

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: INTERFACES ENTRE TRAÇOS DE PERSONALIDADE, PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

**INDIVIDUAL DIFFERENCES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: INTERFACES
BETWEEN PERSONALITY TRAITS, LEARNING PREFERENCES, AND MULTIPLE
INTELLIGENCES**

**DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: INTERFACES
ENTRE RASGOS DE PERSONALIDAD, PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE E
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

Denis dos Santos Silva¹, Betania Jacob Stange Lopes²

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6625

Recibido: 14/08/2026 | Aceptado: 14/08/2026 | Publicación en línea: 31/08/2026.

RESUMO

A heterogeneidade dos estudantes é relevante para compreender os processos educacionais, mas pode ser tratada de modo conceitualmente impreciso quando diferentes dimensões individuais são reunidas sob a noção genérica de perfil do aprendiz. Este artigo analisa e articula criticamente o modelo dos Cinco Grandes Fatores de personalidade (Big Five), a aprendizagem experiencial de David Kolb e a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, examinando especificidades, interfaces, limites e implicações pedagógicas. Trata-se de estudo teórico-conceitual, não empírico, de base bibliográfica e orientação interpretativa, desenvolvido por revisão narrativa crítica e análise conceitual comparativa. A análise indica que os referenciais abordam dimensões distintas e possuem sustentação científica assimétrica. O Big Five apresenta base psicométrica e meta-analítica consistente, inclusive em relações com desempenho acadêmico; Kolb focaliza processos de transformação da experiência e preferências, sem que estas justifiquem automaticamente o pareamento instrucional; e Gardner amplia o debate sobre diversidade das capacidades, embora persistam controvérsias psicométricas e metodológicas. A síntese distingue disposição, processo, preferência e capacidade e propõe o princípio de diversidade sem determinismo: reconhecer diferenças individuais deve ampliar oportunidades de aprendizagem, não converter características atuais em identidades fixas, prescrições instrucionais ou limites educacionais.

Palavras-chave: Diferenças Individuais. Big Five. Aprendizagem Experiencial. Inteligências Múltiplas. Educação.

¹Mestre em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, São Paulo, Brasil. E-mail: denis.silva07@live.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2082-0695>

²Doutora em Educação Especial, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, São Paulo, Brasil. E-mail: lopesbjs@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6471-5791>

ABSTRACT

Student heterogeneity is relevant to understanding educational processes, but it can be treated imprecisely when different individual dimensions are grouped under the broad notion of a learner profile. This article critically analyzes and articulates the Big Five personality model, David Kolb's experiential learning theory, and Howard Gardner's theory of multiple intelligences, examining their specificities, interfaces, limitations, and pedagogical implications. It is a non-empirical, theoretical-conceptual, literature-based study with an interpretive orientation, developed through a critical narrative review and comparative conceptual analysis. The analysis indicates that the frameworks address distinct dimensions and rest on asymmetrical scientific evidence. The Big Five has consistent psychometric and meta-analytic support, including associations with academic achievement; Kolb focuses on processes of transforming experience and related preferences, without those preferences automatically justifying instructional matching; and Gardner broadened the debate on diversity of human capacities, although psychometric and methodological controversies remain. The synthesis distinguishes disposition, process, preference, and capacity and proposes the principle of diversity without determinism: recognizing individual differences should broaden learning opportunities rather than convert current characteristics into fixed identities, instructional prescriptions, or educational limits.

Keywords: Individual Differences. Big Five. Experiential Learning. Multiple Intelligences. Education.

RESUMEN

La heterogeneidad de los estudiantes es relevante para comprender los procesos educativos, pero puede tratarse de forma conceptualmente imprecisa cuando diferentes dimensiones individuales se reúnen bajo la noción genérica de perfil del aprendiz. Este artículo analiza y articula críticamente el modelo de los Cinco Grandes Factores de personalidad (Big Five), el aprendizaje experiencial de David Kolb y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, examinando sus especificidades, interfaces, límites e implicaciones pedagógicas. Se trata de un estudio teórico-conceptual, no empírico, de base bibliográfica y orientación interpretativa, desarrollado mediante revisión narrativa crítica y análisis conceptual comparativo. El análisis indica que los referentes abordan dimensiones distintas y poseen sustentación científica asimétrica. El Big Five presenta una base psicométrica y meta-analítica consistente, incluso en sus relaciones con el rendimiento académico; Kolb se centra en procesos de transformación de la experiencia y preferencias, sin que estas justifiquen automáticamente el emparejamiento instruccional; y Gardner amplió el debate sobre la diversidad de las capacidades, aunque persisten controversias psicométricas y metodológicas. La síntesis distingue disposición, proceso, preferencia y capacidad y propone el principio de diversidad sin determinismo: reconocer diferencias individuales debe ampliar las oportunidades de aprendizaje, no convertir características actuales en identidades fijas, prescripciones instruccionales o límites educativos.

Palabras clave: Diferencias Individuales. Big Five. Aprendizaje Experiencial. Inteligencias Múltiples. Educación.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Em contextos educacionais marcados pela convivência de trajetórias, experiências e características distintas, a heterogeneidade entre estudantes constitui uma dimensão relevante dos processos de ensino e aprendizagem. Diante de demandas acadêmicas semelhantes, indivíduos podem apresentar diferenças quanto à organização, persistência, participação, resposta emocional, modos de envolvimento com experiências e desempenho. Essas variações não decorrem necessariamente de uma única dimensão psicológica, uma vez que disposições de personalidade, processos de aprendizagem, estratégias e capacidades pertencem a níveis analíticos distintos. Compreender essa diversidade exige, portanto, evitar explicações que reduzam o estudante a um perfil único e estável.

Nesse campo de investigação, três referenciais foram selecionados para a análise desenvolvida neste estudo: o modelo dos Cinco Grandes Fatores de personalidade, a aprendizagem experiencial de David Kolb e a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Cada um deles se desenvolveu em uma tradição teórica própria e dirige atenção a dimensões distintas do indivíduo: traços de personalidade, processos e preferências relacionados à experiência de aprendizagem e capacidades intelectuais propostas (Digman, 1990; Kolb, 1984; Gardner; Hatch, 1989). Sua aproximação torna-se pertinente não porque descrevam um mesmo fenômeno, mas porque permitem examinar, sob perspectivas diferentes, a heterogeneidade dos estudantes. Precisamente por isso, a comparação exige atenção às diferenças entre seus objetos, às formas pelas quais foram operacionalizados e ao grau de sustentação empírica disponível.

No âmbito da personalidade, o modelo dos Cinco Grandes Fatores — *Big Five* ou *Five-Factor Model* — organiza diferenças individuais em abertura à experiência, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Sua consolidação decorreu da convergência entre diferentes programas de investigação sobre a estrutura dos traços, e não da formulação isolada de uma única teoria (Digman, 1990; Costa; McCrae, 1992). No contexto educacional, o interesse pelo modelo foi ampliado por evidências de associações entre personalidade e desempenho acadêmico. Poropat (2009) identificou relações sistemáticas entre os cinco fatores e rendimento acadêmico, enquanto Mammadov (2022), em meta-análise de grande escala, confirmou a relevância preditiva dos traços, com destaque para a conscienciosidade.

Em outra tradição, a aprendizagem experiencial de Kolb (1984) descreve a aprendizagem mediante relações entre experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e

experimentação ativa, enfatizando a transformação da experiência na produção de conhecimento. Desenvolvimentos posteriores ampliaram a discussão sobre preferências individuais e espaços de aprendizagem (Kolb; Kolb, 2005). Quando um modelo inicialmente voltado aos processos de aprendizagem passa a sustentar classificações individuais, contudo, surge uma questão adicional: reconhecer que estudantes apresentam preferências não demonstra que aprendam melhor quando a instrução é pareada a essas preferências.

Por sua vez, a teoria das inteligências múltiplas introduz uma perspectiva voltada às capacidades intelectuais. Gardner (1983) propôs inicialmente sete inteligências, formulando uma concepção plural das capacidades humanas. Gardner e Hatch (1989) discutiram implicações educacionais dessa proposta, enquanto reconstruções posteriores enfatizam que inteligências múltiplas não devem ser confundidas com estilos de aprendizagem (Kornhaber, 2020). Essa distinção é central porque uma capacidade, no sentido proposto por Gardner, não equivale a uma preferência por determinado modo de estudar nem a um traço de personalidade.

Vista em conjunto, essa literatura mostra que os três referenciais não possuem o mesmo objeto nem o mesmo estatuto científico. Personalidade, preferência de aprendizagem e capacidade intelectual não são categorias intercambiáveis. Uma eventual associação entre extroversão e determinadas formas de envolvimento não permite inferir inteligência interpessoal; preferir representações visuais tampouco demonstra maior capacidade espacial. Cada passagem entre essas dimensões exige evidência específica, e semelhanças comportamentais ou terminológicas não substituem demonstração empírica.

A partir desse problema, o artigo procura responder à seguinte questão: como os traços de personalidade descritos pelo Big Five, a aprendizagem experiencial e as preferências associadas ao modelo de Kolb e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner podem ser criticamente articulados como dimensões distintas das diferenças individuais no contexto educacional, considerando seus limites conceituais, evidências empíricas e implicações pedagógicas?

Com base nessa questão, o objetivo consiste em analisar e articular criticamente esses referenciais, examinando suas especificidades, interfaces, limitações e possíveis contribuições para a compreensão da heterogeneidade dos estudantes. Defende-se que personalidade, processos e preferências de aprendizagem e capacidades intelectuais propostas pertencem a dimensões teoricamente distintas. Sua aproximação pode contribuir para uma compreensão multidimensional das diferenças individuais desde que preserve as fronteiras entre disposição, processo, preferência e capacidade, reconheça a desigual sustentação científica dos modelos e

evite converter diferenças individuais em uma tipologia rígida do estudante.

PERSONALIDADE E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O Big Five e sua Relevância para o Contexto Educacional

Entre as diferentes dimensões utilizadas para compreender a variabilidade individual, a personalidade ocupa posição relevante, desde que seu papel no contexto educacional seja delimitado com precisão. O modelo dos Cinco Grandes Fatores organiza diferenças de personalidade em abertura à experiência, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Essa estrutura não resultou da formulação isolada de uma teoria, mas da convergência entre diferentes programas de investigação sobre a organização dos traços. Digman (1990) documenta a emergência histórica dessa configuração de cinco fatores, enquanto Costa e McCrae (1992) contribuíram para sua consolidação e operacionalização por meio dos instrumentos NEO. Em ambos os casos, trata-se de uma concepção dimensional da personalidade: indivíduos apresentam diferentes posições nos fatores, em vez de pertencerem a tipos mutuamente excludentes.

Do ponto de vista educacional, a natureza dimensional do modelo possui consequências importantes. Expressões como “aluno extrovertido” ou “aluno consciencioso” constituem simplificações linguísticas de posições relativas em dimensões mais amplas e não devem ser interpretadas como categorias pedagógicas. A abertura à experiência envolve características associadas à receptividade a ideias e experiências; a conscienciosidade reúne tendências relacionadas à organização, persistência e orientação para objetivos; a extroversão inclui componentes como sociabilidade e assertividade; a amabilidade compreende tendências cooperativas e interpessoais; e o neuroticismo está relacionado a maior propensão a experiências emocionais negativas (Costa; McCrae, 1992). Essas definições descrevem disposições de personalidade e não fornecem, por si mesmas, medidas de inteligência, competência acadêmica ou preferência de aprendizagem.

Quando o foco se desloca para resultados educacionais, a relevância empírica da personalidade torna-se mais evidente. Poropat (2009), em meta-análise sobre o modelo dos cinco fatores e desempenho, identificou associações sistemáticas entre personalidade e rendimento em

diferentes níveis educacionais. A conscienciosidade destacou-se como dimensão particularmente consistente, resultado posteriormente reforçado por sínteses de maior escala. Mammadov (2022), reunindo mais de 400 mil participantes em centenas de amostras, encontrou novamente a conscienciosidade entre os preditores mais robustos do desempenho e examinou sua contribuição adicional quando diferenças de capacidade cognitiva eram consideradas.

Diante desse conjunto de resultados, a personalidade deve ser interpretada de maneira probabilística no contexto educacional. As meta-análises identificam associações e capacidade preditiva entre traços e indicadores acadêmicos, mas seus desenhos não autorizam transformar essas relações em trajetórias individuais necessárias. Assim, níveis mais baixos ou mais elevados de determinado fator não permitem, isoladamente, prognosticar sucesso ou fracasso acadêmico. A contribuição do Big Five para o problema deste artigo consiste em acrescentar uma dimensão disposicional empiricamente relevante à compreensão da variabilidade educacional, preservando a diferença entre predição estatística e determinação individual (Poropat, 2009; Mammadov, 2022; Chen; Cheung; Zeng, 2025).

Personalidade, Desempenho e Formas de Envolvimento com a Aprendizagem

Para compreender com maior precisão a relação entre personalidade e educação, torna-se necessário diferenciar traços dos comportamentos, processos motivacionais e estratégias com os quais podem se associar. Komarraju, Karau e Schmeck (2009), ao investigarem conjuntamente Big Five, motivação acadêmica e desempenho em universitários, identificaram relações distintas entre fatores de personalidade, dimensões motivacionais e indicadores de rendimento. Os resultados não demonstram uma cadeia causal única entre personalidade, motivação e desempenho, mas sustentam a interpretação de que disposições participam de uma rede mais ampla de diferenças individuais relevantes para a experiência acadêmica.

Em pesquisas que empregam especificamente o modelo de Kolb, Li e Armstrong (2015) oferecem evidência mais diretamente pertinente. Os autores aplicaram conjuntamente o NEO-FFI e o *Learning Style Inventory* a 269 gestores internacionais e encontraram associações entre dimensões da personalidade e medidas da aprendizagem experiencial. A presença dessas relações mostra que disposições pessoais e preferências experienciais podem covariar, mas o próprio desenho do estudo mantém os dois conjuntos de variáveis como construtos distintos. Correlação entre traço e preferência não demonstra, portanto, que um seja componente do outro.

Também no caso das estratégias de aprendizagem, a distinção conceitual precisa ser mantida. No debate contemporâneo, estratégias são tratadas como procedimentos que podem ser selecionados em função das exigências e dos objetivos das tarefas, diferentemente da interpretação de estilos como características relativamente fixas (Hattie; O’Leary, 2025). Isso impede que comportamentos acadêmicos sejam transformados automaticamente em componentes da personalidade. Mesmo quando determinadas formas de estudar apresentam associação com traços, a relação empírica não torna estratégia e disposição conceitos equivalentes (Komarraju; Karau; Schmeck, 2009; Komarraju et al., 2011).

Tomadas em conjunto, essas evidências permitem posicionar o Big Five em um nível predominantemente disposicional da análise das diferenças individuais. Essa classificação é uma síntese conceitual deste artigo, e não uma categoria empregada pelos autores do modelo. Sua finalidade é distinguir tendências relativamente amplas de personalidade dos processos, estratégias e capacidades examinados nas seções seguintes. O Big Five oferece evidência consistente de que disposições se relacionam a fenômenos educacionais relevantes, especialmente ao desempenho acadêmico, mas não constitui uma teoria completa da aprendizagem nem fornece um sistema de prescrição instrucional.

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL, PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E SEUS LIMITES

Aprendizagem Experiencial e Diferenças nas Formas de Aprender

Ao deslocar o foco das disposições para os processos pelos quais a experiência é transformada, a aprendizagem experiencial introduz um nível analítico diferente daquele ocupado pela personalidade. Em *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Kolb (1984) sistematizou um modelo construído em diálogo com tradições associadas a John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, propondo relações entre experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa.

Sob essa perspectiva, aprendizagem experiencial não deve ser reduzida à ideia de aprender simplesmente “fazendo”. Na arquitetura proposta por Kolb (1984), a atividade concreta não esgota o processo; experiência, reflexão, conceptualização e experimentação participam da transformação da experiência em aprendizagem. O valor do modelo, nesse plano, encontra-se

menos na defesa de uma modalidade específica de ensino do que na possibilidade de examinar diferentes relações entre experiência e construção do conhecimento.

Paralelamente ao seu núcleo processual, o modelo também originou uma dimensão classificatória. A combinação das dimensões concreto–abstrato e ativo–reflexivo produziu categorias conhecidas como divergente, assimilador, convergente e acomodador, operacionalizadas por meio do *Learning Style Inventory* (Kolb, 1984). É nesse ponto que se torna necessário diferenciar a teoria do processo experiencial da tipologia de estilos derivada desse processo. Aceitar que experiência, reflexão, conceptualização e experimentação participem da aprendizagem não implica aceitar automaticamente que cada indivíduo possa ser classificado de maneira estável em um tipo ou que essa classificação deva orientar a metodologia utilizada pelo professor.

Essa cautela torna-se ainda mais necessária porque a expressão *learning styles* passou a abranger modelos distintos quanto a fundamentos, instrumentos e hipóteses. Hattie e O’Leary (2025), ao analisarem meta-análises relacionadas ao tema, mostram que pesquisas reunidas sob essa denominação frequentemente investigam estilos, preferências ou estratégias como se fossem conceitos equivalentes. Uma preferência descreve uma tendência ou escolha; uma estratégia corresponde a um procedimento empregado diante de determinada tarefa; e um estilo, dependendo do modelo, pretende representar um padrão mais abrangente. Confundir essas categorias pode levar resultados favoráveis a estratégias ou preferências a serem interpretados como confirmação automática de teorias de estilos.

Com base nessas diferenças, a contribuição de Kolb para este artigo pode ser situada em um plano predominantemente processual e preferencial. A formulação é uma síntese analítica do presente estudo, e não categoria original do autor. Ela permite reconhecer que o modelo oferece estrutura para pensar a transformação da experiência e tendências relativas nesse processo, sem converter essas tendências em identidades fixas ou prescrições pedagógicas automáticas.

Preferências, Matching e Limites das Prescrições Baseadas em Estilos

A controvérsia torna-se mais intensa quando uma preferência ou estilo deixa de exercer função descritiva e passa a sustentar recomendação instrucional. A denominada *matching* ou *meshing hypothesis* propõe que o desempenho seria superior quando o método de ensino correspondesse ao estilo previamente identificado do estudante. Tal proposição é mais forte do

que afirmar que pessoas possuem preferências, pois pressupõe uma interação entre característica individual e modalidade instrucional capaz de produzir diferenças de aprendizagem.

Para avaliar adequadamente essa hipótese, Pashler, McDaniel, Rohrer e Bjork (2008) estabeleceram um critério metodológico particularmente influente. Segundo os autores, não basta classificar estudantes em estilos e observar que determinado grupo apresenta melhor desempenho em uma situação. Um teste adequado exige métodos distintos, medida comum de resultado e uma interação cruzada compatível com a vantagem diferencial dos tratamentos. A revisão não encontrou evidência suficiente, segundo esse padrão, para recomendar a utilização generalizada de avaliações de estilos como base para pareamento instrucional.

Em continuidade a esse debate, Cuevas (2015) examinou estudos posteriores e chegou a conclusão convergente. A questão central não era se estudantes demonstravam preferências, mas se uma classificação permitia prever qual método produziria aprendizagem superior. Os estudos examinados continuaram oferecendo pouco suporte à hipótese de pareamento. Esse resultado separa duas proposições frequentemente confundidas: estudantes podem apresentar preferências genuínas sem que isso demonstre desempenho superior quando o ensino corresponde à modalidade preferida.

Uma atualização importante foi apresentada por Clinton-Lisell e Litzinger (2024). As autoras sintetizaram 21 estudos e encontraram pequeno efeito agregado favorável ao matching. Entretanto, o padrão de interação cruzada necessário para sustentar propriamente a hipótese apareceu em uma parcela minoritária das medidas, e os estudos favoráveis apresentaram limitações metodológicas relevantes. A conclusão contemporânea precisa, por isso, evitar tanto a afirmação absoluta de que nenhum benefício tenha sido observado quanto a ideia de que o pareamento esteja empiricamente estabelecido.

Há, contudo, uma delimitação adicional indispensável. A meta-análise de Clinton-Lisell e Litzinger (2024) concentra-se predominantemente em estilos definidos por modalidades e não constitui teste específico do modelo experiencial de Kolb. Utilizá-la como evidência de que a teoria experiencial foi diretamente refutada produziria uma generalização metodologicamente indevida.

À luz dessa distinção, preferências podem ser tratadas como descrições de formas habituais de envolvimento, mas não como demonstrações de incapacidade diante de outras formas de aprendizagem. Hattie e O’Leary (2025) defendem justamente o deslocamento da classificação por estilos para estratégias adaptáveis às características e aos objetivos das tarefas.

No escopo deste artigo, tal diferenciação sustenta uma interpretação menos rígida das preferências: elas podem descrever tendências, mas não estabelecem a modalidade necessária para que a aprendizagem ocorra.

Como inferência pedagógica deste estudo, o núcleo processual da aprendizagem experiencial pode ser preservado sem que se adote uma pedagogia de matching. Experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa podem funcionar como dimensões para analisar oportunidades presentes em determinada situação de aprendizagem (Kolb, 1984; Kolb; Kolb, 2005). Essa utilização não pressupõe a distribuição dos estudantes segundo estilos fixos e mantém separada a questão empírica — mais controversa — de saber se a correspondência entre preferência e método produz aprendizagem superior.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E DIVERSIDADE DAS CAPACIDADES HUMANAS

A Teoria das Inteligências Múltiplas e sua Apropriação Educacional

Com a teoria das inteligências múltiplas, a análise se desloca novamente, agora em direção à proposição de diferentes capacidades intelectuais. Enquanto o Big Five descreve disposições e Kolb focaliza processos e preferências relacionados à experiência, Gardner propõe uma teoria sobre a organização das capacidades intelectuais humanas. Em *Frames of Mind*, Gardner (1983) apresentou inicialmente sete inteligências — linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal — concebidas como capacidades diferenciadas. Gardner e Hatch (1989) sintetizaram a teoria e discutiram suas implicações educacionais.

Mais do que afirmar genericamente que pessoas apresentam habilidades variadas, a proposta considera determinadas capacidades suficientemente diferenciadas para serem tratadas como inteligências. É precisamente esse argumento mais forte que explica parte das controvérsias posteriores. Kornhaber (2020), ao reconstruir a teoria, mostra que Gardner utilizou diferentes critérios para avaliar capacidades candidatas e que a proposta sofreu desenvolvimentos ao longo do tempo. Representá-la como uma lista escolar fixa reduz, portanto, a complexidade da formulação.

No processo de circulação da teoria no campo educacional, contudo, inteligências múltiplas passaram algumas vezes a ser aproximadas de estilos de aprendizagem. Kornhaber (2020) identifica explicitamente essa associação como interpretação equivocada. Uma

inteligência, nos termos da teoria, refere-se a uma capacidade; uma preferência de aprendizagem descreve uma tendência de abordagem; e um traço de personalidade corresponde a uma disposição relativamente ampla. As três categorias podem ser investigadas conjuntamente, mas não devem ser tratadas como equivalentes.

Nesse ponto, torna-se necessário distinguir resultados educacionais favoráveis da confirmação da arquitetura psicológica proposta. Uma prática pode diversificar atividades e produzir benefícios sem demonstrar que as inteligências postuladas sejam psicometricamente independentes. Da mesma forma, uma intervenção inspirada na teoria pode apresentar efeitos por mecanismos que não correspondem especificamente à estrutura das inteligências múltiplas. A distinção entre valor pedagógico e validação psicológica é, por isso, importante para o tratamento de Gardner neste estudo.

Controvérsias Empíricas e Limites da Aplicação Educacional

Entre as controvérsias que cercam a teoria, destaca-se o grau de independência entre as inteligências propostas. Visser, Ashton e Vernon (2006) realizaram teste diretamente relacionado a essa questão, avaliando participantes em diferentes domínios associados à teoria. As análises identificaram participação de um fator geral em diversas medidas predominantemente cognitivas, embora também tenham sido observados componentes específicos. Os autores interpretaram os resultados como apoio limitado à concepção de inteligências amplamente independentes.

Em outro plano da discussão, Waterhouse (2006) questionou a suficiência das evidências empíricas utilizadas para sustentar as inteligências múltiplas e suas aplicações educacionais. Gardner e Moran (2006) responderam no mesmo periódico, argumentando que elementos da teoria e de sua base de evidências haviam sido interpretados de maneira inadequada. Esse intercâmbio mostra que a posição científica da teoria não deve ser apresentada como consensual.

Quando a análise se desloca para intervenções educacionais, surgem limitações adicionais. Ferrero, Vadillo e León (2021) realizaram revisão sistemática e meta-análise de estudos educacionais inspirados em inteligências múltiplas e identificaram problemas metodológicos relevantes no corpus examinado. Em razão dessas fragilidades, concluíram que não era possível avaliar de maneira válida a eficácia atribuível à teoria sobre o desempenho acadêmico. O estudo não demonstra que toda intervenção inspirada em Gardner seja ineficaz; demonstra que a qualidade metodológica da literatura dificulta atribuir com segurança eventuais

benefícios à teoria.

No plano analítico adotado neste artigo, outra extrapolação ocorre quando categorias de inteligência são convertidas em identidades educacionais, como “aluno musical”, “aluno corporal” ou “aluno interpessoal”. A literatura examinada não oferece base psicométrica suficiente para tratar essas denominações como diagnósticos globais do estudante, e a própria teoria das inteligências múltiplas não deve ser confundida com uma teoria de estilos de aprendizagem (Kornhaber, 2020; Visser; Ashton; Vernon, 2006). O problema, portanto, não consiste em reconhecer desempenhos diferenciados, mas em utilizar uma descrição parcial para inferir aquilo que o estudante deve aprender, como deve ser ensinado ou quais experiências deveriam ser priorizadas.

Diante dessas controvérsias, as inteligências múltiplas são posicionadas neste artigo no nível das capacidades intelectuais propostas. O qualificativo é deliberado: reconhece que Gardner formula uma teoria sobre capacidades, mas sinaliza que sua arquitetura específica permanece objeto de controvérsia científica. A articulação entre os três eixos torna-se possível apenas quando essas fronteiras são preservadas.

METODOLÓGIA

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como teórico-conceitual, não empírico, de base bibliográfica e orientação interpretativa, com tratamento qualitativo da literatura. Sua finalidade não consiste em estimar quantitativamente efeitos nem realizar levantamento exaustivo da produção disponível, mas analisar e articular criticamente três tradições relacionadas às diferenças individuais no contexto educacional: o modelo dos Cinco Grandes Fatores, a aprendizagem experiencial de Kolb e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner.

Essa definição metodológica decorre da natureza da contribuição pretendida. Gilson e Goldberg (2015) destacam que artigos conceituais devem ultrapassar a síntese descritiva, integrando literaturas e estabelecendo relações capazes de acrescentar valor teórico. Jaakkola (2020) sistematiza diferentes estratégias para artigos conceituais e identifica a *theory synthesis* como abordagem voltada à integração de perspectivas previamente separadas. O presente trabalho aproxima-se dessa lógica, sem reivindicar a aplicação de protocolo fechado.

Quanto à base bibliográfica, optou-se por uma revisão narrativa crítica, escolha

compatível com o objetivo de analisar questões conceituais amplas e tradições metodologicamente heterogêneas. Baumeister e Leary (1997) discutem a capacidade das revisões narrativas de integrar questões abstratas e resultados provenientes de diferentes metodologias; Green, Johnson e Adams (2006) abordam procedimentos para ampliar o rigor desse tipo de revisão; e Grant e Booth (2009) distinguem modalidades de revisão e suas respectivas finalidades. No contexto brasileiro, Lima e Mioto (2007) ressaltam que a pesquisa bibliográfica exige percurso ordenado de seleção, leitura e interlocução crítica com as fontes.

Para organizar a identificação das obras, foram consideradas três frentes: literatura seminal e contemporânea relativa a cada referencial; estudos sobre interfaces entre personalidade, aprendizagem, desempenho acadêmico e inteligências múltiplas; e literatura metodológica sobre pesquisa bibliográfica, revisão narrativa e construção conceitual. Foram empregados descritores e combinações em português e inglês relacionados a *Big Five*, *five-factor model*, *personality*, *academic performance*, *experiential learning*, *Kolb*, *learning styles*, *learning preferences*, *matching hypothesis*, *multiple intelligences*, *Gardner*, *conceptual paper* e *theory synthesis*.

No processo de seleção, priorizaram-se obras seminais, artigos revisados por pares, revisões, meta-análises e estudos empíricos diretamente relacionados ao problema. Obras históricas foram mantidas quando indispensáveis à compreensão da origem ou do desenvolvimento dos referenciais. Materiais sem rastreabilidade bibliográfica suficiente não foram utilizados como sustentação científica.

Durante a leitura, foram registrados, conforme a natureza de cada publicação, definição do construto, objeto investigado, método, principais resultados ou argumentos, limitações e função potencial no manuscrito. Atenção específica foi destinada à correspondência entre afirmação e fonte. Estudos de um modelo de estilos de aprendizagem não foram automaticamente utilizados como evidência relativa ao modelo de Kolb; resultados de intervenções inspiradas em uma teoria não foram tratados como demonstração automática de sua validade psicométrica; e associações estatísticas não foram convertidas em relações causais quando o desenho dos estudos não permitia tal inferência.

Na etapa comparativa, adotou-se uma análise conceitual comparativa inspirada em Jabareen (2009), sem pretensão de reproduzir integralmente seu método. Jabareen propõe uma forma de construção de estruturas conceituais baseada na identificação, diferenciação e integração de conceitos provenientes de diferentes corpos de conhecimento. Neste estudo, os referenciais foram comparados quanto ao objeto explicativo, unidade conceitual, natureza das

evidências, interfaces com aprendizagem e desempenho, implicações pedagógicas e riscos de extrapolação.

Por fim, a síntese buscou ultrapassar a descrição paralela dos três modelos. Em consonância com a literatura sobre contribuição conceitual (Whetten, 1989; MacInnis, 2011; Jaakkola, 2020), procurou-se explicitar diferenças, relações possíveis e limites. Dessa operação resulta a organização do Big Five no nível predominantemente disposicional, da aprendizagem experiencial no nível processual e preferencial e das inteligências múltiplas no nível das capacidades intelectuais propostas. Essa tripartição constitui uma síntese analítica do artigo e não uma taxonomia ou modelo causal previamente validado.

DISCUSSÃO INTEGRATIVA: DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, LIMITES CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Distinções Conceituais e Assimetria das Evidências

Uma articulação teoricamente consistente entre Big Five, aprendizagem experiencial e inteligências múltiplas precisa começar pelas diferenças entre os objetos que cada referencial procura explicar. O modelo dos Cinco Grandes Fatores descreve dimensões amplas da personalidade; a teoria de Kolb procura explicar processos de apreensão e transformação da experiência e deles deriva preferências relativas; Gardner formula uma teoria sobre capacidades intelectuais diferenciadas (Digman, 1990; Kolb, 1984; Gardner; Hatch, 1989). A aproximação entre essas tradições é possível porque todas oferecem recursos para discutir diferenças individuais, mas essa convergência ampla não autoriza reuni-las sob uma única categoria de “perfil de aprendizagem”.

É a partir dessas diferenças que este artigo propõe organizar os referenciais em três níveis analíticos predominantes: disposicional, para o Big Five; processual e preferencial, para a aprendizagem experiencial; e das capacidades intelectuais propostas, para Gardner. A classificação é uma síntese construída neste estudo e não uma taxonomia previamente formulada pelos autores. Sua função é comparativa: preservar fronteiras entre conceitos que podem se relacionar sem serem reduzidos uns aos outros.

Quadro 1. Síntese comparativa dos referenciais teóricos analisados

Dimensão	Big Five	Aprendizagem experiencial de Kolb	Inteligências múltiplas de Gardner
Objeto principal	Traços de personalidade	Processos de apreensão e transformação da experiência e preferências associadas	Capacidades intelectuais propostas
Nível analítico adotado neste artigo	Disposicional	Processual e preferencial	Capacidades intelectuais propostas
Unidade conceitual central	Traço	Processos/modos experienciais e preferências	Inteligência/capacidade
Referências estruturantes	Digman (1990); Costa e McCrae (1992)	Kolb (1984); Kolb e Kolb (2005)	Gardner (1983); Gardner e Hatch (1989); Kornhaber (2020)
Relação com fenômenos educacionais	Associações entre disposições, motivação, envolvimento e desempenho	Organização da experiência, reflexão, conceptualização e experimentação	Ampliação da discussão sobre diversidade das capacidades
Natureza predominante da evidência no corpus analisado	Psicométrica, correlacional e meta-analítica	Conceitual e empírica, com maior controvérsia nas prescrições baseadas em estilos/matching	Teórico-educacional, psicométrica e interventiva, com controvérsias sobre a arquitetura da teoria
Limite de inferência	Associação ou predição não significa determinação nem indica método específico	Preferência não demonstra eficácia de modalidade nem justifica matching automaticamente	Capacidade proposta não equivale a estilo nem determina modalidade instrucional
Risco de extrapolação	Transformar posições dimensionais em tipos fixos	Transformar preferências em identidades ou prescrições	Transformar inteligências em rótulos ou critérios automáticos de ensino
Função na síntese	Compreender diferenças disposicionais	Compreender processos e preferências	Examinar a proposição de pluralidade das capacidades

Fonte: elaboração própria com base na literatura analisada.

Como evidencia o Quadro 1, a possibilidade de comparação não decorre de equivalência entre os construtos, mas da existência de um problema comum — as diferenças individuais — observado a partir de perspectivas distintas. A síntese também mostra que os três referenciais não oferecem o mesmo tipo de evidência nem sustentam as mesmas inferências.

Sob esse prisma comparativo, torna-se visível uma assimetria epistemológica. O Big Five dispõe de extensa acumulação psicométrica e meta-analítica em suas relações com desempenho acadêmico (Poropat, 2009; Mammadov, 2022; Chen; Cheung; Zeng, 2025). No caso de Kolb, é necessário distinguir a teoria experiencial da hipótese adicional segundo a qual preferências deveriam orientar pareamento instrucional (Kolb, 1984; Pashler et al., 2008; Clinton-Lisell; Litzinger, 2024). As inteligências múltiplas apresentam configuração distinta: a proposta exerceu influência educacional, mas a independência psicométrica das capacidades foi questionada e a

literatura de intervenção apresenta limitações importantes (Visser; Ashton; Vernon, 2006; Ferrero; Vadillo; León, 2021).

Desse contraste deriva a noção de assimetria das evidências utilizada no artigo. Ela não significa que apenas referenciais com forte confirmação psicométrica possuam interesse educacional; significa que valor conceitual, associação empírica, validade psicométrica e eficácia interventiva não podem ser utilizados como critérios intercambiáveis.

Reificação das Diferenças Individuais e Limites das Prescrições Pedagógicas

Se a primeira questão da integração diz respeito às diferenças entre os construtos, a segunda envolve aquilo que se faz pedagogicamente com essas diferenças. A literatura sobre estilos fornece o caso mais diretamente investigado porque a hipótese de matching formula precisamente uma proposição instrucional. Pashler et al. (2008) mostraram que essa afirmação requer interação específica entre característica individual e tratamento e concluíram que a literatura examinada não oferecia base suficiente para recomendar a utilização generalizada do pareamento.

Quando esse raciocínio é transportado para as inteligências múltiplas, a cautela precisa ser ainda maior. Kornhaber (2020) ressalta que inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem não constituem o mesmo conceito. Utilizar uma suposta “inteligência predominante” para definir a modalidade pela qual determinado estudante deveria ser ensinado acrescentaria à teoria uma proposição de correspondência instrucional que necessita de demonstração própria. Ferrero, Vadillo e León (2021) reforçam essa cautela ao evidenciar limitações metodológicas da literatura de intervenção.

Também no Big Five, resultados preditivos não podem ser convertidos diretamente em prescrições. Poropat (2009) e Mammadov (2022) demonstram relações entre personalidade e desempenho, mas não testam se determinados métodos de ensino produzem efeitos diferenciais segundo níveis dos fatores de personalidade. Converter capacidade preditiva em recomendação pedagógica ultrapassaria aquilo que os estudos demonstram.

É na convergência desses três casos que se introduz a ideia de reificação das diferenças individuais como categoria analítica deste artigo. O termo descreve o movimento pelo qual uma dimensão, preferência ou capacidade proposta deixa de funcionar como conceito parcial e passa a ser tratada como identidade fixa do estudante. Essa formulação é uma interpretação construída

neste estudo, mas decorre dos limites documentados nas próprias literaturas: o Big Five é dimensional; o matching não apresenta sustentação suficiente para transformar preferências em prescrições; e a arquitetura das inteligências múltiplas permanece empiricamente controversa (Costa; McCrae, 1992; Pashler et al., 2008; Visser; Ashton; Vernon, 2006; Ferrero; Vadillo; León, 2021).

Em contrapartida, a distinção entre preferências e estratégias permite formular implicação mais sustentada para a autonomia discente. Hattie e O’Leary (2025) defendem maior atenção a estratégias ajustadas aos objetivos e às características das tarefas, em contraste com interpretações fixas de estilos. A partir dessa literatura, é plausível tratar preferências como informações sobre formas habituais de envolvimento sem concluir que devam limitar as estratégias utilizadas.

Convém ressaltar, contudo, que a crítica à reificação não implica afirmar que todas as características sejam igualmente modificáveis. A conclusão é mais restrita: nenhum dos três corpos de evidência autoriza utilizar traços, preferências ou capacidades propostas como determinantes suficientes da modalidade pela qual um estudante deve aprender.

Quadro 2. Diferenças individuais: evidências, inferências admissíveis e extrapolações a evitar

Evidência ou construto	O que a literatura analisada permite sustentar	O que não deve ser inferido automaticamente
Big Five e desempenho acadêmico	Traços apresentam associações com resultados; conscienciosidade mostra relação particularmente consistente (Poropat, 2009; Mammadov, 2022; Chen; Cheung; Zeng, 2025)	Que o perfil determine sucesso ou fracasso ou indique metodologia ideal
Personalidade e formas de aprendizagem	Traços podem apresentar associações com determinadas medidas ou preferências (Li; Armstrong, 2015)	Que preferência seja expressão direta da personalidade ou que correlação estabeleça causalidade
Aprendizagem experiencial	Experiência, reflexão, conceptualização e experimentação constituem componentes centrais do modelo (Kolb, 1984; Kolb; Kolb, 2005)	Que todos precisem seguir sequência rígida ou pertençam permanentemente a um estilo
Preferências de aprendizagem	Estudantes podem declarar ou demonstrar preferências por determinadas formas de abordagem, sem que isso corresponda necessariamente à estratégia utilizada ou à modalidade mais eficaz (Pashler et al., 2008; Hattie; O’Leary, 2025)	Que a modalidade preferida seja necessariamente aquela em que o indivíduo alcança maior aprendizagem
Matching	Há pequenos efeitos agregados em parte da literatura, mas a evidência necessária para sustentar consistentemente a hipótese apresenta limitações (Pashler et al., 2008; Cuevas, 2015; Clinton-Lisell; Litzinger, 2024)	Que o ensino deva ser sistematicamente pareado ao estilo diagnosticado
Preferências e estratégias	Preferências, estilos e estratégias são conceitos distintos; estratégias podem ser examinadas segundo objetivos e tarefas (Hattie; O’Leary, 2025)	Que resultados favoráveis a estratégias validem automaticamente teorias de estilos
Inteligências múltiplas	Gardner propõe concepção plural de capacidades e a teoria possui influência educacional (Gardner; Hatch, 1989; Kornhaber, 2020)	Que as inteligências sejam psicometricamente independentes de maneira incontroversa ou equivalham a estilos

Evidência psicométrica sobre MI	Medidas associadas a diferentes domínios apresentam componentes específicos e participação de fator geral (Visser; Ashton; Vernon, 2006)	Que a arquitetura de inteligências amplamente independentes esteja psicometricamente confirmada
Intervenções inspiradas em MI	Existem intervenções, mas limitações metodológicas dificultam atribuir seus resultados à teoria (Ferrero; Vadillo; León, 2021)	Que resultados positivos de atividades variadas comprovem a estrutura psicológica proposta
Integração dos referenciais	Os modelos podem ser comparados como perspectivas sobre dimensões distintas das diferenças individuais	Que a combinação traço + estilo + inteligência produza perfil integrado validado

Fonte: elaboração própria com base nas referências indicadas no quadro.

A leitura conjunta do Quadro 2 explicita que o problema não se resume à validade de cada construto, mas inclui a distância entre aquilo que uma evidência demonstra e aquilo que se pretende concluir. Associação não estabelece equivalência; preferência não demonstra eficácia; influência educacional não equivale a validação psicométrica; e a combinação de construtos provenientes de tradições diferentes não produz automaticamente uma tipologia integrada.

Diversidade Sem Determinismo: Síntese Integrativa e Implicações Pedagógicas

Das distinções estabelecidas ao longo da análise emerge o princípio de diversidade sem determinismo, proposto aqui como síntese conceitual. A expressão não é atribuída ao Big Five, à teoria experiencial de Kolb ou às inteligências múltiplas de Gardner; trata-se de formulação analítica construída a partir da aproximação crítica entre esses referenciais. Sua primeira premissa decorre da literatura que demonstra a relevância de diferenças individuais para fenômenos educacionais: traços de personalidade apresentam relações sistemáticas com desempenho acadêmico (Poropat, 2009; Mammadov, 2022), indivíduos podem apresentar preferências relativas nos modos de relação com a experiência propostos por Kolb (Kolb, 1984; Kolb; Kolb, 2005), e Gardner formulou uma teoria destinada a reconhecer capacidades intelectuais diferenciadas (Gardner; Hatch, 1989; Kornhaber, 2020). A segunda premissa emerge dos limites identificados nessas tradições: essas diferenças não autorizam inferir automaticamente um método instrucional ideal para cada indivíduo (Pashler et al., 2008; Clinton-Lisell; Litzinger, 2024; Ferrero; Vadillo; León, 2021).

Entre esses dois extremos, este artigo propõe distinguir matching de diversificação pedagógica. A distinção constitui inferência conceitual deste estudo, mas está ancorada nos limites documentados da hipótese de pareamento. Matching implica identificar uma característica individual e utilizar essa classificação para selecionar a modalidade presumidamente mais eficaz. Diversificação, tal como empregada aqui, significa oferecer experiências e formas de participação

variadas sem pressupor que cada uma pertença exclusivamente a determinado tipo de estudante.

O referencial experiencial oferece exemplo de como essa mudança pode ocorrer sem abandono da teoria. Kolb (1984) concebe a aprendizagem a partir das relações entre experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa; Kolb e Kolb (2005) ampliam a análise para os *learning spaces*. Uma utilização compatível com esse núcleo teórico consiste em empregar essas dimensões para examinar oportunidades presentes em situações educacionais, mantendo distinta a questão de saber se estudantes deveriam receber apenas atividades correspondentes às suas preferências.

Essa interpretação encontra apoio adicional na distinção contemporânea entre preferências e estratégias. Hattie e O’Leary (2025) mostram que parte da literatura apresentada como favorável a estilos está relacionada, na realidade, a preferências ou estratégias. Identificar uma preferência pode possuir utilidade descritiva ou metacognitiva, mas não demonstra que outras estratégias sejam ineficazes.

No plano da personalidade, a aplicação do mesmo princípio exige cautela semelhante. As meta-análises sustentam que diferenças disposicionais se associam a resultados acadêmicos, mas não demonstram eficácia diferencial de métodos de ensino segundo perfis de Big Five (Poropat, 2009; Mammadov, 2022). A função educacional do modelo, na integração aqui proposta, é contribuir para a compreensão da variabilidade disposicional, não fornecer uma tecnologia de matching.

Quanto às inteligências múltiplas, a prudência precisa ser mantida pela mesma razão. Gardner e Hatch (1989) discutiram implicações educacionais de uma concepção plural das capacidades, mas a literatura examinada não autoriza transformar essa pluralidade em sistema validado de correspondência entre inteligência predominante e método de ensino. Kornhaber (2020) ressalta a distinção entre inteligências múltiplas e estilos, enquanto Ferrero, Vadillo e León (2021) mostram que limitações metodológicas impedem atribuir com segurança resultados de intervenções à arquitetura da teoria.

É nesse conjunto de evidências que se apoia outro componente do princípio de diversidade sem determinismo: características individuais não devem ser reificadas como identidades educacionais. O Big Five é dimensional e suas relações com desempenho são probabilísticas (Costa; McCrae, 1992; Mammadov, 2022); a literatura de estilos não demonstra de modo robusto que uma preferência estabeleça a modalidade necessária à aprendizagem (Pashler et al., 2008; Clinton-Lisell; Litzinger, 2024); e a arquitetura das inteligências múltiplas permanece

controversa quanto à independência psicométrica e aplicação interventiva (Visser; Ashton; Vernon, 2006; Ferrero; Vadillo; León, 2021).

Essa posição não autoriza, por outro lado, afirmar que todas as diferenças sejam igualmente maleáveis ou que qualquer estudante possa alcançar os mesmos resultados sob quaisquer condições. Tal conclusão ultrapassaria a literatura examinada. O argumento é mais delimitado: as evidências analisadas não permitem utilizar traços, preferências ou inteligências propostas como determinantes suficientes da maneira pela qual um estudante deve aprender.

Em termos sintéticos, disposições podem relacionar-se probabilisticamente a formas de envolvimento e desempenho (Poropat, 2009; Mammadov, 2022); processos experienciais e preferências podem caracterizar maneiras de relação com situações de aprendizagem (Kolb, 1984; Kolb; Kolb, 2005); e a teoria das inteligências múltiplas propõe uma pluralidade de capacidades cuja arquitetura permanece empiricamente controversa (Kornhaber, 2020; Visser; Ashton; Vernon, 2006). Nenhum desses resultados, isoladamente ou em combinação, demonstra a existência de correspondência necessária entre perfil individual e modalidade instrucional (Pashler et al., 2008; Clinton-Lisell; Litzinger, 2024; Ferrero; Vadillo; León, 2021).

Dessa combinação entre reconhecimento das diferenças e limitação das inferências deriva o princípio de diversidade sem determinismo. A contribuição autoral não consiste em afirmar que a literatura já possua esse modelo, mas em mostrar que os resultados examinados permitem uma articulação na qual heterogeneidade é reconhecida sem que disposição, preferência ou capacidade sejam convertidas em destinos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resposta à questão proposta, a análise evidencia uma distinção fundamental. Big Five, aprendizagem experiencial e inteligências múltiplas abordam dimensões diferentes da heterogeneidade humana. O primeiro oferece estrutura predominantemente disposicional para descrever traços de personalidade; Kolb focaliza processos relacionados à transformação da experiência e preferências identificadas nesse contexto; Gardner propõe uma concepção plural de capacidades intelectuais. A organização desses referenciais nos níveis disposicional, processual/preferencial e das capacidades intelectuais propostas constitui síntese analítica deste artigo, e não uma taxonomia previamente estabelecida ou empiricamente validada como modelo integrado.

Outro resultado relevante da comparação diz respeito à desigualdade das bases científicas. A literatura relativa ao Big Five apresenta acumulação psicométrica e meta-analítica consistente em suas relações com desempenho acadêmico (Poropat, 2009; Mammadov, 2022; Chen; Cheung; Zeng, 2025). A aprendizagem experiencial oferece quadro conceitual influente para pensar relações entre experiência, reflexão, abstração e ação, mas a utilização de estilos como fundamento para pareamento instrucional encontra suporte limitado (Pashler et al., 2008; Clinton-Lisell; Litzinger, 2024). No caso das inteligências múltiplas, a influência educacional não elimina controvérsias referentes à independência psicométrica das capacidades e às limitações das evidências de intervenção (Visser; Ashton; Vernon, 2006; Ferrero; Vadillo; León, 2021).

No plano educacional, uma consequência importante dessa análise é a ausência de base suficiente para construir um perfil integrado do estudante mediante combinação de traço de personalidade, estilo de aprendizagem e inteligência predominante. Uma operação dessa natureza transformaria categorias formuladas em tradições distintas em uma tipologia única e introduziria inferências para as quais a literatura examinada não apresenta sustentação adequada.

Em lugar dessa lógica classificatória, o artigo propõe o princípio de diversidade sem determinismo, entendido como elaboração autoral deste estudo. Reconhecer heterogeneidade significa considerar que estudantes podem diferir em disposições, experiências, preferências e capacidades sem transformar essas diferenças em identidades permanentes ou limites previamente definidos. A diversificação das oportunidades de aprendizagem não deve ser confundida com matching entre perfil individual e método: a primeira pode ocorrer sem pressupor tipos fixos; o segundo depende de evidência específica de eficácia diferencial.

Quanto aos limites do estudo, sua natureza teórico-conceitual e narrativa impede reivindicar exaustividade bibliográfica. A seleção foi orientada por relevância teórica, e as interfaces examinadas apresentam níveis desiguais de desenvolvimento, sendo a relação entre personalidade e desempenho acadêmico mais consolidada no corpus analisado do que a integração simultânea entre Big Five, aprendizagem experiencial e inteligências múltiplas. Essa menor consolidação deve ser interpretada como indicação de uma área conceitualmente menos desenvolvida no conjunto de fontes examinado, e não como demonstração de inexistência de estudos.

A partir dessas limitações, pesquisas futuras podem testar empiricamente a estrutura analítica proposta mediante desenhos que mantenham separadas medidas de personalidade, preferências ou estratégias, características das tarefas, capacidades e resultados objetivos de

aprendizagem. Estudos longitudinais podem examinar mudanças em preferências e estratégias ao longo da formação, enquanto investigações experimentais podem avaliar situações específicas nas quais características individuais interagem com diferentes formas de instrução. Tais trabalhos seriam particularmente relevantes se distinguíssem autorrelato, desempenho demonstrado, associação estatística e efeito causal.

Em síntese, Big Five, aprendizagem experiencial e inteligências múltiplas podem ser articulados criticamente porque contribuem, em níveis diferentes, para problematizar a homogeneidade dos estudantes. A aproximação perde rigor quando procura convertê-los em um único perfil e ganha consistência quando preserva suas diferenças conceituais, reconhece a assimetria das evidências e limita as implicações pedagógicas ao alcance dos estudos disponíveis. Compreender diferenças individuais deve ampliar as perguntas formuladas sobre os estudantes e as oportunidades educacionais disponíveis, não converter características atuais em determinações sobre aquilo que são ou podem aprender.

REFERÊNCIAS

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, v. 1, n. 3, p. 311–320, 1997. DOI: 10.1037/1089-2680.1.3.311.

CHEN, Shuzhen; CHEUNG, Alan Chi Keung; ZENG, Zhaobing. Big Five personality traits and university students' academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, v. 240, art. 113163, 2025. DOI: 10.1016/j.paid.2025.113163.

CLINTON-LISELL, Virginia; LITZINGER, Christine. Is it really a neuromyth? A meta-analysis of the learning styles matching hypothesis. *Frontiers in Psychology*, v. 15, art. 1428732, 2024. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1428732.

COSTA JR., Paul T.; MCCRAE, Robert R. *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.

CUEVAS, Joshua. Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, v. 13, n. 3, p. 308–333, 2015. DOI: 10.1177/1477878515606621.

DIGMAN, John M. Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, v. 41, p. 417–440, 1990. DOI: 10.1146/annurev.ps.41.020190.002221.

FERRERO, Marta; VADILLO, Miguel A.; LEÓN, Samuel P. A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: problems of methodological quality for intervention studies. *Intelligence*, v. 88, art. 101566, 2021. DOI: 10.1016/j.intell.2021.101566.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, Howard; HATCH, Thomas. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, v. 18, n. 8, p. 4–10, 1989. DOI: 10.3102/0013189X018008004.

GARDNER, Howard; MORAN, Seana. The science of multiple intelligences theory: a response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 4, p. 227–232, 2006. DOI: 10.1207/s15326985ep4104_2.

GILSON, Lucy L.; GOLDBERG, Caren B. Editors' comment: so, what is a conceptual paper? *Group & Organization Management*, v. 40, n. 2, p. 127–130, 2015. DOI: 10.1177/1059601115576425.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x.

GREEN, Bart N.; JOHNSON, Claire D.; ADAMS, Alan. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, v. 5, n. 3, p. 101–117, 2006. DOI: 10.1016/S0899-3467(07)60142-6.

HATTIE, John; O'LEARY, Timothy. Learning styles, preferences, or strategies? An explanation for the resurgence of styles across many meta-analyses. *Educational Psychology Review*, v. 37, art. 31, 2025. DOI: 10.1007/s10648-025-10002-w.

JAAKKOLA, Elina. Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, v. 10, p. 18–26, 2020. DOI: 10.1007/s13162-020-00161-0.

JABAREEN, Yosef. Building a conceptual framework: philosophy, definitions, and procedure. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 8, n. 4, p. 49–62, 2009. DOI: 10.1177/160940690900800406.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, v. 4, n. 2, p. 193–212, 2005. DOI: 10.5465/amle.2005.17268566.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KOMARRAJU, Meera; KARAU, Steven J.; SCHMECK, Ronald R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, v. 19, n. 1, p. 47–52, 2009. DOI: 10.1016/j.lindif.2008.07.001.

KOMARRAJU, Meera; KARAU, Steven J.; SCHMECK, Ronald R.; AVDIC, Alen. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, v. 51, n. 4, p. 472–477, 2011. DOI: 10.1016/j.paid.2011.04.019.

KORNHABER, Mindy L. The theory of multiple intelligences. In: STERNBERG, Robert J.; KAUFMAN, Scott Barry (ed.). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. p. 659–678. DOI: 10.1017/9781108770422.028.

LI, Ming; ARMSTRONG, Steven J. The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. *Personality and Individual Differences*, v. 86, p. 422–426, 2015. DOI: 10.1016/j.paid.2015.07.001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. DOI: 10.1590/S1414-49802007000300004.

MACINNIS, Deborah J. A framework for conceptual contributions in marketing. *Journal of Marketing*, v. 75, n. 4, p. 136–154, 2011. DOI: 10.1509/jmkg.75.4.136.

MAMMADOV, Sakhat. Big Five personality traits and academic performance: a meta-analysis. *Journal of Personality*, v. 90, n. 2, p. 222–255, 2022. DOI: 10.1111/jopy.12663.

PASHLER, Harold; MCDANIEL, Mark; ROHRER, Doug; BJORK, Robert. Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 9, n. 3, p. 105–119, 2008. DOI: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038. x.

POROPAT, Arthur E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, v. 135, n. 2, p. 322–338, 2009. DOI: 10.1037/a0014996.

VERBREE, Anne-Roos; MAAS, Lientje; HORNSTRA, Lisette; WIJNGAARDS-DE MEIJ, Leoniek. Personality predicts academic achievement in higher education: differences by academic field of study? *Learning and Individual Differences*, v. 92, art. 102081, 2021. DOI: 10.1016/j.lindif.2021.102081.

VISSER, Beth A.; ASHTON, Michael C.; VERNON, Philip A. Beyond g: putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, v. 34, n. 5, p. 487–502, 2006. DOI: 10.1016/j.intell.2006.02.004.

WATERHOUSE, Lynn. Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: a critical review. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 4, p. 207–225, 2006. DOI: 10.1207/s15326985ep4104_1.

WHETTEN, David A. What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 490–495, 1989. DOI: 10.5465/amr.1989.4308371.