuldades de compreensão. As necessidades de apoio devem ser identificadas individualmente.

5.4.4.1 Formato visual padrão

A tabela foi originalmente pensada para leitura e preenchimento autônomo, o que exclui diretamente alunos com problemas visuais totais ou mesmo com baixa visão especialmente quando não são disponibilizados meios alternativos de acesso.

A acessibilidade do instrumento exige que as questões possam ser apresentadas por diferentes modalidades, conforme as necessidades do estudante. Entre as possibilidades estão a leitura oral, o áudio, o Braille, os materiais táteis e outros recursos de tecnologia assistiva. A escolha deve considerar os recursos que o estudante já utiliza e a forma pela qual costuma acessar informações no ambiente escolar.

5.4.4.2 *Recursos visuais concretos*

A N-ILS não prevê o uso de pictogramas, dramatizações, objetos manipuláveis ou apoio visual adequado, que são essenciais para os portadores de TDI e TEA. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), enfatiza a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para atender à diversidade de necessidades dos alunos, e isso inclui práticas pedagógicas variadas e inclusivas. Sem os recursos adaptados, os alunos com necessidades específicas ficam à margem dos processos de autoavaliação dos estilos de aprendizagem.

Logo, a aplicação da Tabela N-ILS em seu formato original, não contempla a diversidade funcional dos alunos com necessidades educacionais específicas. A solução se encontra na adaptação fundamentada da Tabela N-ILS, com ética e sensibilidade que garanta a

todos os alunos não apenas responder, mas se reconhecer nas ferramentas pedagógicas utilizadas pela escola.

Para tanto, o uso de cores no instrumento adaptado pode contribuir para a organização visual das questões, a distinção de alternativas ou a identificação de elementos do instrumento. Entretanto, não se deve atribuir uma cor ao estudante sem considerar a sua preferência e aceitação. Uma cor escolhida pelo aplicador pode causar desconforto, desinteresse ou rejeição, seja por uma preferência pessoal, seja por questões sensoriais ou de percepção visual.

Por essa razão, a utilização de cores deve ser facultativa e flexível e sempre que forem empregadas, é recomendável consultar o estudante sobre as suas preferências e permitir a substituição da cor caso ele manifeste desconforto ou não goste da escolha apresentada. Não se deve interpretar a rejeição a determinada cor como dificuldade de compreensão ou falta de colaboração.

As cores também não devem ser utilizadas como único meio de diferenciar alternativas, respostas ou categorias. É necessário associá-las a letras, palavras, números, símbolos, formas ou outros elementos que permitam a identificação mesmo quando a cor não puder ser percebida ou distinguida. Essa preocupação é importante para estudantes com diferentes condições de visão e para aqueles que não se orientam adequadamente por determinadas combinações cromáticas.

A finalidade dos recursos visuais é favorecer o acesso à informação, e não impor uma preferência estética ou sensorial ao estudante. A escolha dos materiais deve ser orientada pela acessibilidade, pela funcionalidade e pelo respeito às características individuais.

A N-ILS convencional não apresenta, em sua estrutura, uma orientação específica para o uso de pictogramas, dramatizações, objetos manipuláveis ou outros recursos de apoio à compreensão. Na proposta adaptada, esses recursos podem ser incorporados quando forem pertinentes às necessidades do estudante e à natureza da questão.

5.5 Metodologia

A metodologia utilizada para chegar às conclusões sobre a adaptação da tabela N-ILS, para os alunos com necessidades educacionais específicas baseia-se na abordagem qualitativa de cunho exploratório, teórico e reflexivo. Foram consultadas obras da área de educação inclusiva, um estudo mais detalhado da teoria de mediação de Vygotsky bem como um estudo do modelo original de Felder e Silverman bem como a versão sistematizada por Niltom Vieira Júnior que permitiu identificar as limitações dos modelos analisados frente às necessidades dos

alunos portadores de alguma necessidade específica e apontar os caminhos para a reestruturação, propondo ajustes na linguagem, conteúdo e forma de aplicação. A análise foi orientada pelos princípios da educação inclusiva e pela preocupação em ampliar as formas de acesso e expressão, sem alterar as quatro dimensões conceituais.

Embora esta proposta não traga uma pesquisa empírica formal de validação do instrumento. As reflexões que a fundamentam também consideram as experiências relatadas da prática docente nas quais foram aplicadas adaptações semelhantes com alunos portadores de necessidades educacionais específicas. Tendo como base os princípios da educação inclusiva, foi feita a reestruturação didática da tabela, mantendo suas dimensões originais, adaptando a linguagem para concreta, simples e objetiva; os modos de apresentação para oral, tátil, pictográfico; o modo de resposta, não apenas verbal, mas também com apontamentos, gestos, usos de figuras.

A metodologia também segue o princípio da avaliação centrada na pessoa, em que as adaptações são pensadas a partir das capacidades e modos de expressão do aluno e não de suas limitações.

Esta abordagem encontra-se de acordo com os pressupostos teóricos estudados por Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação e com Luckesi nos estudos sobre a avaliação formativa e diagnóstica como ferramenta de humanização do ensino e em outros autores que demonstram que os estilos de aprendizagem são especialmente relevantes em cenários inclusivos que envolvem diversidade cultural, cognitiva e tecnológica.

A ênfase é que a diversidade deve ser entendida mais amplamente que a simples categorização de estilos, especialmente em espaços educativos inclusivos. Assim, estratégias didáticas acessíveis, reforçam a importância de técnicas adaptadas para alunos com necessidades específicas. Oferecer instrumentos validados para diagnosticar estilos em alunos do ensino fundamental e médio, indicar a sua aplicabilidade e analisar a correspondência entre estilo de aprendizagem e métodos instrucionais, salienta que a coerência entre ambos, pode melhorar a compreensão.

Assim, a metodologia também se sustenta por uma combinação teórica, crítica, pedagógica fundamentada pela didática na qual a tabela N-ILS é adaptada como uma ferramenta coerente com os princípios da educação inclusiva. Trata-se de uma metodologia de natureza qualitativa que busca alinhar a teoria, a legislação e a prática para garantir que, avaliar um estilo de aprendizagem seja também incluir. Esta é uma proposta metodológica de natureza qualitativa, que articula fundamentos teóricos, legislação e reflexão pedagógica para organizar

uma versão mais acessível do instrumento. Sua aplicação e sua validação permanecem como etapas que exigem investigações posteriores.

5.6 Objetivo da adaptação

A adaptação da Tabela N-ILS tem como objetivo ampliar as condições de participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas em uma atividade destinada à identificação de preferências relacionadas às dimensões do modelo Felder e Silverman.

Busca-se oferecer ao professor informações complementares que possam contribuir para a compreensão das formas pelas quais o estudante se relaciona com determinadas situações de aprendizagem, favorecendo a reflexão sobre recursos, estratégias e formas de mediação.

Não se pretende estabelecer um diagnóstico cognitivo, determinar uma metodologia de ensino exclusiva ou atribuir ao estudante uma categoria fixa de aprendizagem.

5.6.1 Objetivos específicos

a) Ampliar as condições de acesso dos estudantes às questões da Tabela N-ILS;
b) Adequar a linguagem, a apresentação e as formas de resposta às necessidades comunicacionais e pedagógicas identificadas no contexto da aplicação;
c) Favorecer a participação ativa do estudante na expressão das suas
d) preferências;
e) Utilizar recursos concretos, visuais, auditivos, táteis ou lúdicos quando esses recursos forem pertinentes;
f) Fornecer ao professor informações complementares para a reflexão sobre o planejamento pedagógico;
g) Articular as respostas obtidas com as observações realizadas no cotidiano escolar;
h) Evitar que os resultados sejam utilizados como rótulos ou como determinações sobre a capacidade de aprendizagem do estudante.

5.7 Construção e adaptação da tabela de estilos de aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais específicas

A construção da tabela adaptada para alunos com necessidades educacionais específicas partiu do modelo de Estilos de Aprendizagem de Felder e Silverman e da versão posteriormente desenvolvida por Niltom Vieira Júnior. O ponto de partida foi a preservação da estrutura conceitual do modelo, mas revendo as condições de apresentação, compreensão e respostas às questões, considerando que um instrumento elaborado para aplicação convencional não atende, necessariamente, às diferentes formas de comunicação, percepção e expressão encontradas no contexto da educação inclusiva.

No modelo apresentado por Vieira Júnior, os estilos de aprendizagem estão organizados em quatro dimensões: Ativo/Reflexivo, Sensorial/Intuitivo, Visual/Verbal e Sequencial/Global. Cada dimensão representa dois polos distintos, entre os quais o estudante apresenta uma determinada tendência. O autor também ressalta que os estilos de aprendizagem devem ser compreendidos como tendências e que os instrumentos utilizados para identificá-los não produzem medidas infalíveis do comportamento (VIEIRA JÚNIOR, 2023, p. 27).

A primeira etapa da adaptação consistiu em identificar os pontos que deveriam ser mantidos e foi percebida a necessidade de manter as quatro dimensões porque constituem a base do modelo utilizado com referência. A alteração não teve por finalidade criar novas dimensões ou modificar os polos definidos pelo modelo, mas tornar possível que estudantes com diferentes necessidades educacionais pudessem compreender as situações apresentadas e manifestar as suas preferências. Essa decisão é explicitada na proposta adaptada, que mantém as dimensões originais e modifica a linguagem, os modos de apresentação e as formas de resposta.

A segunda etapa correspondeu à análise das questões utilizadas na versão de Vieira Júnior. O instrumento apresentado no manual *Metodologias de Ensino e Aprendizagem* (IFMG, 2023), possui vinte questões distribuídas pelas quatro dimensões, e solicita ao respondente que escolha uma única alternativa em cada item. Posteriormente, as respostas são contabilizadas e, para cada dimensão, calcula-se a diferença entre as pontuações obtidas nos dois polos.

Na adaptação, esse procedimento foi reduzido para dezesseis questões, igualmente distribuídas entre as quatro dimensões: quatro questões para ativo/reflexivo, quatro para sensorial intuitivo, quatro para visual/verbal e quatro para sequencial/global. Essa organização procura manter a representação equilibrada das dimensões na estrutura da proposta. Essa redução no número de itens foi uma decisão exploratória de elaboração, e não o resultado de testes empíricos que tenham demonstrado a equivalência entre a versão original e a adaptada. Ela acompanha a necessidade de tornar o instrumento mais acessível ao público ao qual se

destina, evitando que a extensão e a complexidade das perguntas constituam, por si mesmas, novos obstáculos de participação.

A terceira etapa foi a modificação da linguagem. Na versão de referência, algumas questões exigem do estudante maior capacidade de abstração e de autorreflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Na adaptação, buscou-se substituir as formulações abstratas por situações concretas e relacionadas ao cotidiano escolar. A mudança foi necessária porque a dificuldade de compreender uma pergunta não pode ser confundida com a ausência de uma preferência de aprendizagem. Assim, o instrumento passou a utilizar situações mais próximas da experiência do aluno, permitindo que a escolha entre as alternativas fosse realizada a partir de situações reconhecíveis.

A quarta etapa envolveu a adaptação dos meios de apresentação e das possibilidades de resposta. A proposta considera que o estudante pode necessitar de leitura oral, áudio, Braille, figuras, pictogramas, objetos manipuláveis ou outros recursos de apoio. Também admite respostas apontando, gestuais ou outras formas de expressão, conforme as condições do aluno. Dessa forma, a resposta deixa de depender exclusivamente da leitura autônoma e da manifestação verbal escrita.

Essa alteração produz uma diferença importante em relação à aplicação convencional do instrumento. Na versão adaptada, o resultado não deve ser compreendido exclusivamente como produto de uma resposta escrita e independente. O procedimento prevê tempo ampliado ou reformulação das perguntas, utilização de exemplos concretos e, posteriormente, articulação dos resultados com observações realizadas no cotidiano escolar. A própria proposta recomenda que as tendências identificadas sejam confrontadas com observações comportamentais em sala de aula.

A quinta etapa correspondeu à reorganização do sistema de pontuação. Na proposta de Vieira Júnior, cada uma das quatro dimensões possui cinco questões. Depois da marcação das respostas, calcula-se a diferença entre os dois polos, podendo ser obtidos escores de 0, 1, 3 ou 5, associados, respectivamente, ao equilíbrio entre as preferências às opções leve, moderada e forte. Com a redução do instrumento para dezesseis itens, cada dimensão passou a ter quatro questões. Por essa razão, o quadro de interpretação precisa ser compatível com essa nova distribuição, não sendo adequado reproduzir mecanicamente os critérios de intensidade utilizados na versão original.

Na versão adaptada, cada resposta corresponde a um ponto para o polo indicado pela alternativa escolhida. Como há quatro questões por dimensão, a diferença entre as pontuações dos dois polos pode assumir os valores 0, 2 ou 4. A interpretação proposta considera:

- Diferença 0: resultado equilibrado entre os dois polos:
- Diferença 2: tendência de preferência moderada;
- Diferença 4: tendência de preferência mais acentuada.

Essas categorias constituem critérios descritivos e operacionais para organizar os resultados da proposta. Não devem ser apresentadas como categorias psicométricas validadas nem como medidas definitivas da intensidade de uma característica do estudante.

Desse modo, a tabela adaptada diferencia-se da tabela de Vieira Júnior em três níveis articulados: o primeiro é o nível linguístico, pela substituição de formulações mais abstratas por situações contextualizadas; o segundo é o nível de acessibilidade, pela incorporação de diferentes formas de apresentação e resposta; o terceiro é o nível estrutural, pela redução do número de questões e pela consequente reorganização da pontuação.

Ressalta-se, que a diferença entre as duas tabelas deve ser compreendida como o resultado de uma adaptação metodológica e não como uma alteração da teoria dos estilos de aprendizagem. O que foi preservado foi a lógica das quatro dimensões e de seus respectivos polos e o que foi modificado foram as condições de acesso ao instrumento e o procedimento necessário para a sua aplicação a um público que pode apresentar diferentes formas de compreender, comunicar e responder.

Essa distinção é relevante porque o próprio Vieira Júnior adverte que os estilos de aprendizagem representam tendências e que os instrumentos de identificação não devem ser considerados medidas infalíveis. O resultado obtido deve servir como indicador para orientar as possibilidades metodológicas e não como classificação rígida do estudante.

Assim, a tabela adaptada foi construída a partir de uma sequência lógica:

a) Identificação do modelo teórico de referência;
b) Análise das características do instrumento de Vieira Júnior;
c) Reconhecimento dos obstáculos presentes em sua aplicação convencional;
d) Adequação da linguagem;
e) Diversificação dos meios de apresentação e resposta;
f) Redução e redistribuição das questões;
g) Reorganização da pontuação;
h) Elaboração de um quadro de intensidade compatível com a nova estrutura.

O resultado geral, é um instrumento derivado de um modelo de referência, mas organizado para responder às exigências de acessibilidade identificadas no contexto dos alunos com necessidades educacionais específicas.

5.8 Procedimentos de aplicação

5.8.1 Preparação

Antes da aplicação, o responsável deve conhecer as condições de comunicação, percepção e participação do estudante. Devem ser organizados, previamente, os recursos necessários, que podem incluir áudio, braile, objetos concretos, imagens, pictogramas, materiais táteis ou outros recursos de comunicação.

A preparação deve considerar que os estudantes com necessidades educacionais específicas não constituem um grupo homogêneo. O recurso utilizado para um estudante pode não ser adequado para outro. Também é importante verificar se o estudante utiliza habitualmente determinado recurso e se deseja empregá-lo naquela atividade.

Quando forem utilizados materiais coloridos, deve-se consultar o estudante sobre as suas preferências. A cor não deve ser imposta pelo aplicador. Caso o aluno manifeste que não gosta de determinada cor ou que ela lhe causa desconforto, deve-se substitui-la por outra opção ou utilizar uma apresentação sem cores. A identificação das alternativas deve permanecer possível por meio de letras, palavras, símbolos ou formas, independentemente da cor empregada.

5.8.2 Apresentação das questões

As questões devem ser apresentadas de modo claro e pausado. O estudante deve dispor de tempo suficiente para compreender a situação e realizar a sua escolha.

Quando necessário, a questão pode ser reapresentada com outra formulação, desde que o mediador preserve o sentido da alternativa e não conduza a resposta.

A mediação deve favorecer a compreensão e não produzir a escolha.

5.8.3 Formas de resposta

A resposta poderá ocorrer por meio da fala, escrita, apontar, gesto, seleção de imagem, pictograma ou outro recurso de comunicação utilizado habitualmente pelo estudante, até mesmo uma reação emocional.

Porém, uma reação emocional, isoladamente, não deve ser interpretada como resposta a uma questão. Caso o estudante utilize sinais próprios de comunicação, eles precisam ser previamente compreendidos e considerados no contexto da aplicação. Quando não for possível identificar com segurança a escolha realizada, o item deve ser registrado como não respondido ou inconclusivo, em vez de se atribuir uma alternativa por suposição.

5.8.4 Tempo de aplicação

Não se estabelece um tempo único para todos os estudantes. A aplicação poderá ser interrompida e retomada em outro momento quando houver sinais de cansaço, perda de atenção ou dificuldade de participação.

Em determinados casos, a aplicação poderá ser realizada em mais de uma sessão. O objetivo é evitar que a velocidade de resposta se transforme em uma exigência que interfira na participação do estudante.

5.8.5 Recursos visuais, concretos e lúdicos

A utilização de recursos concretos e lúdicos pode ampliar as possibilidades de participação quando estiver relacionada às características do estudante e aos objetivos da atividade.

Figuras, objetos, dramatizações, pequenas situações encenadas e jogos podem funcionar como formas de mediação, especialmente quando uma pergunta abstrata apresenta dificuldade de compreensão. O recurso não deve, entretanto, transformar a atividade em entretenimento desvinculado de sua finalidade, visto que a sua função é criar uma situação compreensível na qual o estudante possa manifestar a sua escolha.

A dimensão educativa do jogo e a sua relação com os processos de interação, aprendizagem e construção de significados é ressaltada por Silva (2025) e por Kishimoto (2011). A presença do lúdico, nessa perspectiva, pode se constituir em um recurso pedagógico quando integrada a uma intenção educativa definida.

Vygotsky (2007) permitiu entender a importância da mediação e da utilização de recursos culturais na aprendizagem, assim, objetos, imagens, gestos e situações concretas

podem funcionar como mediadores da compreensão, desde que sejam empregados de acordo com as necessidades do estudante.

A dramatização pode ser utilizada, por exemplo, para representar situações relacionadas às alternativas apresentadas. Em vez de perguntar exclusivamente se o estudante prefere aprender "fazendo" ou "ouvindo", pode-se apresentar uma situação concreta em que ele observe as duas possibilidades e escolha aquela que mais se aproxima da sua experiência.

O objetivo não é pressupor que um recurso seja naturalmente melhor para determinada deficiência, a finalidade é oferecer diferentes possibilidades de acesso à situação de escolha.

5.8.6 Adaptação da linguagem

A linguagem é um elemento central no processo de adaptação. Questões que dependem de elevada abstração, comparações pouco concretas ou formulações excessivamente complexas podem dificultar a compreensão da tarefa.

A adaptação deve privilegiar frases claras, vocabulário compatível com o contexto do estudante e exemplos próximos a situações reconhecíveis. No entanto, essa mudança não significa retirar a complexidade do conteúdo que se pretende investigar, pelo contrário, busca essencialmente reduzir os obstáculos produzidos pela forma de comunicação.

Estudantes que apresentam dificuldades relacionadas à compreensão metafórica, por exemplo, se as perguntas forem excessivamente abstratas, podem ser substituídas por situações concretas, preservando-se a dimensão do modelo que se pretende observar. Estudos sobre a compreensão metafórica em crianças com autismo como os de Bandeira e Ildebrand (2024), reforçam a importância de considerar as características da linguagem utilizada na comunicação.

5.8.7 Observação pedagógica complementar

A Tabela N-ILS adaptada não deve ser utilizada isoladamente. As respostas obtidas precisam ser relacionadas às situações observadas no cotidiano escolar.

O professor poderá observar, entre outros aspectos:

a) Como o estudante participa das atividades;
b) Quais os recursos que favorecem a sua compreensão;
c) Como o estudante reage a atividades individuais ou coletivas;
d) De que forma demonstra o que já aprendeu;
e) Quais as formas de comunicação que utiliza espontaneamente;

f) Como responde a situações práticas, visuais, orais ou manipulativas;
g) Em que condições demonstra maior autonomia.

Essas observações não têm a finalidade de confirmar mecanicamente o resultado do questionário. Seu papel, é contextualizar as informações produzidas e permitir que eventuais divergências sejam analisadas. Logo, o resultado da tabela deve ser compreendido como uma informação entre as outras, e não como prova definitiva de determinada preferência.

5.8.8 Estrutura da versão adaptada

A versão proposta contém dezesseis questões distribuídas igualmente entre as quatro dimensões do modelo:

a) Ativo/Reflexivo: quatro dimensões;
b) Sensorial/Intuitivo: quatro questões;
c) Visual/Verbal: quatro questões;
d) Sequencial/Global: quatro questões.

Essa distribuição permite utilizar um procedimento de pontuação equivalente em quantidade de itens para cada dimensão. Ainda assim, a organização numérica não demonstra, por si só, que a versão adaptada possui as mesmas propriedades da versão de referência. A interpretação deve permanecer descritiva, considerando que as modificações de linguagem, apresentação e resposta podem influenciar as informações produzidas.

5.8.9 Interpretação dos resultados

As respostas podem ser organizadas segundo as quatro dimensões do modelo. O professor poderá identificar qual a alternativa recebeu maior frequência de escolha em cada dimensão. Entretanto, a expressão “estilo dominante” deve ser utilizada com cautela. Recomenda-se registrar os resultados como:

a) Preferência mais frequente;
b) Tendência de preferência;
c) Resultado equilibrado;
d) Necessidade de observação complementar.

Quando as respostas apresentarem distribuição semelhante entre os polos, o resultado poderá ser registrado como equilibrado, evitando a imposição de uma classificação.

A interpretação deve sempre considerar o contexto da aplicação e uma escolha realizada em determinada situação não constitui prova de que o estudante aprenderá necessariamente da mesma forma em todas as situações.

5.8.10 Como ler as escolhas

Cada alternativa escolhida corresponde a um ponto para o polo ao qual está associada. Ao final, devem ser somados separadamente os pontos de cada polo, dentro de cada dimensão. Em seguida, calcula-se a diferença entre as duas pontuações:

Como cada dimensão possui quatro questões, as diferenças possíveis são:

- **0 pontos:** resultado equilibrado;
- **2 pontos:** tendência de preferência moderada;
- **4 pontos:** tendência de preferência mais acentuada.

Essas indicações são critérios descritivos de organização dos resultados da proposta. Não constituem escalas de intensidade empiricamente validadas. A interpretação deve considerar também as condições de aplicação, os recursos utilizados, as mediações realizadas e a observação pedagógica.

Os resultados devem ser articulados às observações realizadas em sala de aula, não para confirmar automaticamente a tendência indicada pelo questionário, mas para verificar se as informações são compatíveis com o que se observa em diferentes situações de aprendizagem.

5.8.11 O papel do professor na interpretação

O professor é o responsável por situar os resultados no contexto da experiência escolar do estudante. As informações produzidas pelo instrumento devem contribuir para perguntas pedagógicas mais amplas: quais são os recursos pedagógicos que deixam o aluno mais à vontade para participar da atividade? Em quais situações ele apresenta maior autonomia? Como comunica o seu entendimento? Que formas de mediação contribuíram para a sua participação?

Nesse sentido, o resultado não deve conduzir automaticamente à escolha de uma única metodologia. Um estudante identificado com a tendência visual, por exemplo, não deve ser limitado a recursos visuais. Do mesmo modo, uma tendência ativa não significa que as

atividades reflexivas sejam inadequadas. A finalidade é ampliar as possibilidades de planejamento e não as restringir.

A interpretação também exige que o professor considere a possibilidade de variação das respostas conforme o conteúdo, a tarefa, as experiências anteriores e as condições de aplicação. O instrumento oferece informações complementares, mas não substitui a avaliação pedagógica contínua sem o conhecimento construído no acompanhamento cotidiano do estudante.

5.8.12 Limites da proposta

A adaptação apresentada neste trabalho, possui natureza teórica e pedagógica e não estabelece, por si mesma, uma nova versão psicometricamente validada da N-ILS.

A alteração do número de questões, da linguagem, dos recursos de apresentação e das formas de resposta pode modificar as condições de produção das respostas e por isso, qualquer utilização investigativa da versão adaptada deverá ser acompanhada de estudos posteriores que analisem a compreensão dos itens, a sua aplicabilidade, a consistência das informações produzidas e a sua adequação a diferentes contextos.

Também não se deve pressupor que uma mesma adaptação seja adequada para todos os estudantes com necessidades educacionais específicas. A diversidade existente nesse grupo exige análise individualizada das condições de participação. A escolha de recursos deve considerar as necessidades efetivamente identificadas, as preferências manifestadas pelo estudante e a possibilidade de ele expressar as suas respostas sem indução.

A proposta deve ser compreendida como um recurso pedagógico em processo de construção e aperfeiçoamento e não como um instrumento diagnóstico definitivo.

5.8.13 Vantagens da adaptação

A proposta pode contribuir para:

a) Ampliar as condições de participação dos estudantes nas atividades de identificação de preferências de aprendizagem;
b) Produzir informações complementares para o planejamento pedagógico;
c) Reconhecer diferentes formas de comunicação e expressão;
d) Favorecer a reflexão docente sobre os recursos e as condições que possam facilitar a participação;

e) Evitar que dificuldades de acesso ao instrumento sejam interpretadas automaticamente como limitações do estudante.

Essas contribuições representam possibilidades da proposta e não resultados empiricamente demonstrados. Sua confirmação depende de aplicações e estudos posteriores.

5.8.14 O que torna a tabela N-ILS adaptada diferente da tabela original?

A tabela N-ILS original, baseada no modelo de Felder e Silverman e sistematizada por Vieira Júnior, foi criada para ser aplicada a alunos que compreendem a linguagem abstrata, possuem autonomia na leitura e conseguem refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem. Ela pressupõe que o aluno tenha capacidade cognitiva e comunicacional para entender comparações como: “prefere aprender com ideias ou com experiências?” ou, “prefere ver imagens ou ouvir explicações?”

Já esta versão adaptada, para os alunos com necessidades educacionais específicas, não deve ser descrita como significativamente diferente em seus fundamentos, pois mantém as quatro dimensões conceituais do modelo de referência. As modificações concentram-se na organização dos itens e nas condições de aplicação. Também não se pode afirmar que a versão adaptada seja equivalente, em termos de validade e confiabilidade, à versão original, uma vez que essa equivalência ainda não foi investigada

5.8.15 Por que adaptar a linguagem é essencial?

Algumas questões podem exigir abstração, interpretação de metáforas ou reflexão sobre preferências que o estudante ainda não consegue expressar por meio da formulação apresentada. Nesses casos, uma linguagem mais direta e contextualizada pode favorecer a compreensão.

Isso não significa presumir que todos os estudantes com necessidades específicas apresentem dificuldades com abstrações ou metáforas. As necessidades variam entre os indivíduos e devem ser identificadas durante o acompanhamento pedagógico.

Vygotsky (2007) defendeu que o desenvolvimento se dá pela mediação, logo, a linguagem precisa ser compreensível para que a mediação seja efetiva. Assim, adaptar a linguagem não é simplificar o conteúdo, é tornar a comunicação justa e significativa.

5.8.16 Porque utilizar figuras, jogos e dramatizações?

Alunos com necessidades educacionais especiais aprendem e se expressam melhor por meios não verbais e concretos e podem ser utilizados quando contribuírem para a compreensão das situações apresentadas. Entre as possibilidades estão:

a) Figuras/pictogramas: ajudam a fixar conceitos e facilitam a escolha entre as alternativas;
b) Jogos pedagógicos: criam envolvimento afetivo e motivacional, favorecendo a atenção e a compreensão desde que relacionados ao objetivo da atividade;
c) Dramatizações e encenações: tornam as situações mais reais, acessíveis e visualmente compreensíveis;
d) Objetos manipuláveis: podem permitir que o estudante explore situações ou alternativas por meio de ações concretas.

5.8.17 Finalidade

Esses recursos ativam diferentes cenas sensoriais e respeitam os diversos modos de processamento cognitivo. Em vez de apenas responder a uma pergunta, o aluno vive ou observa uma situação que representa a pergunta e assim responderá com base em sua experiência. Entretanto, essas possibilidades não devem ser utilizadas com base na suposição de que todos os estudantes com necessidades educacionais específicas aprendem melhor por meios não verbais ou concretos. Sua pertinência precisa ser avaliada em cada situação. A finalidade é oferecer formas alternativas de acesso e expressão e não estabelecer uma relação automática entre determinada condição e um recurso pedagógico.

5.8.18 Como a tabela N-ILS adaptada pode ajudar os alunos com necessidades educacionais específicas?

A tabela N-ILS adaptada oferece a esses alunos, a oportunidade de serem compreendidos em sua forma única de aprender. Isso significa:

a) Valorização da diversidade cognitiva e sensorial de cada estudante;
b) Respeito às formas alternativas de comunicação como gestos, expressões ou escolhas por meio de pictogramas;
c) Identificar possíveis obstáculos presentes na apresentação das atividades;

d) Promoção da diminuição da frustração causada por instrumentos tradicionais que não se ajustam aos ritmos e à linguagem dos alunos com necessidades educacionais específicas;
e) Ampliar a reflexão sobre os recursos, estratégias e formas de mediação pedagógica.

Não se pode afirmar, sem investigação específica, que a aplicação do instrumento aumente de forma automática a confiança, a autonomia ou a motivação dos estudantes, nem que produza impacto direto em seu desenvolvimento educacional ou emocional. O que se propõem é uma ferramenta complementar que possa ajudar o professor a refletir sobre as condições de participação e as preferências expressas pelo estudante.

5.8.19 Que informações as respostas podem oferecer?

Cada pergunta da tabela adaptada, mesmo simples e concreta, abre uma janela para o entendimento do funcionamento mental e comportamental do aluno. As respostas permitem que o educador identifique:

a) Preferências relacionadas à apresentação da informação; tendências manifestadas diante de recursos visuais ou verbais;
b) Preferências relacionadas à participação: tendências diante das atividades que envolvem ação, interação ou reflexão;
c) Preferências relacionadas à percepção e ao processamento: respostas diante de situações mais concretas ou que exigem maior elaboração conceitual;
d) Preferências relacionadas à organização das informações: tendências diante de atividades apresentadas em sequência ou a partir de uma visão mais global.

Essas informações permitem, isoladamente, identificar o funcionamento mental do estudante, medir a sua capacidade cognitiva ou determinar a sua velocidade de aprendizagem. Devem ser interpretadas como respostas situadas, que podem variar conforme a atividade, o conteúdo, a experiência anterior e as condições de aplicação.

Por exemplo, se um estudante manifesta preferência por atividades que envolvem objetos manipuláveis, essa informação pode levar o professor a considerar a utilização de materiais concretos em determinadas situações. Entretanto, isso não significa que o estudante

deva aprender exclusivamente por meio desses materiais, mas que essa possibilidade pode ser explorada e observada em conjunto com outras estratégias.

5.8.20 Como os resultados da tabela podem ajudar o professor?

O valor da tabela N-ILS adaptada está em transformar as informações subjetivas do aluno em indicadores pedagógicos objetivos para a reflexão sobre o ensino. Entre as suas possíveis contribuições estão:

a) Ampliar o conhecimento do professor sobre as preferências manifestadas pelo estudante;
b) Oferecer elementos para refletir sobre a escolha dos recursos e a organização das atividades;
c) Identificar situações em que as condições de apresentação podem dificultar a participação;
d) Apoiar a diversificação das estratégias pedagógicas;
e) Relacionar as respostas do instrumento às observações realizadas no cotidiano escolar.

Segundo Luckesi (2022), a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, orientando a ação do professor em tempo real. Nessa perspectiva, a tabela adaptada atua como um diagnóstico leve, acessível e norteador.

É um instrumento transformador porque dá voz aos alunos que muitas vezes são silenciados pelas aulas e avaliações tradicionais. As perguntas simples revelam sobre como cada criança aprende, sente e interage com o conhecimento. Para o professor, o resultado vai além do simples perfil de aprendizagem porque aponta para os melhores métodos e técnicas para ensinar com sentido, inclusão e efetividade. Não deve ser apresentada como um diagnóstico, ainda que de caráter simplificado, nem como instrumento capaz de indicar, isoladamente, os métodos mais eficazes para cada estudante.

Assim a finalidade da tabela adaptada é contribuir para que o professor formule questões pedagógicas mais precisas sobre as condições de participação e aprendizagem, sem transformar as respostas em rótulos ou prescrições.

5.8.21 Tabela dos questionários adaptados

Os questionários adaptados possuem dezesseis questões, distribuídas pelas quatro dimensões de aprendizagem. Cada questão apresenta duas alternativas de resposta, A e B, correspondendo cada escolha a um ponto atribuído ao respectivo polo da dimensão. As respostas devem ser registradas e organizadas com a distribuição indicada no quadro de pontuação.

5.8.22 Questionário adaptado para estudantes com deficiência visual ou baixa visão – Ensino Fundamental e Ensino Médio

A aplicação deverá ocorrer de acordo com os recursos de acessibilidade utilizados habitualmente pelo estudante, podendo envolver leitura oral, áudio, braile ou outros meios adequados.

As perguntas poderão ser apresentadas oralmente ou em formato acessível, sem depender da leitura de imagens ou de elementos exclusivamente visuais. Nesta versão, sempre que necessário, os recursos táteis constituem uma alternativa às representações visuais, permitindo explorar a dimensão Visual/Verbal por meio de materiais acessíveis e de explicações orais. As perguntas devem ser apresentadas uma de cada vez, com tempo suficiente para a resposta.

5.8.22.1 Dicas para o aplicador

a) Use linguagem simples e clara.
b) Para os alunos com deficiência visual total aplique via áudio, braile ou leitura oral.
c) Incentive os alunos com reforço positivo a cada resposta.
d) O questionário pode ser oferecido em formato áudio com respostas ditadas e o aluno pode registrar as suas escolhas com o apoio de um acompanhante pedagógico.

5.8.22.2 Instruções para o aplicador

a) Leia calmamente cada pergunta para o aluno.

b) Peça que ele escolha entre a alternativa A ou B, de acordo com a preferência pessoal.
c) Utilize um tom de voz claro, pausas e recursos táteis ou exemplos orais, se necessário.
d) Esta tabela pode ser adaptada ao Braile.

Tabela 1- Para estudantes com deficiência visual ou baixa visão

1. Quando você aprende algo novo, prefere conversar com alguém ou pensar sozinho? a) Gosto de conversar sobre o assunto com alguém b) Prefiro pensar sozinho antes de falar
2. Você aprende melhor com explicações práticas e reais ou com ideias e teorias? a) Com situações concretas e exemplos reais b) Com ideias e teorias
3. Você prefere ouvir as explicações ou tocar em objetos para entender uma nova informação? a) Prefiro tocar e sentir os objetos b) Prefiro ouvir as explicações detalhadas
4. Quando resolve problemas, prefere fazer passo a passo ou pensar na solução final? a) Gosto de resolver um passo por vez b) Penso na resposta final logo no início
5. Quando estuda com outras pessoas, prefere participar da conversa ou ouvir e refletir antes de falar? a) Prefiro participar e partilhar minhas ideias b) Prefiro ouvir e refletir antes de falar
6. Você aprende melhor mexendo nos materiais ou ouvindo as explicações? a) Aprendo melhor mexendo e fazendo com as mãos b) Aprendo melhor escutando com atenção
7. Você prefere que o professor explique cada parte ou que dê uma visão geral primeiro? a) Prefiro que ele explique por partes b) Prefiro entender tudo antes e depois ver os detalhes
8. Você gosta de estudar em grupo ou sozinho? a) Em grupo b) Sozinho
9. Você aprende melhor com fatos reais e exemplos ou com ideias diferentes e novas? a) Com fatos reais e exemplos b) Com ideias diferentes e novas

10. Você se lembra melhor do que ouviu ou daquilo que sentiu com as mãos? a) Do que senti com as mãos b) Do que ouvi
11. Você prefere aprender tudo em uma ordem ou conectando os assuntos? a) Em ordem, um assunto de cada vez b) Conectando os assuntos, mesmo que pule etapas
12. Você costuma ser mais falante ou mais quieto na sala de aula? a) Mais falante b) Mais quieto
13. Prefere fazer as atividades com objetos ou escutar com atenção? a) Prefiro fazer e tocar b) Prefiro ouvir e pensar
14. Em atividades, você prefere agir rápido ou pensar antes de agir? a) Prefiro agir rápido b) Prefiro pensar antes de agir
15. Você prefere os professores que explicam uma coisa de cada vez ou os que desafiam com ideias diferentes? a) Os que explicam uma coisa de cada vez b) Os que desafiam com ideias diferentes
16. Ao iniciar um assunto novo, prefere: a) Compreender primeiro os elementos que o constituem b) Conhecer primeiro como esses elementos se relacionam com o conjunto

5.8.23 Questionário para estudantes que necessitem de linguagem mais concreta e mediação

Nesta versão, a linguagem é simplificada e contextualizada. A aplicação pode utilizar imagens, objetos, gestos ou pequenas dramatizações. O estudante poderá responder verbalmente, apontando, escolhendo uma imagem ou utilizando outro sistema de comunicação disponível.

5.8.23.1 Sugestões para aplicação

a) O tempo é fundamental para que o aluno possa pensar e responder. Se for necessário deve haver um tempo extra ao estipulado.
b) A utilização de figuras, pictogramas, objetos reais ou dramatizações são bem-vindos. Gestos e encenações para representar “falar”, “tocar”, “pensar”.

c) Para alunos com autismo ou deficiência intelectual, use exemplos simples e concretos, bem como pausas entre as perguntas.
d) Reforçar positivamente cada resposta, exemplo: “muito bem”, “boa escolha”.
e) Pode ser aplicado em duas ou mais sessões, curtas, se necessário.
f) Use ícones visuais ou cores, ou também objetos reais como blocos, brinquedos e figuras, coloridas, para ilustrar as perguntas, exemplo: azul para “A”, vermelho para “B”.
g) Incentive o aluno com gestos, expressões faciais e tons de voz calmos.
h) Evite pressa, o aluno deve estar confortável para escolher.
i) Permita múltiplas respostas: verbal, apontando, escrevendo ou desenhando.

Tabela 2 - Para estudantes que necessitem de linguagem mais concreta e mediação

1. Você gosta mais de aprender conversando ou pensando quietinho? a) Conversando b) Pensando quietinho
2. Prefere aprender com coisas que você pode ver e tocar ou com ideias? a) Com coisas que posso ver e tocar b) Com ideias
3. Quando o professor explica, você prefere ver uma imagem ou ouvir? a) Ver uma imagem b) Ouvir
4. Você gosta de aprender aos poucos ou tudo de uma vez? a) Aos poucos b) Tudo de uma vez
5. Você gosta de participar das atividades ou ficar só olhando? a) Participar b) Ficar olhando
6. Você aprende melhor usando as mãos ou ouvindo? a) Usando as mãos b) Ouvindo
7. Prefere ver uma coisa por vez ou tudo junto? a) Uma coisa por vez b) Tudo junto
8. Você prefere estudar com amigos ou sozinho? a) Com amigos b) Sozinho

9. Você entende melhor com objetos reais ou com explicações? a) Com objetos reais b) Com explicações
10. Quando se lembra de algo, lembra do que viu ou do que ouviu? a) Do que vi b) Do que ouvi
11. Gosta quando o professor fala devagar e organizado ou quando tem ideias novas? a) Quando fala devagar b) Com ideias novas
12. Na sala, você fala bastante ou fica mais calado? a) Falo bastante b) Fico mais calado
13. Você aprende melhor com exemplos ou sozinho, pensando? a) Com exemplos b) Pensando
14. Aprende melhor quando toca em alguma coisa ou quando alguém fala com você? a) Quando toco em alguma coisa b) Quando alguém fala
15. Você entende melhor a aula quando o professor fala devagar ou quando fala depressa? a) Devagar b) Depressa
16. Quando você começa a aprender um assunto, prefere: a) Conhecer primeiro as partes b) Perceber primeiro como o assunto funciona no seu conjunto

5.8.24 Questionário para estudantes com necessidades de apoio leve a moderado

Nesta aplicação, recomenda-se que as questões sejam acompanhadas, quando necessário, de exemplos concretos, imagens ou objetos. O mediador deverá assegurar que o estudante compreenda a pergunta sem interferir na sua escolha. O questionário foi adaptado de forma simples, com foco, clareza, acessibilidade e linguagem facilitada.

5.8.24.1 Sugestões para aplicação

a) As perguntas devem ser lidas em voz alta, se necessário, e/ou acompanhadas de imagens ou exemplos práticos, quando necessário.
b) Os alunos devem escolher as alternativas A ou B, marcando ou apontando com o apoio visual.

c) Use imagens como emoji ou pistas associativas com a ajuda de um mediador caso seja necessário.

Tabela 3 - Para estudantes com necessidades de apoio leve a moderado

1. Quando aprendo algo novo, prefiro: a) Falar sobre isso com alguém b) Pensar sozinho
2. Se você fosse professor, gostaria de ensinar: a) Coisas reais que acontecem de verdade b) Ideias e pensamentos difíceis
3. Aprendo melhor quando: a) Vejo figuras, imagens ou vídeos b) Escuto explicações ou leio textos
4. Quando faço uma atividade para resolver problemas, prefiro: a) Fazer uma parte de cada vez b) Pensar logo na resposta final
5. Em grupo de estudos, eu prefiro: a) Falar das minhas ideias b) Ficar quieto e observar
6. É mais fácil aprender quando: a) Faço experiências ou mexo com objetos b) Escuto o professor
7. Quando leio um livro com desenhos: a) Vejo as imagens primeiro b) Leio o texto primeiro
8. Gosto quando o professor: a) Explica em ordem, uma parte de cada vez b) Explica o todo e como as partes se conectam
9. Na escola sou: a) Amigo de muitos colegas b) Quieto e com poucos amigos
10. Prefiro aprender: a) Como fazer as coisas b) Com ideias diferentes para pensar
11. Eu lembro melhor: a) Do que vejo b) Do que escuto
12. Quando aprendo: a) Entendo aos poucos b) De repente entendo tudo de uma vez

13. Gosto de estudar: a) Com outras pessoas b) Sozinho
14. Prefiro quando a aula fala sobre: a) Coisas reais b) Ideias e coisas imaginárias
15. Quando vejo um desenho ou esquema: a) Lembro do desenho b) Lembro do que foi falado
16. Ao iniciar um tema, você prefere: a) Compreender os seus elementos antes de os relacionar b) Identificar primeiro as relações gerais entre os elementos

5.8.25 Registro e análise: como calcular os resultados

O registro deve identificar as escolhas realizadas pelo estudante em cada questão e agrupá-las segundo as quatro dimensões do modelo.

O quadro de Pontuação foi adaptado para dezesseis questões, distribuídas igualmente pelas quatro dimensões, com quatro questões por dimensão. Os resultados obtidos deverão ser posteriormente registrados no quadro de Intensidade.

Quadro 1 - Pontuação do N-ILS

Quadro 1 – Pontuação do N-ILS											
ATI/REF			SEN/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		
Q	A	B	Q	A	B	Q	A	B	Q	A	B
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
TOTAL (soma de cada coluna)											
ATI/REF			SEN/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		
	A	B		A	B		A	B		A	B

Adaptado de Vieira Júnior (2023).

O registro deve respeitar a correspondência entre as questões e as dimensões: ATV/REF: para as questões 1,5, 9 e 13; SEM/INT: para as questões 2, 6, 9, 10 e 14; VIS/VER: para as questões 3, 7, 11 e 15; SEQ/GLO: para as questões 4, 8, 12 e 16. Em cada dimensão, a alternativa A corresponde ao primeiro polo e a alternativa B ao segundo polo. Assim, ATV

corresponde a Ativo, REF a Reflexivo; SEN a Sensorial, INT a Intuitivo; VIS a Visual, VER a Verbal; SEQ a Sequencial e GLO a Global.

Como cada dimensão reúne quatro questões, a pontuação de cada polo pode variar entre zero e quatro pontos. A diferença entre os resultados dos dois polos é calculada subtraindo a pontuação menor da maior. Os resultados são depois transferidos para o quadro de Intensidade.

Quadro de **Intensidade** adaptado para 16 questões

Quadro 2 - Intensidade do N-ILS

Dimensão	Estilo A **(Ex. Visual, Ativo)**	Pontos A	Estilo B **(Ex. Verbal, Reflexivo)**	Pontos B	Intensidade/ Resultado
ATV/REF	Ativo (participação e experimentação)		Reflexivo (observação e reflexão)		
SEN/INT	Sensorial (informações concretas e observáveis)		Intuitivo (ideias, relações e possibilidades)		
VIS/VER	Visual (esquemas e representações gráficas)		Verbal (palavras e explicações orais ou escritas)		
SEQ/GLO	Sequencial (compreensão por etapas)		Global (compreensão do conjunto e das relações entre as partes)		

Elaborado pela autora com base em Vieira Júnior (2023).

Cada resposta corresponde a um ponto atribuído ao polo escolhido. Em cada dimensão, são contabilizadas quatro respostas, pelo que a soma dos pontos dos dois polos será sempre igual a quatro. A diferença entre as pontuações poderá assumir apenas os valores 0, 2 ou 4. A interpretação dos resultados deverá seguir os seguintes critérios:

0 = Equilíbrio entre dois polos

2 = Tendência moderada por um dos polos

4 = Tendência mais acentuada para um dos polos

O polo com maior pontuação indica a tendência de preferência expressa pelo estudante. Quando os dois polos obtêm a mesma pontuação, o resultado é interpretado como equilibrado, não sendo indicado um polo preferencial.

NOTA: As categorias constituem critérios descritivos e operacionais definidos para essa proposta de adaptação. Não correspondem a categorias psicometricamente validadas. para

interpretar as respostas, não correspondendo a categorias psicometricamente validades. A pontuação mais elevada indica apenas uma tendência nas preferências manifestadas pelo estudante durante a aplicação, não devendo ser interpretada como uma característica fixa, uma classificação definitiva ou uma medida da sua capacidade de aprendizagem.

5.8.25.1 Estrutura adaptada da tabela

A versão adaptada da tabela possui dezesseis questões, distribuídas de forma equilibrada pelas quatro dimensões de aprendizagem, com quatro questões em cada uma delas. Esta organização procura assegurar a correspondência entre os itens, as dimensões teóricas e os critérios de registro e interpretação dos resultados, mantendo as alterações necessárias à acessibilidade do questionário.

Quadro 3 - *Estrutura da tabela adaptada*

DIMENSÕES	**QUESTÕES**	**TOTAL DE RESPOSTAS A**	**TOTAL DE RESPOSTAS B**	**DESCRIÇÃO da ADAPTAÇÃO**
Ativo/Reflexivo	1,5,9,13	0 - 4	0 - 4	Linguagem simples e situações do cotidiano relacionadas com participação, interação e reflexão.
Sensorial/Intuitivo	2,6,10,14	0 - 4	0-4	Exemplos concretos e linguagem acessível, contrapondo a situações observáveis, ideias e possibilidades.
Visual/Verbal	3,7,11,15	0-4	0 - 4	Diferentes formas de apresentar a informação incluindo imagens, materiais táteis, palavras e explicações orais.
Sequencial/Global	4,8,12, 16	0 - 4	0 - 4	Situações do cotidiano escolar, com foco na compreensão por etapas ou na percepção do conjunto e das relações entre as partes.

Elaborado pela autora com base em Vieira Júnior (2023).

A distribuição de quatro questões por dimensão permite que cada polo obtenha entre zero e quatro pontos. Como as respostas são atribuídas exclusivamente a uma das alternativas, a diferença entre as pontuações possíveis é de 0, 2 ou 4. Por essa razão, o quadro de intensidade utiliza apenas esses três valores, correspondentes, respectivamente, ao equilíbrio entre os polos, à tendência moderada e à tendência mais acentuada por um dos polos.

5.8.26 Considerações sobre a proposta

A adaptação da Tabela N-ILS partiu da compreensão de que instrumentos pedagógicos não são neutros em relação às condições de participação. O modo como uma pergunta é formulada, apresentada e respondida pode favorecer algumas formas de expressão e dificultar outras.

Por essa razão, tornar um instrumento mais acessível significa também refletir sobre as relações que se estabelecem entre avaliação, conhecimento e reconhecimento. O estudante não deve ser reduzido ao resultado produzido por um questionário. A informação obtida ganha significado quando relacionada à sua trajetória, às suas experiências, às formas de intenção e às condições concretas em que aprende.

A incorporação de recursos lúdicos, visuais, táteis e concretos pode ampliar essas possibilidades quando utilizada como mediação pedagógica intencional. Em Kishimoto (2011), o jogo e o brinquedo são compreendidos em sua dimensão educativa, permitindo pensar o lúdico como elemento que pode favorecer a interação, a expressão e a aprendizagem.

A proposta de adaptação não pretende encontrar uma fórmula para identificar como cada estudante aprende. O seu propósito é proporcionar condições para que o estudante participe em uma atividade de autopercepção das suas preferências e para que o professor disponha de mais elementos que o ajudem a compreender as suas experiências de aprendizagem.

Adaptar a Tabela N-ILS tem por significado reconhecer que a acessibilidade precisa alcançar também os instrumentos utilizados para conhecer o estudante. A inclusão não se realiza apenas quando o aluno está presente em sala de aula, mas quando encontra condições para compreender, participar, responder e ser reconhecido em sua singularidade.

A Tabela N-ILS adaptada para os alunos com necessidades educacionais específicas é mais do que um instrumento técnico, é uma expressão do compromisso ético com a educação inclusiva. Ao garantir que todos os alunos, independente de suas limitações possam participar de um processo de autoconhecimento sobre a sua forma de aprender, abrimos espaço para um

ensino mais justo, personalizado e respeitoso. A tabela adaptada não é apenas mais uma versão de uma ferramenta, é uma reconstrução pedagógica e inclusiva do instrumento original. Adaptar a linguagem, a estrutura e os recursos a serem utilizados é garantir o direito do aluno de compreender e participar plenamente do próprio processo de aprendizagem. Sem uma adaptação, o instrumento é excludente; com a adaptação é uma ferramenta de inclusão. A adaptação da linguagem, da estrutura e dos recursos de aplicação procura ampliar as possibilidades de compreensão e participação, sem atribuir ao questionário a capacidade de determinar, por si só, a forma como cada estudantes aprende.

A proposta de adaptação do Novo Índice dos Estilos de Aprendizagem (N-ILS) foi desenvolvida com o propósito de refletir sobre as condições de acessibilidade de um instrumento de referência quando utilizado com estudantes com necessidades educacionais específicas. O modelo sistematizado por Vieira Júnior (2023), constituiu o ponto de partida teórico da proposta, cuja finalidade não é substituir o modelo original de Fleder e Silverman ou a versão criada por Vieira Júnior e nem mesmo substituir o instrumento de referência nem reproduzi-lo integralmente, mas analisar as possibilidades de reformulação da linguagem, da apresentação das questões e das formas de participação, considerando as diferentes necessidades dos estudantes.

A redução do número de questões foi considerada em função da necessidade de tornar a atividade mais manejável e de ponderar o tempo exigido para a sua realização. A versão apresentada passou a integrar dezesseis questões, distribuídas igualmente pelas quatro dimensões, com quatro itens para cada uma. Essa decisão permite organizar a pontuação de modo uniforme entre as dimensões, mas não deve ser entendida como uma validação estatística da distribuição ou do instrumento.

A revisão da proposta também exige atenção à formulação de cada pergunta. A simplificação da linguagem deve favorecer a compreensão sem alterar indevidamente o significado do conteúdo que se pretende explorar. Do mesmo modo, os recursos visuais, táteis, auditivos ou concretos devem ser selecionados em função das necessidades de acesso e das características da atividade e não como soluções universais. A utilização de cores, por exemplo, pode constituir um apoio para a organização visual, mas não deve ser o único elemento utilizado para identificar as alternativas, nem deve influenciar o sentido atribuído às respostas. Sempre que necessário, poderão ser utilizados outros elementos de identificação, como palavras, símbolos ou letras, de forma complementar.

Importa igualmente reconhecer que os estudantes com necessidades educacionais específicas não constituem um grupo homogêneo. As adaptações apresentadas procuram

responder a necessidades distintas, mas não pressupõem que uma mesma modalidade seja adequada a todos os estudantes incluídos em determinada categoria. A escolha dos recursos e das formas de resposta deverá considerar as características individuais, as condições de comunicação, o contexto de aplicação e os apoios de que cada estudante necessita. Assim, a acessibilidade é entendida como um princípio que orienta a elaboração da proposta, cuja adequação concreta precisa sem examinada em situações reais de utilização.

A revisão das questões e dos respectivos critérios de pontuação constitui, portanto, uma etapa necessária para melhorar a coerência interna da proposta. A correspondência entre as questões e as dimensões decorre da organização teórica adotada para o instrumento adaptado. Nesta versão, as questões 1, 5, 9 e 13 correspondem à dimensão Ativo/Reflexivo; as questões 2, 6, 10 e 14 à dimensão Sensorial/Intuitivo; as questões 3, 7, 11 e 15 à dimensão Visual/Verbal; e as questões 4, 8, 12 e 16 à dimensão Sequencial/Global. As alterações realizadas devem ser explicitadas e fundamentadas, mantendo-se o reconhecimento da autoria do modelo utilizado como referência e distinguindo-se as questões reformuladas das decisões específicas introduzidas para fins de acessibilidade.

A organização da pontuação também foi ajustada à distribuição de dezesseis questões. Cada dimensão integra quatro itens, e cada resposta corresponde a um ponto atribuído ao polo escolhido. A diferença entre os resultados dos dois polos pode assumir os valores 0, 2 ou 4, permitindo descrever, respectivamente, uma situação de equilíbrio, uma tendência moderada ou uma tendência mais acentuada. Estes critérios são específicos desta proposta e não devem ser confundidos com uma escala de intensidade validada ou atribuídos diretamente ao instrumento original.

Por fim, a proposta apresentada possui natureza teórico-metodológica e não deve ser interpretada como um instrumento validado para identificar ou classificar os estilos de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. A sua utilização futura requer estudos que examinem, entre outros aspectos, a compreensão das perguntas, a adequação das adaptações, a distribuição dos itens, as condições de aplicação e a interpretação das respostas. Essa investigação poderá envolver a apreciação de especialistas, a participação de docentes e estudantes, estudos-piloto e procedimentos de validação definidos de acordo com a finalidade do instrumento. A realização dessas etapas dependerá da constituição das condições institucionais, metodológicas e éticas necessárias.

Deste modo, a contribuição deste trabalho reside na formulação fundamentada de uma proposta de adaptação e na identificação de questões que deverão orientar o seu aperfeiçoamento. Reconhecer os limites atuais não invalida a relevância da reflexão

desenvolvida; estabelece, antes, uma distinção necessária entre a elaboração de uma proposta e a demonstração empírica da sua adequação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analisada neste trabalho permitiu compreender que a educação inclusiva não pode ser analisada apenas a partir da ampliação do acesso à escola. A história das pessoas com necessidades educacionais específicas evidencia que diferentes formas de exclusão, segregação e tutela estiveram associadas a concepções que tomavam determinadas características como sinais de incapacidade ou inadequação. A ampliação dos direitos educacionais representou uma mudança fundamental nesse percurso, mas não eliminou as práticas e concepções que continuam produzindo diferenças entre aqueles que correspondem aos padrões escolares e aqueles que deles se afastam.

A análise da escola moderna mostrou que os processos de escolarização também estão relacionados à produção de normas, expectativas e formas de comportamento consideradas legítimas. As contribuições de Foucault, Bourdieu, Passeron e Elias permitiram compreender que a escola não se constitui em um espaço neutro, uma vez que seus modos de organizar o tempo, o espaço, os corpos, a linguagem, a avaliação e o conhecimento podem favorecer determinadas formas de participação em detrimento de outras. Nesse sentido, a exclusão não se manifesta somente quando o estudante é impedido de entrar ou permanecer na escola. A exclusão também pode ocorrer de maneira menos evidente, quando as condições oferecidas para aprender e demonstrar conhecimento não contemplam a diversidade dos sujeitos.

Essa compreensão conduziu à discussão sobre normalização e reconhecimento. Se a escola estabelece padrões que orientam o conhecimento que considera adequado, torna-se necessário perguntar em que medida esses padrões permitem reconhecer a singularidade dos estudantes. A teoria do reconhecimento, especialmente a partir de Hegel, Honneth e Taylor, contribuiu para compreender que reconhecer o outro não significa apenas admitir a sua presença, mas considerá-lo sujeito legítimo nas relações sociais e educativas. No ambiente escolar, essa visão desloca a atenção de uma busca pela adequação do estudante para a construção das condições nas quais as suas diferenças possam ser compreendidas sem serem imediatamente convertidas em déficit.

A discussão sobre a diversidade cognitiva e os estilos de aprendizagem aprofundou esse tema ao evidenciar que os estudantes não estabelecem relações idênticas com o conhecimento, e suas formas de perceber, organizar, processar e expressar as informações podem apresentar diferentes tendências. Assim, o modelo de Felder e Silverman oferece uma possibilidade de aproximação com essa diversidade, cujo valor se encontra na capacidade de fornecer elementos

que possam ampliar a reflexão sobre os processos de aprendizagem e sobre as estratégias utilizadas no ensino.

Ao mesmo tempo, o percurso desenvolvido mostrou que reconhecer a diversidade por meio de instrumentos também envolve riscos. Um recurso criado para ampliar a compreensão sobre os estudantes pode reproduzir mecanismos de classificação quando os seus resultados são interpretados rigidamente. Identificar uma tendência de aprendizagem não significa determinar uma identidade cognitiva, tampouco estabelecer uma única modalidade pela qual um estudante deva aprender.

Essa situação torna-se ainda mais significativa quando se consideram estudantes com necessidades educacionais específicas, pois a participação desses estudantes em um instrumento depende das condições de acesso às informações, da compreensão dos itens e da expressão nas respostas. Quando essas condições não são levadas em consideração, existe o risco de que o resultado obtido revele mais sobre os impedimentos no próprio instrumento do que sobre o objetivo pretendido. A acessibilidade não deve ser compreendida como um acréscimo posterior a um instrumento já constituído, mas como parte das condições necessárias para a sua utilização em contextos de diversidade.

É precisamente nesse ponto que se situa a proposta de adaptação da Tabela N-ILS desenvolvida neste trabalho. A adaptação procurou preservar as dimensões fundamentais do instrumento e, simultaneamente, considerar as condições que podem interferir na participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas. A simplificação da linguagem, a utilização de recursos visuais, a possibilidade de mediação oral, a flexibilização do tempo e a ampliação das formas de resposta constituem possibilidades destinadas a reduzir os obstáculos relacionados ao formato de aplicação. O propósito não é descaracterizar o instrumento, mas criar condições acessíveis para que diferentes estudantes o possam utilizar de modo participativo.

Entretanto, a análise realizada não permite afirmar que a adaptação, por si só, assegure a validade da nova configuração da Tabela N-ILS. Essa distinção é fundamental, pois tornar um instrumento mais acessível não significa comprovar, automaticamente, a sua validade, confiabilidade ou adequação para todos os contextos e todos os estudantes que apresentam uma necessidade especial específica. As modificações introduzidas podem alterar as condições de compreensão e resposta e, por essa razão, a proposta apresentada deve ser compreendida dentro de seus próprios limites. Trata-se de uma construção fundamentada nos referenciais discutidos ao longo do trabalho, que necessita de aplicações, observações e estudos posteriores para que suas possibilidades sejam avaliadas empiricamente.

Nessa perspectiva, uma das principais contribuições deste trabalho está justamente em não tratar a adaptação como solução definitiva para os desafios da inclusão. A proposta procura colocar em evidência uma questão que ultrapassa o instrumento e diz respeito às condições pelas quais a escola conhece, interpreta e responde às diferenças de seus estudantes. Adaptar um recurso pode ser importante, mas a inclusão não se realiza pela alteração de um único instrumento, a inclusão, depende de um conjunto de fatores que envolve práticas pedagógicas, acessibilidade, formação docente, avaliação, organização escolar, mediação e reconhecimento.

Também se torna possível compreender que a avaliação e os instrumentos pedagógicos precisam ser utilizados como meios para favorecer o conhecimento sobre o estudante, e não como mecanismos para encerrá-lo em uma categoria. Quando um resultado passa a definir antecipadamente o que o aluno é capaz de fazer, o instrumento deixa de ampliar as possibilidades de compreensão e passa a restringi-las. A avaliação, precisa permanecer aberta ao processo, às mudanças e às diferentes formas pelas quais o estudante manifesta a sua aprendizagem.

O percurso teórico realizado permite, ainda, reafirmar que a inclusão é uma construção permanente. Os avanços legais e institucionais são indispensáveis, mas não são suficientes para garantir experiências educativas efetivamente inclusivas. As formas de exclusão podem modificar-se e tornar-se menos visíveis, aparecendo em práticas aparentemente neutras, em expectativas naturalizadas, em critérios de desempenho ou em instrumentos que não consideram a diversidade dos sujeitos. Por isso, a educação inclusiva exige uma atitude de vigilância crítica sobre o que se considera normal, adequado ou universal.

A partir dessa percepção, reconhecer diferentes formas de aprender não significa abandonar referências pedagógicas, nem transformar cada estudante em uma categoria particular. Pelo contrário, significa admitir que a aprendizagem acontece em condições concretas e que essas condições podem favorecer ou limitar a participação. O reconhecimento da diversidade exige uma escola capaz de observar, escutar, mediar e rever as suas próprias práticas quando elas produzem entraves desnecessários.

As limitações deste trabalho também precisam ser consideradas, uma vez que ele não pretende abranger todas as necessidades educacionais específicas existentes, nem estabelecer uma versão única e definitiva da Tabela N-ILS. Diferentes estudantes podem demandar diferentes formas de acessibilidade e mediação, e uma adaptação adequada em uma determinada conjuntura pode não responder às necessidades encontradas em outro. Além disso, a proposta requer estudos posteriores, conforme já citado, que possibilitem examinar a sua

aplicação em situações concretas, considerando a compreensão dos itens, as formas de resposta, a participação dos estudantes e a interpretação dos resultados.

Essas limitações não diminuem a relevância da discussão, pois elas indicam os caminhos para um aprofundamento por meio de estudos futuros, que poderão investigar a aplicação da Tabela N-ILS adaptada em diferentes contextos educacionais, observar como os estudantes com diferentes necessidades respondem às modificações propostas e analisar quais são os recursos que favorecem efetivamente a sua participação. Esses estudos também poderão contribuir para aperfeiçoar os procedimentos de adaptação e para compreender, de modo mais preciso, a relação entre acessibilidade, estilos de aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas.

Ao final deste percurso, permanece o entendimento de que conhecer o estudante não pode representar reduzi-lo ao elemento que um instrumento consegue identificar. Todo recurso pedagógico possui possibilidades, mas também limites, e a sua contribuição depende da forma como é utilizado e interpretado. A diferença não deve ser tomada como algo que precisa ser corrigido para que o estudante possa tomar parte do processo educativo; deve, antes, ser considerada parte da própria diversidade humana que constitui a educação.

Assim, a adaptação da Tabela N-ILS, a partir da versão de Vieira Júnior, representa uma possibilidade dentro de um processo mais amplo de construção de práticas educativas atentas à diversidade. Seu sentido encontra-se menos na classificação dos estudantes do que na possibilidade de ampliar o olhar do professor sobre as condições de aprendizagem e participação, visto que a educação inclusiva, nesse aspecto, não se constrói apenas por meio de leis, instrumentos ou procedimentos, mas pela disposição permanente de questionar práticas que transformam diferenças em obstáculos.

Embora a tabela adaptada do Novo Índice dos Estilos de Aprendizagem (N-ILS) tenha sido elaborada como uma proposta teórico-metodológica, reconhece-se a importância de sua avaliação em contextos educacionais, com a participação de professores e estudantes. Essa etapa permitiria examinar a compreensão dos itens, a adequação das adaptações e as condições de aplicação do instrumento.

A realização dessa investigação empírica não foi possível no âmbito desta monografia, em razão das condições concretas de desenvolvimento do estudo. A pesquisadora reside no exterior há mais de duas décadas e não dispõe, atualmente, de condições que viabilizem a estruturação dos testes, o acompanhamento do trâmite administrativo das autorizações e a devida aplicação prática em escolas no Brasil. Em relação à possibilidade de realizar um estudo de campo em Portugal, a condição de pesquisadora estrangeira e a ausência vínculo institucional, tornam a sua execução autônoma particularmente inviável, diante das exigências

administrativas e institucionais inerentes ao processo de autorização. Para levar adiante tal procedimento, seria necessário estabelecer de parcerias com instituições de ensino e/ou investigadores locais e articular de órgãos especializados portugueses com a instituição responsável pela formação acadêmica, de modo a cumprir os procedimentos administrativos, éticos e metodológicos aplicáveis ao contexto local. A constituição dessas condições, tanto no Brasil quanto em Portugal, demandaria um processo específico de aproximação institucional e organização da pesquisa, que ultrapassa as possibilidades de execução do presente trabalho. Estima-se que a conclusão dos procedimentos burocráticos possa demandar de oito a dezesseis meses, caso não surjam obstáculos adicionais.

Essa delimitação não representa uma recusa à avaliação da proposta, mas o reconhecimento das condições necessárias à realização de uma investigação dessa natureza. A elaboração teórica de uma adaptação e a sua validação empírica correspondem a etapas distintas, que não devem ser confundidas. Assim, a tabela apresentada não é considerada um instrumento validado, mas uma proposta fundamentada teoricamente, cuja compreensão, aplicabilidade e adequação deverão ser examinadas em estudos posteriores, caso existam condições institucionais e metodológicas para a sua realização.

Sob uma perspectiva epistemológica, explicitar os limites da investigação constitui parte do rigor científico, uma vez que impede que os resultados e as possibilidades de uma proposta sejam apresentados para além daquilo que efetivamente foi investigado. A produção do conhecimento pressupõe reconhecer tanto as contribuições alcançadas quanto as questões que permanecem em aberto. Nesse sentido, a ausência de validação empírica não comprova a validade da tabela, mas também não anula a contribuição teórica da proposta, desde que seus limites estejam claramente definidos.

Desse modo, o presente trabalho contribui para a reflexão sobre a adaptação de instrumentos pedagógicos em contextos inclusivos, sem reivindicar uma validação que não foi realizada. A avaliação com professores e estudantes permanece como uma possibilidade de continuidade da investigação, condicionada à constituição de parcerias institucionais, à definição dos procedimentos metodológicos e ao cumprimento dos requisitos éticos pertinentes.

Conclui-se, consequentemente, que incluir exige mais do que garantir uma presença, exige reconhecer, compreender e criar condições para que os diferentes sujeitos possam participar e aprender sem que as suas singularidades sejam convertidas em rótulos. A escola inclusiva não se ergue quando encontra uma forma definitiva de ensinar a todos, mas quando permanece capaz de rever seus próprios critérios, suas práticas e seus instrumentos diante da diversidade que compõe seus estudantes. É nesse movimento contínuo de revisão e

reconhecimento que a educação pode deixar de apenas acomodar a diferença e passar a considerá-la como parte da experiência humana e educativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Naim Rodrigues de; CUNHA, Charles Moreira. Interpretação do modelo social de deficiência a partir do conceito de normalidade de Canguilhem. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, vol. 25, dossiê, p. 308-331, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.18226/21784612.v25.dossie.18 . Acesso em: 17 mai. 2026.

ABELLÁN, Ivan M. Jorrín; ABAD, Mónica Fontana; AVI, Bartolomé Rubia (coord.). **Investigar en educación**. Manual y guía práctica. Madrid: Editorial Síntesis, 2021.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2001.

BANDEIRA, Vanessa Suzani da Silva; ILDEBRAND, Isaías dos Santos. A compreensão de metáforas por estudantes com transtorno do espectro autista de alto funcionamento**. Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, SP, v. 30, n. 2, p. 221-253, 1º sem., 2024. Disponível em: https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3645 Acesso em: 6 agosto 2026.

BATISTA, Andressa Santana; SANCHES, Marcela Maria Freire. Família, escola e processos de escolarização inclusiva: participação parental, mediação educativa e desigualdades territoriais. **Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica**. Curitiba, v. 3, n. 1, p. 1-20, jan-mar, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82. Acesso em: 2 mai. 2026.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas**. Cegueira Moral:** a perda da sensibilidade. Lisboa: Relógio D´água, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2021.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BOTO, C. Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n.º 54, 2021. Disponível em: 10.17227/pys.num54-11521. Acesso em: 17 mai. 2026.

BORGES, Matheus Chiconato; Yashinishi, Bruno José. Educação: a busca do sentido na formação humana. In: SANTOS, Adriana Regina de Jesus (*et. al.*) (org.). **Teorias da educação:** matrizes filosóficas, epistêmicas e pedagógicas para a formação humana. p. 128- 137. Londrina: UEL, 2024. *E-book.*

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília-DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília-DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília-DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** sobre os princípios, políticas e práticas na Área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: mec.gov.br. Acesso 28 junho 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br /ccivil_03/constituição.htm. Acesso em 28 junho 2026.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 junho 2026.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República**, de 7 de julho de 2015.

CARAMORI, Patrícia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, nº 21, vol. 4, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400004. Acesso em: 21 agosto 2026.

COLAÇO, Susana; PISCALHO, Isabel. **Gestão da educação inclusiva**. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2022. *E-book*.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORREIO, Mirele Melo Santos; CORREIO, Niltom Vieira Júnior. Um estudo sobre a utilização de métodos pedagógicos no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes autistas: um estudo de caso em duas escolas públicas do município de Luz – MG. **Cadernos Cajuína**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 467–479, 2020. DOI: 10.52641/cadcaj. v5i3.335.

DIAS, Danilo Augusto; MILL, Daniel. O profeta de Cuernavaca: Ivan Illich e as redes de aprendizagem na era do ensino híbrido. **Revista Internacional Interdisciplinar**. Taquara/RS, FACCAT, v. 14, n.2, p. 78-97, 2025. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/4094. Acesso em: 2 mai. 2026.

CONY, Isabel. Atravessando a literalidade no espectro: avaliação da compreensão metafórica no autismo. **ReVel** [www.revel.inf.br], v. 23, n. 44, 2025. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/63ca6861768f10bc7de89320b47569e0.pdf. Acesso em: 10 agosto 2026.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizacional**. Alfragide: Dom Quixote, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa; PINA, Bruna de Souza Fabricante. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 420-433, out./nov. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2021.52977. Acesso em: 3 mai. 2026.

FELDER, R.M.; SILVERMAN, L.K. Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of Engineering Education**, [*s.l.*], v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988. Disponível em: https://www.engr.ncsu.edu/wpcontent/uploads/drive/1QP6kBI1iQmpQbTXL-08HSl0PwJ5BYnZW/1988-LSplus-note.pdf. Acesso em: 9 agosto 2026.

FIGUEIREDO JÚNIOR, Carlos Magno Alhakim. Educação inclusiva sob condição: a crítica à lógica da adequação e o reconhecimento da neurodivergência nas políticas públicas e nas escolas. **Revista Observatório de la Economia Latinoamericana**. Curitiba, v. 24, n.º 2, p. 1-20, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.55905/oelv24n2-037. Acesso em: 10 mai. 2026.

FOUAULT, Michel. **História da Loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Coimbra: Edições 70, 2026.

FREGE, Gottlob. **The foundations of arithmetic**: a logico-mathematical enquiry into the concept of number. Tradução: J.L. Austin. Evanston: Northwestern University Press, 1980. Tradução de: Die Grundlagen der Arithmetik: Eine logisch mathematische Untersuchung uber den Begriff der Zahl (1884).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Edições Afrontamento, 2018.

GONDIM, Débora dos Santos Góis; DIAS, Lucas Barreto. Alienação do mundo e da terra e a sociedade de consumo em Hannah Arendt. **Revista Opinião Filosófica**. Cidade, v. 15, n. 2, e1192, p. 1-17, julho-agosto, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.36592/opiniaofilosofica.v15n2.1192. Acesso em: 19 julho 2026.

HONNETH, Axel. **A luta pelo reconhecimento**. Lisboa: Edições 70, 2011.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia del espíritu**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2022.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Polyphonía**, Goiás, v. 32, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70888. Acesso em: 7 jun. 2026.

HERRERO RICO, Sofia. La revalorización de la pedagogia freiriana 100 años después de su nacimiento: una educación crítica, democrática y transformadora. **Insurgência**: revista de direitos e movimentos sociais. Castelló, v. 8, n. 2, p. 56-76, 2022. Disponível em: 10.26512/revistainsurgncia.v8i1.41771. Acesso em: 7 jun. 2026.

IGOR, Héctor Oscar Arrese. El reconocimiento y la política del multiculturalismo de Taylor In **Filosofía social**: reconocimiento, justicia y redistribución. ASPRELLA, E.; BOLLA, L; RÓMOLI, C.G. (coord). Buenos Aires: UNLP – Facultad de Trabajo Social, 2022, *E-book*.
KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAEMER. Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

LAKATOS, Imre. **Proofs and refutations**: the logic of mathematical discovery. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

LELEU-GALLAND, È ; HERNANDEZ, E. **Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers**. Marseille: Nathan, 2022.

LIBÓRIO, Tânia Maria de Carvalho. Educación para la ciudadanía, a través de los desafios de los ODS y el voluntariado. **Contexto Educativos**. Universidad de La Rioja, n.º 34, p. 209-225, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18172/con.5462. Acesso em: 10 mai. 2026.

LIMA, Evelyn Siqueira; LEME, Renata Salgado. A proteção dos direitos humanos da pessoa com deficiência: um panorama histórico. **Law and Social Science**, Santos, UNISANTA, vol. 13, n.º 2, p. 258-270, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.14262565 . Acesso em: 10 mai. 2026.

LIMA, Deyvison Rodrigues; NUNES, Sanna Chris Moura. A escola, a disciplina e as novas tecnologias: aproximações foucaultianas. **Revista Lampejo**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 89-114, 2020. Disponível em: https://revistalampejo.org/index.php/lampejo/pt_BR/article/view/333. Acesso em: 24 jun. de 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O ato pedagógico:** planejar, executar, avaliar. 1ª ed. versão digital. São Paulo: Cortez, 2023. *E-Pub.*

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2022. *E-Pub.*

LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone da. **Política de educação especial inclusiva:** concepções, fundamentos e princípios. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. *E-book.*

MEYONGO NDJANA, Etienne Lionel. **Marginalisation des personnes vivant avec un handicap moteur à yaounde i et participation au developpement communautaire**. 2024. 135 fls. Dissertação (Master en Sciences de l´Education) - Universite de Yaounde I. Centre de recherche et de formation doctorale en sciences humaines, sociales et educatives, Republic of Camerooon, 2024. Disponível em: https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/12227/1/FSE_MEM_BC_24_%200094.PDF. Acesso em: 17 mai. 2026.

MORAES, Bruna Trajano Gontijo. **Uso de modelos táteis no ensino para alunos com deficiência visual**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, Brasília, 2020.

NASCIMENTO, Mariana Costa do; OLIVEIRA, Terezinha. Ética, cegueira moral e modernidade líquida: discussões a partir de José Saramago e Zygmunt Bauman. **Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, nº 36, jul-dez, 2020, p. 141-150. DOI: https://doi.org/10.5902/1679849X48372. Acesso em: 19 agosto 2026.

NÓBREGA, Valdo Ribeiro Resende da. **Vigiar e normalizar:** o poder e a disciplina na identidade surda contemporânea. Itapiranga: Schreiben, 2026.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O processo de civilização e o controle das emoções – alterações sociais e percepção da infância. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-21, e-20965, jul/set. 2020. Disponível em: 10.21680/1981-1802.2020v58n57ID20965. Acesso em: 24 jun. 2026.

OLIVEIRA, Elinalva Alves de; SANTOS, Geandra Claudia Silva; MATOS, Izabeli Sales; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Pedagogia Educação Especial**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2019.

OLIVEIRA, Karla Adriane Corrêa.; RIBEIRO, Jefferson Rangel. Conceito e o propósito da educação segundo Comenius no livro didática magna. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, São Paulo, vol. 4, e01550, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.19141/2763 5163.docentdiscunt.v4.n1.pe01550. Acesso em: 17 mai. 2026.

OLIVEIRA, Wesley Heleno de. A realização ética do homem comum segundo a ética da tenacidade de Michel de Certeau. XIII Colóquio Vaziano A Realização: um desafio ético e político. **Annales FAJE**, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 2, p. 99-108, 2020. Disponível em: https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/annales/article/view/4603/4501. Acesso em: 24 jun. 2026.

PAIVA, Adriana Borges de; Oliveira, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos; SANTOS, Anderson Oramisio. Jan Amos Comenius: biografia, principais ideias e contribuições para a educação. **Revista Valore**, Volta Redonda, n.º 8, e-8079, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.22408/reva8020231237e-8079. Acesso em: 17 mai. 2026.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história**: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022.

PORTO EDITORA. Caminhos de inclusão: manual prático de intervenção educativa: estratégias e recursos para alunos com medidas adicionais. Porto: Porto Editora, 2026.
RATO, Joana. **Mente, Cérebro e Educação**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023.

RIBEIRO; Camily Vitória; PAULA, Marilucia de Jesus de; LIMA, Yasmin Karoline de; STREMEL, Elisângela Aparecida. Práticas de docência compartilhada e aprendizagem cooperativa. In: DINIZ, Karoly Mariana dos Reis Cecilio; LUCOF, Marilene (orgs.). **Diálogos sobre diversidade e aprendizagem:** caminhos para uma escola plenamente inclusiva. Itapiranga: Schreiben, 2026, p. 7-13. *E-book*.

RIBEIRO, Renato Melo. **A polêmica sobre a avaliação da educação básica no Brasil**: uma análise polifônica. São Paulo: FEUSP, 2024.

ROBLES, Gustavo. La teoría del reconocimiento de Axel Honneth. In: CAMOU, Antonio (coord.). **Cuestiones de teoría social contemporânea**. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2023, p. 881-905. *E-book*.

ROCHEX, Jean-Ives. Décrire et analyser la production des inégaliés scolaires: l' apport de la sociologie de Basil Bernstein. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-22, jul-set 2020. Disponível em: 10.5007/2175-795X.2020.e70071. Acesso em: 25 jun. 2026.

RUSSELL, Bertrand. **Introduction to mathematical philosophy**. London: Routledge, 1999. Unwin, 1999.

RUSSO, Luiza. **A inclusão social de pessoas com deficiência através da educação**. São Paulo: Paradigma, 2023. *E-book*.

SENÉCAL, Isabelle. **La pédagogie inclusive:** conception universelle de L'apprentissage. Saint-Anne: Collège universitaire de Saint-Boniface, 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. Linguagem acadêmica e educação: um campo de disputas e de consolidação da hegemonia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, e82175, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.82175. Acesso em: 25 jun. 2026.

SILVA, Daiane Barbosa da. Desenvolvimento infantil por meio da ludicidade: abordagens metodológicas com jogos e brincadeiras. **Revista Eventos Pedagógicos**. Sinop, v. 16, 41ª ed., Jan/jul. 2025, p. 71-79.

SILVEIRA, Bruno Perozzi da. DONOSO ROMO, Andres. A Educação Emancipatória: Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara e o Pensamento Latino-Americano. **Eccos-Revista Cientifica**, São Paulo, n. 59, p. 1-7, e20951, jul./set. 2021. Resenha. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n59.20951. Acesso em: 25 jun. 2026.

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical matematics education**. Dordrecht: Springer, 2013. (Mathematics Education Library, v.15) *E-book.*

SOLÓRZANO, Roberto Carlos Suarez; ZAMBRANO, Carmen Viviana Briones; MORA, Silvio David Maldonado. Los estilos de aprendizaje para una educación inclusiva en la aprehensión del idioma inglés. Revista Cognosis. **Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**, vol. VII. Edición Especial 4, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. 2022.

SOUZA, Lilian Barbosa Pacheco. Educação especial inclusiva: desafios e enfrentamento no chão da escola. In: MASON, Ana Paula Uliana [*et al*.] (org.). **Educação inclusiva:** desafios e enfrentamentos no chão da escola. Itapiranga: Schreiben, 2026, p. 7-19. *E-book.*

STREMEL, Elisângela Aparecida. O processo de diagnóstico educacional na perspectiva da educação inclusiva. In: DINIZ, Karoly Mariana dos Reis Cecilio; LUCOF, Marilene (orgs.).

Diálogos sobre diversidade e aprendizagem: caminhos para uma escola plenamente inclusiva. Itapiranga: Schreiben, 2026, p. 14-20. *E-book*.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2023.

VIEIRA JÚNIOR, Niltom. **Metodologias de Ensino e Aprendizagem**. 2ª ed. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2023. *E-book.*

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. A questão do outro. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, 2022. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244296

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIL, Simone. **Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social**. Lisboa: A Bela e o Monstro, 2022.

ANEXO

O Novo Índice de Estilos de Aprendizagem (N-ILS) elaborado por Niltom Vieira Júnior. Fonte: VIEIRA JÚNIOR, Niltom. Metodologias de Ensino e Aprendizagem. 2ª ed- Belo Horizonte: Instituto Federal de Educação de Minas Gerais, 2023, p. 21-23.

1. Quando estou aprendendo algum assunto novo, gosto de: a) Primeiramente, discuti-lo com outras pessoas. b) Primeiramente, refletir sobre ele individualmente.
2. Se eu fosse um professor, eu preferiria ensinar uma disciplina: a) Que trate com fatos e situações reais. b) Que trate com ideias e teorias.
3. Eu prefiro obter novas informações através de: a) Figuras, diagramas, gráficos ou mapas. b) Instruções escritas ou informações verbais.
4. Quando resolvo problemas de matemática, eu: a) Usualmente preciso resolvê-los por etapas para então chegar à solução. b) Usualmente antevejo a solução, mas às vezes me complico para resolver cada uma das etapas.
5. Em um grupo de estudo, trabalhando um material difícil, eu provavelmente: a) Tomo a iniciativa e contribuo com ideias. b) Assumo uma posição observadora e analiso os fatos.
6. Acho mais fácil aprender: a) A partir de experimentos. b) A partir de conceitos.
7. Ao ler um livro: a) Eu primeiramente observo as figuras e desenhos. b) Eu primeiramente me atento para o texto escrito.
8. É mais importante para mim que o professor: a) Apresente a matéria em etapas sequenciais. b) Apresente um quadro geral e relacione a matéria com outros assuntos.
9. Nas turmas em que já estudei, eu: a) Fiz amizade com muitos colegas. b) Fui reservado e fiz amizade com alguns colegas.
10. Ao ler textos técnicos ou científicos, eu prefiro: a) Algo que me ensine como fazer alguma coisa. b) Algo que me apresente novas ideias para pensar
11. Relembro melhor: a) O que vejo. b) O que ouço.
12. Eu aprendo: a) Num ritmo constante, etapa por etapa. b) Em saltos. Fico confuso(a) por algum tempo e então, repentinamente, tenho um "estalo".
13. Eu prefiro estudar: a) Em grupo. b) Sozinho.

14. Prefiro a ideia do: a) Concreto. b) Conceitual.
15. Quando vejo um diagrama ou esquema em uma aula, relembro mais facilmente: a) A figura. b) O que o professor disse a respeito dela
16. Quando estou aprendendo um assunto novo, eu prefiro: a) Concentrar-me exclusivamente no assunto, aprendendo o máximo possível. b) Tentar estabelecer conexões entre o assunto e outros com ele relacionados.
17. Normalmente eu sou considerado(a): a) Extrovertido(a). b) Reservado(a).
18. Prefiro disciplinas que enfatizam: a) Material concreto (fatos, dados). b) Material abstrato (conceitos, teorias).
19. Quando alguém está me mostrando dados, eu prefiro: a) Diagramas ou gráficos. b) Texto sumarizando os resultados.
20. Quando estou resolvendo um problema eu: a) Primeiramente penso nas etapas do processo para chegar à solução. b) Primeiramente penso nas consequências ou aplicações da solução.

Pontuação do ILS

ATI/REF			**SEM/INT**			**VIS/VER**			**SEQ/GLO**		
Q	a	b	Q	a	b	Q	a	b	Q	a	b
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		

ATI/REF			**SEM/INT**			**VIS/VER**			**SEQ/GLO**		
	a	b		a	b		a	b		a	b

(maior – menor) + letra maior (veja exemplo a seguir)		

Intensidade do ILS

ATI							REF
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	
SEN							INT
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	
VIS							VER
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	
SEQ							GLO
	5a	3a	1a	1b	3b	5b	