

## **O filme *Matilda* (1996): um estudo de caso sob a ótica piagetiana**

## **The film *Matilda* (1996): a case study from a piagetian perspective**

*Felipe Ribeiro Pereira Sarmiento* é Mestrando no Programa de Pós-graduação em Entomologia, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil. Membro do Museu de Entomologia, Departamento de Entomologia, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil.

Contato: felipe.sarmiento@ufv.br

*Jefferson Gomes Lima* é Mestrando do Programa de Pós-graduação em Biodiversidade, Universidade Estadual Paulista / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (Unesp/Ibilce), São José do Rio Preto, SP, Brasil. Membro do Herbário SJRP, Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual Paulista / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (Unesp/Ibilce), São José do Rio Preto, SP, Brasil.

Contato: jefferson.g.lima@unesp.br

*Luan Augusto Pimentel* é aluno do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual Paulista / Faculdade de Ciências e Letras de Assis (Unesp), Assis, SP, Brasil.

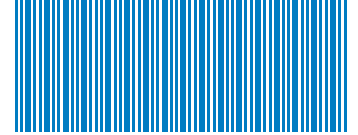
Contato: luan.augusto@unesp.br

*Marcos Vinicius de Assis* é aluno do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual Paulista / Faculdade de Ciências e Letras de Assis (Unesp), Assis, SP, Brasil.

Contato: mv.assis@unesp.br

*Bruna Assem Sasso dos Santos* é Professora Assistente – Unesp/Marília, Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH).

Contato: bruna.sasso@unesp.br



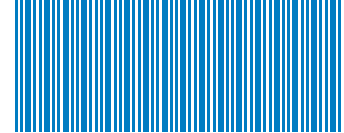
## Resumo

Este artigo analisa o desenvolvimento cognitivo e moral da personagem Matilda, do filme *Matilda* (1996), à luz da teoria piagetiana, destacando os estágios do desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal) e os processos de adaptação (assimilação, acomodação e equilíbrio). O objetivo deste artigo é analisar, sob a ótica da teoria piagetiana, como os ambientes familiar e escolar da personagem Matilda influenciam seu desenvolvimento cognitivo e moral. A narrativa do filme ilustra contrastes marcantes entre ambientes educacionais opressores (representados pela diretora Trunchbull e pela família Wormwood) e estímulos promotores de autonomia (como a professora Honey), evidenciando como a interação com o meio influencia a construção do conhecimento e da moralidade. Além disso, discute-se a importância da afetividade e da cooperação no desenvolvimento infantil, bem como os equívocos comuns na interpretação dos estágios piagetianos como fases rígidas e imutáveis. O estudo demonstra que o filme serve como recurso didático valioso para compreender os princípios da Psicologia Genética na prática educativa.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento infantil; Jean Piaget; Construtivismo.

## Abstract

This article examines the cognitive and moral development of the character Matilda from the film *Matilda* (1996) through the lens of Piagetian theory, focusing on the stages of development (sensorimotor, preoperational, concrete operational, and formal operational) and adaptation processes (assimilation, accommodation, and equilibration). The objective of this article is to analyze, from a Piagetian perspective, how Matilda's family and school environments influence her cognitive and moral development. The film's narrative highlights stark contrasts between oppressive educational settings (represented by Principal Trunchbull and the Wormwood family) and autonomy-promoting stimuli



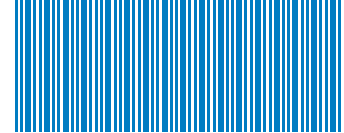
(such as Miss Honey), demonstrating how interaction with the environment shapes knowledge construction and moral reasoning. Additionally, the article discusses the role of affectivity and cooperation in child development, as well as common misconceptions about Piagetian stages as rigid and immutable. The study shows that the film serves as a valuable didactic tool for understanding the principles of Genetic Psychology in educational practice.

Keywords: Education; Child development; Jean Piaget; Constructivism.

## Introdução

*Matilda* é um filme do gênero de comédia e fantasia, produzido no ano de 1996 nos Estados Unidos. O filme conta com a direção de Danny DeVito, que também atua no longa-metragem como Harry Wormwood, o pai de Matilda. E estrelando temos Mara Wilson como Matilda, além de Embeth Davidtz como a professora Jenny Honey. O filme retrata a rotina de Matilda, uma menina com um intelecto que destoa de sua família, que vive em um ambiente conturbado, tendo como pai um vendedor de carros nada honesto, uma mãe dona de casa que não demonstra o mínimo de afeto e um irmão implicante. Matilda é uma garota extremamente perspicaz, aprendeu a ler aos 4 anos, sendo assim autodidata em seu aprendizado, uma vez que não tinha o estímulo de seus pais e tampouco o reconhecimento deles para sua genialidade. Quando, enfim, foi enviada para escola, a menina se depara com a professora Jenny Honey, que a recebe de uma forma gentil e cuidadosa, apesar de, em contraponto, também ter uma diretora autoritária e que se mostra avessa a qualquer tipo de bondade com os alunos. Novamente Matilda é posta em um ambiente desestimulante; contudo, desta vez, conta com o suporte da Srta. Honey, que tenta ao longo do filme trazer o melhor convívio para os alunos, ouvi-los e incentivá-los sempre de forma que reconheçam suas habilidades.

O filme nos mostra os efeitos da afetividade durante o desenvolvimento infantil e seu impacto no contexto escolar, demonstrando cenários e atitudes que se contrapõem, por exemplo a liberdade de Matilda, que permitiu seu desenvolvimento levando-a a uma autonomia moral e intelectual (segundo Kant), autonomia esta que se engendra como a capacidade da vontade



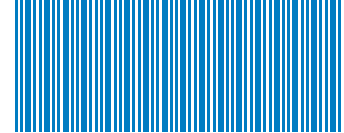
humana de se predispor à uma legislação moral que por ela mesma fora estabelecida, sem qualquer fator externo e livre de uma influência dominadora, bem como uma paixão ou inclinação afetiva arrebatadora, de maneira prematura, ainda que os encorajamentos dentro de casa tendam a levá-la a um caminho contrário do qual seguiu. Sendo que a autonomia, para Piaget (1964/1999<sup>1</sup>), é um dos elementos essenciais para que a criança entenda seu papel e se compreenda como indivíduo.

O filme traz belos exemplos sobre os conceitos de autonomia, heteronomia e processo de aprendizagem. Piaget (1994) explica que heteronomia e autonomia são fases de desenvolvimento moral pelas quais a criança passa, sendo que a autonomia é a meta do desenvolvimento moral. A heteronomia é caracterizada pela obediência inquestionável às regras estabelecidas pelos adultos, enquanto a autonomia implica a compreensão das regras e a sua aceitação com base na compreensão dos seus fundamentos. O processo de aprendizagem, para Piaget, é ativo e construtivo, com a criança a explorar e descobrir o mundo, construindo o seu conhecimento

Nesse sentido, o primeiro ato do filme é um encantador exemplo de antítese entre a heteronomia e a autonomia já que as duas crianças apresentadas na família Wormwood, os irmãos Michael e Matilda, são personagens totalmente divergentes. Michael, o filho mais velho do casal, é uma criança que se coloca como uma minirréplica dos valores dos pais, os quais incluem a alimentação (ruim com doces e *fast food*), a supervalorização da televisão (no sentido alienador) e a reprodução integral de outros estigmas de sua família, como maracutaías e a forma de tratar (desrespeitosamente) a sua irmã Matilda. Já Matilda, a filha mais nova e protagonista do filme, é uma criança destoante da família, pois tem alimentação saudável (com frutas e legumes), valoriza a leitura e a escolarização (insistia para ser matriculada na escola e escolheu frequentar a biblioteca) e confronta diretamente os valores familiares impostos e já mencionados, por meio, por exemplo, das “pegadinhas” que realiza com os parentes.

Numa perspectiva de desenvolvimento completo do ser, Jean Piaget, em diversas obras, publicações e palestras, disserta sobre diferentes etapas, as quais todos os sujeitos podem alcançar e são amplamente conhecidas como *estágios do desenvolvimento*. Jean Piaget (1967) propôs quatro estágios sequenciais do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0–2 anos), no qual a inteligência é prática e baseada em ações e percepções; pré-

<sup>1</sup> Para as obras de Jean Piaget, utilizaremos, o ano de publicação da edição brasileira consultada e a data original, entre parênteses.

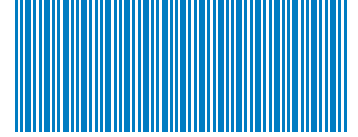


operatório (2–7 anos), marcado pelo pensamento simbólico e egocentrismo; operações concretas (7–11 anos), quando surge o raciocínio lógico sobre objetos concretos; e operações formais (12+ anos), caracterizado pela abstração e pelo pensamento hipotético-dedutivo. Tais estágios precisam ser respeitados e ocorrem de forma natural, decorrentes das contínuas e permanentes interações entre o organismo e o meio (ou entre o sujeito e os objetos de conhecimento: físicos, sociais e/ou culturais).

É possível que haja interpretações equivocadas da teoria de Piaget, especialmente quando se entende os estágios de desenvolvimento como etapas rígidas e imutáveis, que seguem um ritmo predeterminado sem possibilidade de intervenção ou aceleração. Essa visão incorreta leva a crer que as crianças devem progredir exatamente na mesma velocidade, ignorando que o desenvolvimento cognitivo é influenciado ativamente pelas experiências e pelos estímulos do ambiente. Essa compreensão distorcida pode explicar, por exemplo, a resistência da diretora Agatha Trunchbull em transferir Matilda para uma turma mais avançada, já que ela enxerga o aprendizado como um processo linear e uniforme, desconsiderando as capacidades excepcionais da menina e o papel crucial que a estimulação intelectual exerce na construção do conhecimento. Ao contrário dessa perspectiva, Piaget destacou que, embora os estágios ocorram em uma sequência previsível, seu ritmo e profundidade variam conforme as interações entre o indivíduo e o meio, sendo fundamental oferecer desafios adequados a cada criança para promover seu crescimento cognitivo.

### **1. Estágios do desenvolvimento cognitivo e os estágios do desenvolvimento em Matilda**

O desenvolvimento infantil foi foco de um trabalho de análise extenso realizado por Jean Piaget (1920–1980). Primordialmente estudante de biologia, Piaget (1911–1915) observou e pôde identificar alterações estruturais em um caracol *Lymnaea stagnalis* (Linnaeus, 1758), alterações essas observadas quando tal animal era inserido em um novo local (Vidal 1994). Quando seu foco de estudo foi alterado, Piaget refletiu a adaptação do caracol à adaptação dos seres humanos, assunto agora voltado à psicologia. Ele também comparou a adaptação do *L. stagnalis* com a adaptação e autorregulação adotada por todos os seres vivos. Isso se tornou uma pesquisa mais concreta quando interpelou assuntos



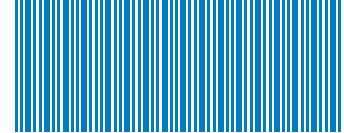
da educação e assimilação de conteúdo em crianças (Pulaski, 1980).

O meio em que o aluno está inserido ajuda, e muito, a aquisição de conhecimento, que está intrinsecamente relacionada à capacidade de adaptação, acomodação e assimilação de informações provenientes do ambiente em que se encontra em constante interação. Adaptação, acomodação e assimilação são processos cognitivos pelos quais aprendemos e nos desenvolvemos: 1) Assimilação: consiste em entender (integrar) novos elementos usando o que já sabemos (por exemplo, uma criança chama um avião de “passarinho grande”). 2) Acomodação: é quando há modificação do que sabemos para aprender algo novo (por exemplo, ao perceber que o avião não é um pássaro, mas um veículo voador). 3) Adaptação: é o equilíbrio majorante (ou superior) entre assimilar e acomodar (como ajustar constantemente nosso conhecimento ao mundo, progredindo nesse entendimento). \*\*\*

Esses processos representam a assimilação de conteúdos externos e envolvem etapas que permitem alcançar uma compreensão adequada (Piaget, 1956/2013). O equilíbrio majorante entre assimilação e acomodação é fundamental para a transição de uma fase para outra, uma vez que impulsiona o avanço do conhecimento e a adaptação de conceitos específicos (Piaget, 1945/1964b). Segundo Piaget (1964/1999), são identificados quatro estádios que abarcam o desenvolvimento infantil: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O primeiro estádio, sensório-motor, contempla o nascimento do bebê até em torno de seus 2 anos de idade, um período caracterizado pelo autoconhecimento (construção da noção de *eu*) e o conhecimento do ambiente (Papalia, 2006). Dependendo das solicitações do ambiente, da maturação orgânica, das ações do sujeito sobre os objetos e, sobretudo, do processo de equilíbrio (o qual será detalhado posteriormente). O desenvolvimento pode ser gradualmente rápido ou o interesse do bebê perante os objetos e seus próprios membros pode ser desenvolvido pouco a pouco.

O essencial de tal estádio é que, ao seu fim, a criança passa por uma *revolução copernicana em miniatura*, teoria de Piaget (1937/2006) que se refere à mudança fundamental em que a criança deixa de ver o mundo apenas do seu próprio ponto de vista (egocentrismo) e passa a compreender que existem outras perspectivas além da sua, assim como Copérnico mostrou que a

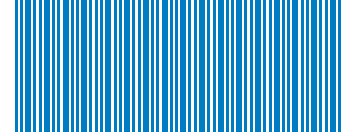


Terra não era o centro do universo. Passando de um egocentrismo (uma vez que não existe nem a consciência de si mesma nem dos objetos do mundo, e por isso mesmo há uma indiferenciação de si e dos objetos) a uma diferenciação de si e dos objetos físicos. A realidade física e os objetos passam a existir e se relacionar independentemente dela, ou seja, deixa de ser o centro do universo, e constrói as noções de permanência de objeto, causalidade, espaço e tempo (Piaget, 1937/2006). Dessa forma, consegue reagir melhor aos objetos que lhe são apresentados e tenta alcançá-los, demonstrando conhecimento da sua capacidade de se locomover, independente se obtém sucesso ou não (Rappaport, 1981; La Taille, 1992).

A transição para o estágio pré-operatório caracteriza-se pela consolidação do surgimento da função simbólica (que lhe possibilita representar), e a criança consegue relacionar pensamentos com a intenção de agir sobre objetos (Papalia, 2006). O egocentrismo se evidencia sob outro viés, no da representação, isto é, a forma de pensar da criança é centrada em sua própria perspectiva, fazendo com que seu ponto de vista seja considerado por ela como universal e acredite que todas as pessoas apreendem a realidade como ela a apreende.

Outro aspecto muito importante e que fornece o desígnio dessa etapa é que a criança ainda *não opera* (por isso, pré-operatório). Mas, afinal, do que se trata uma operação? Operar implica realizar ações internas, imbricadas num sistema de relações, que podem ser classificadas e hierarquizadas, de forma reversível e coordenada. Se a criança ainda não pensa ou sequer age de maneira operatória, é porque, principalmente, está presa em seu próprio ponto de vista ou tem a sua perspectiva como sendo a única possível, isto é, não se descentra (ou ainda, é egocêntrica), quer seja a nível cognitivo ou social (egocentrismo lógico e ontológico – Sasso e de Moraes, 2013).

Sendo ainda egocêntrico (porém, agora à nível do pensamento), o estágio pré-operatório, para a criança, contempla dos seus 2 anos de idade até os 7 anos, aproximadamente, em que ela vê o mundo sendo feito em prol de seus anseios e, como sua comunicação é limitada a palavras corriqueiras e frases não muito complexas, as quais não compreendem sua real intenção de expressar suas vontades, ela pode se frustrar com facilidade (La Taille, 1992).

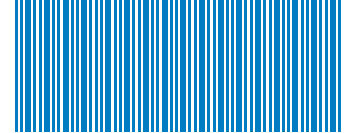


À medida que progride nesse estágio, a criança desenvolve uma compreensão mais objetiva da realidade, ampliando sua capacidade de considerar múltiplas perspectivas e estabelecer relações lógicas entre fenômenos concretos. Embora seu pensamento demonstre maior organização e coerência, ele ainda se mantém essencialmente vinculado à manipulação de objetos e situações concretas, caracterizando o estágio operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos) (Papalia, 2006).

A partir disso, o desenvolvimento das operações tende a ficar cada vez mais enraizado e complexo e, por fim, compreenderá o último estágio, o do pensamento formal, liminarmente, a partir dos 12 anos. A criança fica cada vez mais capaz de refletir sobre feitos que não estão presentes e se constitui, portanto, como dedutivo e hipotético. Nesse momento, passa a fazer sentido, por exemplo, a ideia de o porquê levar os humanos a conhecer as profundezas do oceano ou até mesmo a Lua. De acordo com o Piaget (1932/1994), isso exige muito mais do desenvolvimento, é um trabalho mental muito mais bem elaborado que perdura por muitos anos (Piaget, 1964/1999) e, dados os devidos fomentos, desenvolve-se durante toda a vida, podendo ser cada vez mais capaz de deduzir situações e feitos, desenvolvendo cada vez mais pensamentos abstratos e flexíveis (Papalia, 2006).

No filme *Matilda* (1996), a personagem principal, que dá nome à obra, é introduzida desde o momento no berçário do hospital, perpassando o estágio sensório-motor, explorando o mundo ao seu redor, construindo as noções referentes ao meio (objeto, espaço, tempo e causalidade), bem como obtendo noção do seu próprio corpo. Aparecem importantes transformações – solidárias entre si e referentes ao mecanismo da inteligência e à elaboração de objetos, de grupos espaciais e das séries causais e temporais – que caracterizam o aparecimento de novas fases, das primeiras condutas propriamente inteligentes, e nas quais a ação da criança deixa de funcionar por simples repetição e passa a permitir toda uma série de esquemas transitivos; esquemas são os blocos básicos da inteligência, e a equibração é o processo dinâmico que os reorganiza constantemente entre assimilação (ajustar o mundo aos esquemas) e acomodação (ajustar os esquemas ao mundo). Além de uma distinção entre o fim e os meios, ocorre, simultaneamente, uma coordenação intencional dos esquemas já existentes.

Tem-se um salto evidenciado pelo fato de a menina ainda bebê, provavelmente com mais de 1 ano de idade, sentada no balcão

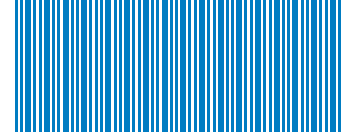


da cozinha, escrever seu nome na bancada. Mais adiante, seus pensamentos simbólicos e de interpretação começam a ficar mais apurados, sendo capaz, por exemplo, de imaginar histórias e desempenhar um papel imaginário sobre elas, usando isso como uma forma de lidar com as situações que encontra – até mesmo as adversas.

Destacada por suas ações sobre os objetos, cuida de sua alimentação, realiza autocuidados com maestria e desenvoltura e consegue realizar a leitura não apenas da realidade, como também da escrita, quando procura na lista de endereços pela biblioteca municipal, a qual frequenta diariamente e mergulha no universo da leitura de maneira surpreendente.

Dos 6 aos 7 anos, Matilda já está no estágio operatório formal bem consolidado, podendo demonstrar a capacidade de pensar de forma lógica e resolver não somente problemas concretos que permeiam sua vida, mas situações hipotéticas e abstratas (Piaget, 1964/1999). A cena em que Matilda realiza cálculos mentais complexos para determinar os lucros das vendas de carros de seu pai demonstra claramente características do estágio operatório formal (Piaget; Inhelder, 1955/1976), evidenciando sua capacidade de raciocínio abstrato e hipotético-dedutivo. Enquanto seu irmão Michael, dependente de anotações e incapaz de chegar ao resultado, representa o estágio operatório-concreto (limitado a operações com suportes materiais), Matilda opera com proposições puramente mentais, manipulando variáveis abstratas como preços e lucros sem necessidade de suporte concreto, aplicando reversibilidade (verificação mental dos cálculos) e combinatória (relação entre múltiplas variáveis simultâneas).

Essa precocidade, embora atípica para sua idade (6 anos), ilustra como estímulos ambientais intensos (como sua paixão pela leitura) podem acelerar o desenvolvimento cognitivo, articulando afetividade e cognição (Piaget, 1932/1994), enquanto a dificuldade de Michael em transcender o concreto reforça a noção piagetiana de que os estágios são sequenciais, ainda que seu ritmo possa variar conforme as interações com o meio. A comparação entre os irmãos exemplifica a transição crucial na teoria piagetiana entre pensar sobre o real (operatório-concreto) e pensar sobre o possível (operatório formal), mostrando como Matilda, mesmo jovem, desenvolveu estruturas cognitivas típicas de estágios mais avançados.



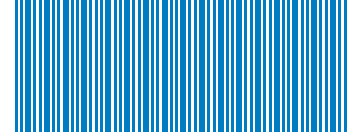
A personalidade dos pais de Matilda apresentada no filme pode ser caracterizada pelo estágio pré-operatório, apesar de suas idades, pois, embora já dominem a linguagem e outras formas de manifestação da função simbólica, estão tão e somente preocupados com seus próprios anseios, que nos remete ao egocentrismo encontrado em crianças nesse estágio. Também por se manterem incomunicáveis com Matilda, justamente por não se desentenderem e se colocarem na perspectiva da filha.

Lavender, embora apresente traços do estágio pré-operatório em sua imaginação vívida, demonstra operações concretas incipientes ao colaborar com Matilda em planos estruturados – um exemplo de como a interação social acelera o desenvolvimento (Piaget, 1932/1994). Já a Trunchbull, embora adulta, cristalizou-se em uma moralidade operatória rígida e não reflexiva, aplicando regras sem considerar contextos ou intenções.

Já a Srta. Honey, a professora de Matilda, encontra-se no estágio das operações formais. Aqui, toda a bagagem formada ao passar por todos os estágios desenvolve-se para resolver problemas dedutivos, hipotéticos, abstratos e refletir sobre questões morais e éticas.

Além do mais, de acordo com Piaget (2014), a afetividade é a energética tanto do comportamento como da inteligência, possuindo também tanto uma gênese (história), como estruturas que correspondem às funções cognitivas. Assim, as condutas (sobretudo, as intelectuais) dos indivíduos têm o afeto como motor – apesar da forma como ocorre e o próprio funcionamento dessa mola propulsora depender indissociavelmente do elemento intelectual do desenvolvimento.

A influência primordial da Srta. Honey no desenvolvimento (cognitivo e moral) de Matilda, portanto, demonstra a força dessa influência afetiva para e nas aprendizagens e condutas da menina. Assim como a atitude de Matilda, na famigerada cena do bolo de chocolate, também evidencia a forma como o afeto desempenha o papel propulsor para o êxito de dada atividade, constituindo-se como elemento crucial e energético para as condutas humanas de interesse, necessidade e/ou motivação.



## 2. Processo de aprendizagem na ótica piagetiana

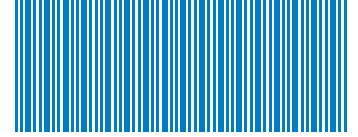
Sobre o processo de aprendizagem, Piaget descreve segundo suas palavras:

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, **maturação**, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o **papel da experiência** adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, **transmissão social** num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental é mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de **equilíbrio** ou, se vocês preferem, **autorregulação** (1964a, p. 178 – grifo nosso).

Vê-se que a maturação é uma condição necessária, na perspectiva de ser uma continuação do processo de formação do indivíduo, mas que não explica todo o desenvolvimento, desempenhando o limitado papel de abrir possibilidades para novas condutas que precisam ser atualizadas, o que automaticamente leva à consideração de outras condições, nas quais a mais imediata é a experiência.

A evolução ocorre sempre na direção de um equilíbrio, mas sem um plano preestabelecido, “assim como a marcha para o equilíbrio da entropia em termodinâmica” (Piaget e Inhelder, 1966/1978, p. 134), isto é, como o equilíbrio depende da ação do sujeito ativo sobre os distúrbios externos e, ao mesmo tempo, da ação destes sobre aquele. O que se pode observar é um ponto de equilíbrio e não o ponto de equilíbrio sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulagens ao mesmo tempo retroativas (sistemas de anéis ou *feedbacks*) e antecipadoras, que constitui um sistema permanente de tais compensações (Piaget e Inhelder, 1966/1978).

A adaptação, entendida como processo, é um ponto de equilíbrio entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. A assimilação diz respeito ao processo pelo qual os elementos do meio exterior são internalizados à estrutura, enquanto a acomodação se refere ao processo de mudanças da estrutura, em função dessa realização, quando há a diferenciação e integração dos esquemas de assimilação. Assim, pode-se dizer que o pensamento é adaptado a uma realidade, quando ele consegue, ao mesmo tempo, assimilar às suas estruturas os elementos dessa realidade, acomodando essas estruturas aos novos elementos que se apresentam, ou, nas palavras de Piaget (1969/1982, p. 157)



“a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência”.

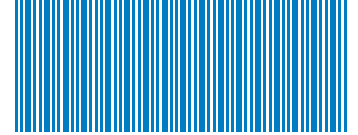
Um dos principais equívocos da escola tradicional, afirma Piaget (1969/1982), é imaginar que a criança tenha apenas de incorporar as informações já *digeridas*, como se a transmissão não exigisse uma atividade interna de assimilação-acomodação do indivíduo, no sentido de haver uma reestruturação e daí uma correta compreensão do que foi transmitido.

A experiência de Matilda ilustra os princípios piagetianos de adaptação cognitiva por meio do conflito entre ambientes opostos. Em sua casa antagonica (família Wormwood), a assimilação fracassada das regras parentais gera desequilíbrio, enquanto na escola (Sra. Honey) a acomodação a novos estímulos intelectuais e afetivos permite a construção de esquemas mais complexos – como seu raciocínio hipotético-dedutivo (operações formais precoces) e autonomia moral. Seus poderes telecinéticos simbolizam a autorregulação piagetiana: uma resposta criativa para restaurar o equilíbrio cognitivo e emocional, demonstrando como a interação ativa com o meio (mesmo hostil) impulsiona o desenvolvimento. Essa jornada ecoa a máxima de Piaget: “A inteligência é adaptação, e a adaptação é construção contínua”.

### **3. A Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget: o papel da herança genética, da linguagem e das relações sociais**

Na história das Ciências, a relação entre estrutura e gênese aponta para diferentes tendências educacionais no viés das abordagens epistemológicas e psicológicas. As Teorias Genéticas, por exemplo, são conhecidas por defenderem um *geneticismo sem estrutura*, isto é: o organismo é indefinidamente plástico e se modifica sem cessar, sob as influências do meio (Sasso, 2022).

Sabe-se que a Epistemologia e a Psicologia defendidas por Jean Piaget também são conhecidas como “Genéticas”, porém, caso o construtivismo defendesse o determinismo do meio social sobre o comportamento dos indivíduos, o desenvolvimento de Matilda seria muito diferente, influenciado pela sua convivência familiar. Além do mais, no vídeo *Piaget por Piaget* (Slomp, 2011), Piaget afirma que não é empirista, nem apriorista, mas construtivista. Assim, de acordo com os pressupostos da Epistemologia

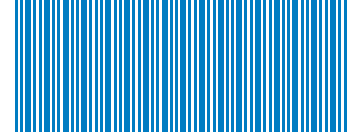


Genética de Piaget, explicaremos sucintamente qual é o papel da herança genética, do ambiente escolar (especificamente, da figura do professor), e o lugar que as relações sociais ocupam no desenvolvimento humano, ao se pensar na educação.

A Epistemologia de Piaget é conhecida como *genética*, mas não se relaciona em nada com a corrente *geneticista sem estrutura*, justamente porque não concebe o indivíduo como tábula rasa e constantemente modificado pelo meio, e muito menos o conhecimento como pronto, acabado, absorvido passivamente. Isso é bem evidente pelo exemplo de Matilda, que, apesar da família, desenvolveu-se de forma satisfatória devido à sua ação sobre os objetos. Na perspectiva construtivista, o sujeito é ativo e protagonista na aquisição do conhecimento, e tal aquisição ou construção se dá na interação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido (que pode ser físico, social ou cultural), sem a supremacia de um sobre o outro.

Assim, a herança genética não determina essa construção de conhecimento, e nem as relações sociais – ambas são necessárias, mas não suficientes. Para Piaget, o mais importante é o processo de equilibração. Portanto, o papel do fator social, especialmente do professor, é o de *desequilibrar* ou *problematizar* a prática e situações para que seus alunos entrem em conflito cognitivo e construam seus conhecimentos por si, mas não somente isso, também troquem pontos de vista – ou seja, *socializem* seus pensamentos – justamente por ser essa troca que também poderá ocasionar desequilíbrios e novas equilibrações majorantes.

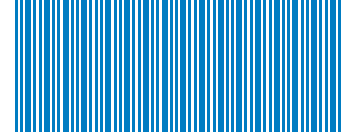
Por isso, a maturação orgânica, a linguagem e a vida social têm um papel importante nessa transformação, não obstante, são insuficientes para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Isso porque, de acordo com a perspectiva piagetiana, a gênese de toda estrutura se manifesta sempre no nível sensório-motor (o qual é anterior à linguagem), em que já há toda uma estruturação sob a forma de: construção do espaço, de grupos de deslocamento, de objetos permanentes etc. – estruturação essa que é, para o autor, o ponto de partida de toda a lógica posterior. Portanto, a linguagem, segundo Piaget (1932/1994), não é suficiente para explicar o pensamento, até porque as estruturas que o caracterizam têm suas raízes na ação e nos mecanismos senso-motores, os quais são bem mais profundos que o fato linguístico. (Dongo Montoya, 2016).



O filme ilustra muito proficuamente o marco piagetiano de que o pensamento evolui por processos de organização e reorganização conceptual, sendo o desenvolvimento da linguagem oral solidário a ele, tendo seus inícios a partir do esquematismo sensório-motor. Matilda (ainda que brevemente) passa pelo período sensório-motor, mostrando que há uma lógica prática, cuja origem deve-se, além da diferenciação, à organização e à combinação dos esquemas de ações do bebê. Notamos também que, no referido período, não há uma linguagem racional, como se tem o adulto ou as crianças maiores, e isso não é, porém, um empecilho para que a inteligência se desenvolva.

Apesar de Matilda ter apenas 6 anos de idade, o que, em tese, a colocaria no estágio pré-operatório (caracterizado por linguagem egocêntrica e não plenamente socializada), sua competência linguística avançada demonstra que os estágios do desenvolvimento não são rígidos, nem dependem exclusivamente de maturação biológica ou influência social. Como destacado por Piaget (La Taille, 1992), a socialização da linguagem é determinada pela qualidade das trocas cognitivas, que em Matilda atendem aos três critérios piagetianos: 1) Uso compartilhado de signos linguísticos (ela domina códigos complexos, como livros clássicos e ironia); 2) Conservação de proposições (sua fala mantém lógica interna, mesmo em situações abstratas); 3) Reciprocidade e reversibilidade (dialogar ativamente com adultos e pares, adaptando sua comunicação ao interlocutor marca do pensamento operatório). Assim, ainda que precoce, sua linguagem é genuinamente social, pois emerge de interações significativas (como as com a Sra. Honey) que aceleraram sua descentração cognitiva, transcendendo os limites etários típicos do estágio pré-operatório.

Matilda demonstra uma capacidade excepcional de cooperação, manifestando a habilidade de adotar perspectivas alheias para construir regras baseadas no bem comum, processo que, segundo Piaget (1932/1994), exige operações reversíveis de pensamento (poder mentalizar e comparar múltiplos pontos de vista). Esse avanço está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do senso de justiça, conceito central na teoria piagetiana: sua autonomia moral permite não apenas compreender regras (como fazem crianças heterônomas), mas julgá-las criticamente, priorizando a reciprocidade (por exemplo, ao defender Bruce Bogtrotter da Srta. Trunchbull) e a equidade (distinguindo entre igualdade mecânica e justiça contextual). Para Piaget, esse sentimento de justiça que em Matilda se expressa na defesa dos mais vulneráveis é o coração da



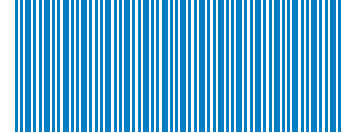
moralidade autônoma, pois emerge da cooperação ativa, não da obediência cega.

#### **4. O desenvolvimento da moral**

Uma das ramificações principais que se estabelece com a psicologia piagetiana é o desenvolvimento da moral. Já nesse ramo são estabelecidos três conceitos: a anomia, a heteronomia e a autonomia. O primeiro conceito é a anomia, a qual consiste no período de pré-moralidade do indivíduo, que é presente nos anos iniciais da vida da criança, entre o nascimento e os 5 anos de idade. Esse período é marcado pela ausência da compreensão de regras no imaginário do indivíduo que, incapaz de entender regras, age por puro egocentrismo até o período que passa a ser capaz de compreendê-las, e somente então inicia o processo de desenvolvimento moral (La Taille, 1992; Piaget, 1932/1994; La Taille, 2006).

Dentro do processo de desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) descreve dois tipos de moral: a heterônoma e a autônoma. A moral heterônoma (também chamada de moral do dever) é caracterizada pelo cumprimento de regras a partir de um referencial externo, autoritário, representado pela coerção dos adultos sobre as crianças. Essa coerção está relacionada com a desigualdade hierárquica entre os adultos e as crianças, que se materializa em uma posição unilateral na qual os adultos impõem regras que passam a ser respeitadas pelas crianças com base no fundamento do dever e da obrigação. Em outras palavras, as crianças se sujeitam às regras dos adultos em razão do receio e do medo das sanções que virão em caso de descumprimento das regras; nesse sentido as regras não chegam a ser verdadeiramente cumpridas pela criança, já que apenas se submetem a elas sem compreendê-las de fato, sendo, portanto, uma relação unilateral da regra com o sujeito.

Embora Piaget (1932/1994) destaque que a moral heterônoma se baseie no medo da coerção adulta como no cumprimento de regras por obrigação ou receio de punição, é possível pensar em uma relação de autoridade que transcende a mera imposição unilateral. Em contextos nos quais a autoridade é exercida com legitimidade afetiva e racional, as crianças podem respeitar as regras não apenas por temor à punição, mas também por reconhecimento do cuidado e da justiça por parte do adulto. Essa

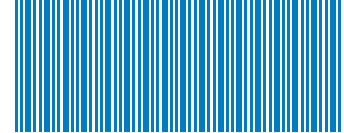


dinâmica, ainda que mantendo uma hierarquia (adulto-criança), introduz elementos de respeito mútuo: a criança obedece não só pela ameaça de sanção, mas porque confia na figura de autoridade e percebe sua ação como orientada pelo bem comum.

Um exemplo de situação que demonstra a heteronomia no ambiente escolar é quando o estudante passa a estudar apenas para a realização da atividade avaliativa; nesse sentido o estudante passa a cumprir atividade proposta na busca por evitar a nota baixa ou a reprovação na disciplina. O estudante não entende o instrumento avaliativo como um recurso necessário para trabalhar e desenvolver as competências necessárias no processo de aprendizagem, logo se institui uma relação de cumprimento ante a penalização e não o cumprimento por necessidade do processo avaliativo na aprendizagem (Piaget, 1932/1994).

Em contraponto, a moral autônoma (também denominada de moral do bem ou da cooperação) é caracterizada pela reciprocidade durante a troca entre o sujeito e a necessidade do cumprimento da regra, não sendo mais imposta pelo referencial externo, mas sim pela cooperação entre o indivíduo e a necessidade da regra. Nesse sentido surge uma relação bilateral entre o sujeito e a regra; essa relação é responsável por repelir o egocentrismo do sujeito (justamente pela necessidade de *descentração*, ou seja, de se deslocar de sua perspectiva e se colocar na perspectiva de outrem) e o cumprimento unilateral da regra. A regra passa a ser respeitada pela criança como um produto de um consentimento mútuo gerado pela discussão e reflexão da necessidade dessa regra. Essa discussão idealmente deve acontecer de maneira cooperativa entre um ou mais indivíduos e sem que haja a coerção do adulto, propiciando a reflexão mútua e a verificação da necessidade da regra (La Taille, 1992 e 2006; Pereira e Moraes, 2016; Piaget, 1932/1994).

Um exemplo de autonomia dentro do ambiente escolar é quando o estudante passa a estudar por entender a necessidade do estudo para a assimilação de conteúdo, sem a necessidade da coerção externa imposta pela possibilidade da reprovação. Nesse sentido o estudante passa a efetuar por conta própria as atividades de seus estudos, pois essa passa a ter consciência da necessidade de reger sua aprendizagem sem a necessidade de ser pressionado pelo instrumento avaliativo, tornando-se assim um ser autônomo (Piaget, 1932/1994).



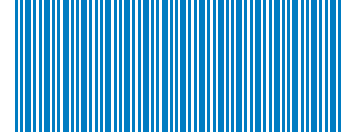
Embora a autonomia seja um conceito discutido por outros autores, como Kant (1785/2007), a autonomia piagetiana apresenta características singulares, sendo que a principal dessas singularidades está atrelada aos conceitos genéticos (históricos) da sua teoria. Dentro da teoria da Epistemologia Genética de Piaget (1950/1990), a autonomia só pode ser conquistada por meio de um processo cooperativo que envolva a criação de conflitos, o intercâmbio de ideias e o desenvolvimento do pensamento formal (Christino, 1997). Dessa forma, para a conquista da autonomia, são de extrema importância os espaços escolares, especialmente quando esses propiciam vivências saudáveis de cooperação entre os sujeitos, com a troca entre crianças, bem como a oportunidade de assumirem responsabilidades e de tomarem suas próprias decisões (Vinha, 2000).

#### 4.1. A figura da diretora

A diretora Ágatha Trunchbull, também conhecida como “Srta. Trunchbull”, é um ícone da Educação e/ou Escola chamadas de tradicional, fundamentadas, essencialmente, em um tipo de moral, respeito e relação com a autoridade, e sanção. As ações da diretora implicam uma moral denominada por Piaget como *da coação*, também conhecida como a moral do dever puro ou da heteronomia; a criança recebe dos adultos ordens e regras às quais deve se submeter a todo custo (obrigatoriedade), isto é, o *dever moral* é o submeter às leis por dever ou obrigação.

A criança heterônoma conceitua segundo o realismo moral, ou seja, as regras são seguidas literalmente. Outrossim, nessa etapa, a criança avalia os atos pelas consequências e não pelas intenções que os levaram, tomando somente a realidade objetiva (aparente ou perceptual) dos fatos. Exemplo: despreza as intenções dos atos e se apega às suas consequências, considerando como boa toda criança que segue fielmente às regras dos adultos. Ainda nesse sentido, a punição leva a três resultados: 1) o cálculo de risco; 2) a conformidade cega; e 3) a revolta que geralmente é baseada na raiva – resultados estes possíveis de serem observados no comportamento das crianças da Crunchem Hall Elementary School devido a relação estabelecida com a diretora.

O respeito ao bem deve emergir da compreensão autônoma de seus princípios, e não da submissão a recompensas ou punições externas. Piaget (1932/1994) apontou para a influência exercida



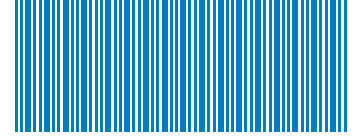
pelos adultos sobre o desenvolvimento da autonomia moral infantil: uma vez que reforçam a heteronomia natural da criança, sobretudo quando se utilizam de recompensas e punições (pois farão com que a criança se comporte de acordo com determinados estímulos, sem haver a interiorização do princípio da regra que rege determinados comportamentos ou não), como era o relacionamento com a diretora Trunchbull.

#### 4.2. A professora

Quando Matilda, enfim, vai para a escola, e após uma negativa “primeira experiência” com a diretora, encontra-se com a querida professora Jennifer Honey, ou “Srta. Honey”. De maneira carinhosa e acolhedora, a professora tentava de toda forma burlar o sistema imposto pela diretora, sendo uma professora preocupada com os alunos e que enxergava o verdadeiro potencial individual de cada um. A moral da cooperação (ou *moral do bem*), ou seja, o *bem moral*, é compreendida por agir independentemente do dever (ou fazer porque quer); é a observada nas atitudes da professora para com seus alunos, uma vez regida por princípios – como por exemplo a solidariedade e a reciprocidade – que acentuam a autonomia do sujeito.

No viés construtivista, é imprescindível a participação das crianças em todas as decisões de tarefas, sendo a construção das regras um dos aspectos a ser considerado seriamente. As atividades precisam ser planejadas e organizadas a fim de que todas em conjunto favoreçam a autonomia dos sujeitos e as suas capacidades de pensarem por si mesmos. Relações em que a cooperação e o respeito mútuo reinem é o único meio, segundo Piaget (1932/1994), para que esse avanço aconteça. A Srta. Honey intervém de modo que dá voz a todos os alunos, e as crianças se sentem à vontade para se expressar e relatar o que acontece ou o que sabem. Instiga-lhes a compartilhar seus saberes e emoções, interessa-se em saber como estão se sentindo, relacionando-se de uma ótima forma para que aspectos escondidos e pontos de vista distintos sejam evidenciados e todas as crianças reconheçam o que se passa com cada colega.

Na perspectiva piagetiana, a afetividade atua como um motor energético do funcionamento intelectual, influenciando a motivação e o interesse da criança em interagir com o mundo, mas não determina a estruturação das operações cognitivas.

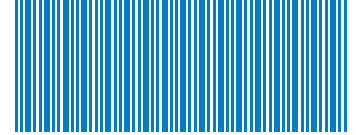


Embora essencial para dinamizar o processo de aprendizagem (como nas relações com professores ou pares), a afetividade não constrói diretamente os esquemas de assimilação ou as estruturas lógicas – estes dependem da ação do sujeito sobre os objetos e dos processos de equilíbrio majorante. Em outras palavras, a emoção direciona o *que* a criança busca conhecer, mas não define *como* ela organiza cognitivamente essa realidade.

Assim, o desenvolvimento da afetividade, na perspectiva de Piaget (1932/1994), em cada nível, se dá por uma equilíbrio progressiva. Se toda conduta possui um aspecto afetivo (energético) e um aspecto estrutural (cognitivo), o autor defende a ideia de romper com a dicotomia entre afetividade e inteligência e estudar os dois aspectos no desenvolvimento. A partir de tais explicações, podemos compreender como as estratégias pedagógicas da Srta. Honey eram eficazes para promover a aprendizagem de seus alunos, quando, por exemplo, realiza uma chamada oral coletiva sobre a tabuada ou quando uma de suas alunas, ao ser questionada pela diretora Trunchbull se sabia soletrar, responde com confiança e entusiasmo que aprendeu a soletrar uma palavra grande ontem, pois a professora os havia ensinado com um poema.

Para Piaget (1932/1994), o respeito que se tem por determinada pessoa ou regra é o que determinará a ação moral vigente. Assim, a moral do dever é fruto das relações sociais em que o respeito unilateral é que é válido, isto é, aquele respeito que vem de cima para baixo, ou que apenas um dos polos da relação exige/ manda/obtem – como no caso da diretora. Já a moral do bem (ou da cooperação, ou ainda da autonomia) é produto das relações sociais cujo respeito, o mútuo (ou recíproco) – como no caso da professora.

Acreditamos que, caso o adulto queira que a criança desenvolva valores morais, é mais propício incentivar que a própria criança os construa com a intervenção do adulto por meio de boas regras e pela cooperação, pensando nas consequências de seus atos. As regras colocadas às crianças não devem, portanto, ser arbitrarias, mas sim fruto de um diálogo que a leve a perceber a necessidade de respeitá-las.

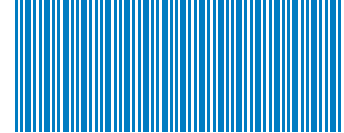


### 4.3 A Crunchem Hall Elementary School – O papel da escola em Matilda

O retrato da escola, principalmente nas cenas em que a sala de aula precisa ser transformada quando a diretora passa para uma inspeção, mostra um lugar opressivo e sombrio. Há, inclusive, uma frase estampada na escola que expressa: “Se você está se divertindo, você não está aprendendo”. De acordo com a teoria piagetiana, propiciar a autonomia moral da criança é abandonar as punições expiatórias (ou arbitrarias, isto é, que em nada se relacionam com o delito cometido) e as recompensas, e induzir as crianças a construir seus próprios valores morais. Agir com autonomia moral, no entanto, não é sinônimo de libertinagem, mas sim de agir com liberdade imbuída de responsabilidade, considerando o ponto de vista de outras pessoas envolvidas na questão, para então resolver o conflito; e isso, certamente, faz com que o percurso educativo seja divertido e não maçante.

É evidente o quanto a escola desempenha um papel crucial para a epistemologia piagetiana, mas será que ela realmente contribui para a formação de um indivíduo autônomo? Na sua própria obra, Piaget (1948/1975) sustentou uma extensa crítica à *escola tradicional*, de educação depositária, já que esse sistema educacional promove uma formação de sujeitos heterônomos e não autônomos. Nesse sentido, as poucas escolas que chegavam perto de atender a psicologia genética eram as escolas baseadas no *self-government* (Piaget, 1948/1975, 1932/1994) ou autogoverno, que atualmente são conhecidas como *escolas democráticas*. Tal modelo se baseia na participação ativa do estudante no ambiente escolar, criando a condição para que esse passe a assumir pequenas responsabilidades e participe da tomada de decisões como um membro ativo da dinâmica escolar.

Para Piaget (1932/1994), só o processo colaborativo levará o estudante à autonomia. Nesse sentido, faz-se importante frisar como o ambiente escolar é retratado em *Matilda*, como, dentro do cenário do filme, dá-se a relação com a moral heterônoma instituída e conduzida na e pela figura da autoritária diretora Trunchbull, que de forma coercitiva, manipula o comportamento das demais personagens. Não obstante, também existe uma relação de cooperação entre as crianças da história, e delas com a Srta. Honey (nome que significa mel), a qual igualmente permite a legitimidade da ação regulamentadora em suas reações.



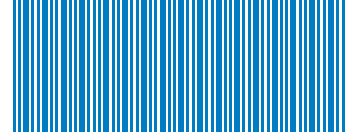
Um momento que demonstra bem a postura coercitiva da diretora está logo na cena de introdução da escola, na qual Trunchbull confronta a personagem Amanda (uma criança jovem com um penteado de “Maria Chiquinha”). Nessa cena, a figura de autoridade obriga a menina a desfazer suas tranças para poder frequentar a escola. Esse exemplo é muito objetivo e representa bem as posturas que as escolas continuam desempenhando em tentar padronizar a aparência dos alunos e inibir a manifestação das personalidades/particularidades das crianças. É fundamental possibilitar à criança, que almeja a autonomia, passar a escolher suas roupas, seus adereços (brincos, pulseiras, colares), corte de cabelo etc., já que esse momento de escolha propicia a criação e o aprimoramento da personalidade dela.

Um dos momentos mais interessantes para ilustrar o papel de autonomia das crianças acontece na segunda metade do filme, quando em um primeiro momento Matilda e seus amigos estavam brincando na floresta e encontram um pequeno tritão (um animal do grupo dos anfíbios, também conhecido como salamandra) no riacho e, a partir daí, levam o animal até a escola para identificá-lo com o auxílio de um livro. Na escola, as crianças tentam esconder o animal da diretora, porém quando Trunchbull encontra o animal, ela passa a interrogar as crianças, que não se mostram manipuláveis pelas normas da escola e omitem o principal responsável pelo anfíbio. Essa cena demonstra bem a quebra da heteronomia da sala, que passa a não responder mais às regras instituídas pela figura opressora, pelo menos no âmbito verbal, uma vez que a personagem Amanda continua sem utilizar suas tranças até o final do filme.

## 5. O processo de aprendizagem em Matilda

A assimilação é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas, ao incorporar novos elementos. Representa um processo contínuo na medida em que o indivíduo está em constante atividade de interpretação da realidade que o rodeia e, conseqüentemente, tendo que se adaptar a ela (Oliveira *et al.*, 2019).

Ao entrar em contato com o objeto do conhecimento, o indivíduo busca retirar dele as informações que lhe interessam, deixando outras que não lhe são tão importantes, visando sempre

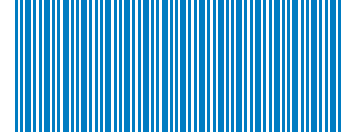


restabelecer a equilíbrio do organismo. Isso ocorre com Matilda pela primeira vez durante um momento que ela enfrenta seu pai e ele diz a seguinte frase: “Pessoas devem ser castigadas”. Ela escuta isso mudando os seus esquemas e retirando dela a informação que lhe interessa por meio da assimilação.

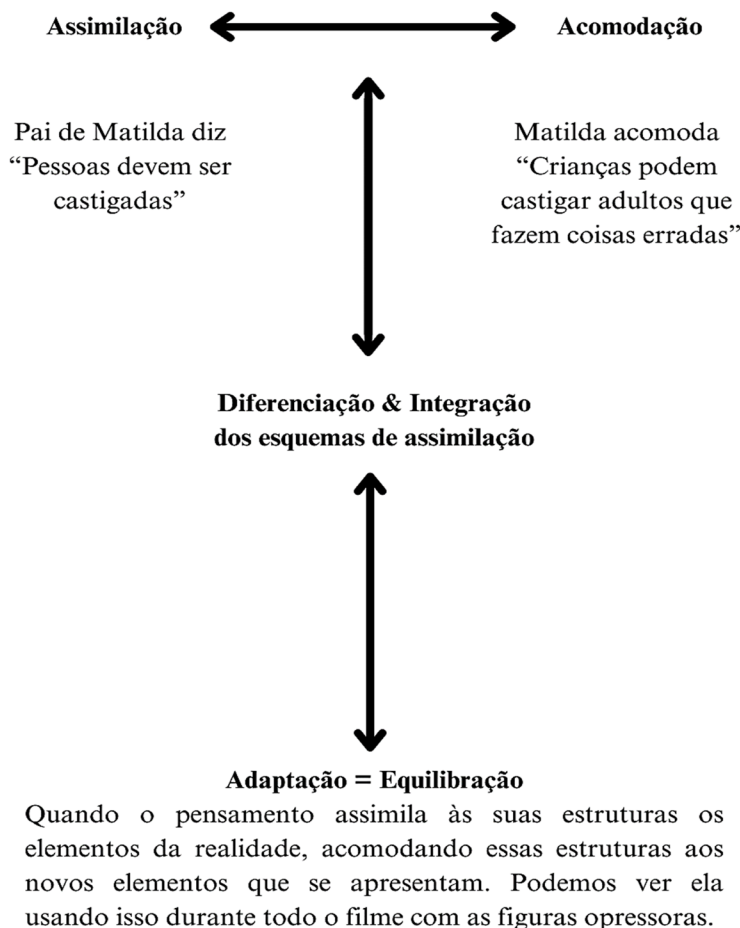
A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. Pode ser dado de duas formas: criando um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo ou modificando um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele (Oliveira *et al.*, 2019). O processo que a frase do pai a Matilda desencadeia é do segundo tipo, no qual ela modifica uma ideia que tinha dentro de si, que seria a de que adultos podem castigar crianças, para um novo conceito no qual qualquer pessoa pode ser castigada independentemente de ser adulto ou criança.

A equilíbrio é o processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio. O conceito de equilíbrio torna-se especialmente marcante na teoria de Piaget, pois ele representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em sua essência, um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido (Oliveira *et al.*, 2019).

Isso pode ser visto logo em seguida, na próxima cena que Matilda aplica uma sanção a seu pai, ao inserir água oxigenada no seu frasco de colônia para os cabelos, evidenciando a formação desse novo conceito e colocando toda a trama do filme em progresso. O esquema da aprendizagem da Matilda pode ser visto na figura 1, abaixo. Isso desemboca na irritação do pai, que, na cena seguinte, conhece uma figura mais opressora que ele próprio (que é a Srta. Trunchbull, quando esta vai ao seu estabelecimento para adquirir um carro novo), e a partir disso ele finalmente deixa sua filha ir à escola para que ela seja oprimida por essa figura maior que ele.



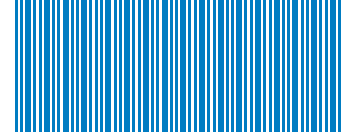
**Figura 1** - Resumo esquemático do processo de desenvolvimento intelectual em Matilda



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Ferracioli (1999).

Isso desencadeia uma série de processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que ocorrem indissociavelmente, mas que aqui estão sendo separados só a nível didático. O maior deles são os poderes psíquicos de Matilda que simboliza a revolta contra esse sistema opressor que é muito maior e forte do que ela. Os signos que esse despertar dela demonstra, na verdade, são a realização de uma jovem garota sobre o mundo, quando ocorre a equilíbrio desses poderes e ela os controla, ela pode inverter todos esses papéis de opressão.

Ao final do filme, Matilda fica livre de sua família, bem como a escola dos personagens que representavam valores considerados por ela errados (a diretora), e os castiga, mesmo sendo uma criança, fazendo o círculo perfeito da história que conecta com a primeira instância de assimilação dela aqui abordado. Agora ambos



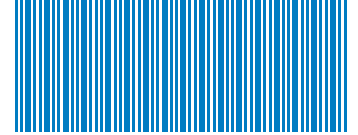
livres, a nova diretora da escola será a Srta. Honey assim como também sua figura familiar.

Outrossim, na icônica cena do bolo, as *etapas* de assimilação, acomodação e equilíbrio também podem ser utilizadas. Peguemos o menino Bruce como indivíduo de análise. Após comer indevidamente um pedaço do bolo da diretora, ele se vê em uma situação curiosa: seu castigo é comer um bolo de chocolate inteiro de uma vez só. Primeiro, temos a “assimilação” quando o garoto se depara com o impasse de sua tarefa, pois ser obrigado a comer um bolo ali era uma coisa inesperada, e, portanto, exige a integração de novos elementos em suas estruturas cognitivas já existentes. Nesse momento, houve o “**desequilíbrio**”. Em seguida, veio o processo da “**acomodação**”, pois sua estrutura precisou ser ajustada (ou modificada) a fim de conseguir incorporar tais novidades, ou seja, Bruce se esforçou para que conseguisse transformar essa nova estrutura desencadeada pelo objeto (bolo) a fim de atingir o novo equilíbrio. Após tamanho esforço adaptativo, temos a “**equilíbrio**”, quando o garoto decide comer, de fato, o bolo para se safar desse desafio. Essa decisão é como se fosse o “**resultado**” do seu árduo e momentâneo processo de desenvolvimento, naquele ínfimo instante, o qual se configura como um “**equilíbrio majorante**”, por ser superior ao equilíbrio anterior. Temos, por fim, toda a ação sintetizada em: estrutura inicial, estrutura transitória e estrutura final equilibrada, com o sucesso de suas ações mediante solicitações do meio.

### Considerações finais

Este texto procurou demonstrar o uso do filme *Matilda* (1996) para o aprofundamento do entendimento dos pensamentos sobre alguns aspectos da teoria de Jean Piaget em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem – relacionando também à questão da afetividade e do desenvolvimento da moral. Tentamos mostrar que a articulação desses pontos com o filme pode estabelecer diretrizes para a investigação do processo de ensino-aprendizagem baseada no conhecimento piagetiano.

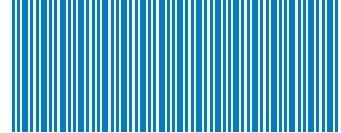
Nesse contexto, a escola que Matilda frequenta lembra muito o modelo adotado por muitas escolas brasileiras ainda nos dias de hoje, escolas *tradicionais*, de educação bancária, que limitam a participação ativa dos estudantes, forçando uma homogeneização, seja na padronização estética de vestimenta



ou na postura passiva dos estudantes ao método de ensino. Nessas escolas, muitas vezes centradas na gestão autoritária e estruturada em hierarquias (como as centradas na figura do gestor da instituição), a organização estudantil (representada pelo grêmio) é colocada abaixo nessa hierarquia escolar, permanecendo os estudantes passivos aos professores e a outras figuras de autoridade (como inspetores, coordenadores, supervisores etc.), o que limita a participação deles nas tomadas de decisão e em seus protagonismos escolares. Porém, mesmo com a construção dessa figura de autoridade na escola do filme, a escola se mostra um espaço que propicia a aprendizagem conquistada pela troca e cooperação entre as crianças. A aprendizagem mediada pela troca é o ponto-chave de uma pedagogia inspirada na teoria piagetiana, que acaba por propiciar conflitos cognitivos e sociais, que desencadeiam os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Ou seja, mesmo em escolas que limitam a manifestação dos estudantes, o espaço de aprendizagem continua sendo alcançado pela ótica piagetiana. Mesmo fora das condições ideais para aprendizagem, o processo de aprendizagem descrito na psicologia genética pode permanecer.

O uso do filme como instrumento pode gerar resultados por meio dessa investigação que contribuem para a ampliação do debate sobre os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, como foi exemplificado no decorrer do texto. Ainda existem diversos outros exemplos dentro do filme que podem ser articulados para o uso em aula para subsidiar o estabelecimento de diretrizes educacionais por meio da fundamentação teórica de Piaget. A concepção de tais ferramentas, como este estudo de caso, é de interesse na formação de professores voltados para as práticas pedagógicas. Para isso, o próximo passo talvez seja a realização de uma pesquisa, no contexto do ensino público, para avaliar se a investigação por meio de um estudo de caso proporciona uma evolução conceitual sobre os conceitos piagetianos e seu melhor entendimento como processo de reconstrução do conhecimento no contexto escolar.

Assim, o estudo do filme *Matilda*, articulado aos fundamentos da Psicologia Genética, mostra-se uma potente ferramenta didática na formação docente, ao traduzir conceitos teóricos em vivências concretas que favorecem a reflexão crítica sobre o papel da escola no desenvolvimento humano.



## REFERÊNCIAS

CHRISTINO, Raquel Rosan. Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, pp. 45-56, 1997.

DONGO MONTOYA, Adrian Oscar. A evolução da linguagem e do pensamento segundo a epistemologia genética: do esquematismo sensório-motor ao conceito. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICAS, 4., 2016, Marília. **Anais...** Marília: Unesp, 2016. pp. 1-15. ISSN 2237-5856.

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, pp. 15-30, 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1252>. Acesso em: 21 jun. 2023.

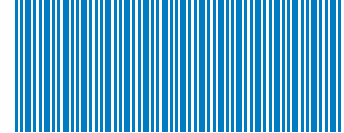
KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007. (Original publicado em 1785).

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. pp. 47-78.

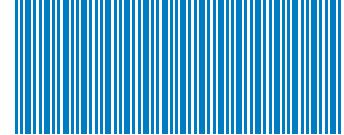
LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**Matilda**. Direção: Danny DeVito. Produção: Jersey Films. Estados Unidos, 1996. 1 vídeo (102 min.). Disponível em: <https://www.primevideo.com/dp/amzn1.dv.gti.bea9f78f-4d3e-3035-4b27-ea108d118469>. Acesso em: 22 nov. 2024.

OLIVEIRA, Maria Rafaela de; SILVA, Géssica Cryslânia da; LIMA, Janete Rodrigues de; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. As contribuições da teoria piagetiana para o processo de ensino-aprendizagem. In: **Anais V FIPED...** Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3849>>. Acesso em: 11/08/2025.  
PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.



- PEREIRA, Denise Rocha; MORAIS, Alessandra.  
Desenvolvimento moral: o que a educação infantil tem a ver com isso? **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, pp. 105-137, 2016.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Original publicado em 1937).
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964b. (Original publicado em 1945).
- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2013. (Original publicado em 1956).
- PIAGET, Jean. Development and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 2, n. 3, pp. 176-186, 1964a.
- PIAGET, Jean. **Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs**. Paris: Gallimard, 1967. 352 p
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 3. ed. Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: Unesco, 1975. (Original publicado em 1948).
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Dirceu A. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. (Original publicado em 1969).
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Original publicado em 1950).
- PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J.P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima



Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. (Original publicado em 1964).

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Tradução: Octavio M. Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 1978. (Original publicado em 1966).

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

SASSO, Bruna Assem. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Senac, 2022.

SASSO, Bruna Assem; MORAIS, Alessandra de. O egocentrismo infantil na perspectiva de Piaget e representações de professoras. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 2, pp. 45-67, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3571>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SLOMP, Paulo Francisco. \*Piaget por Piaget (1-4) - Dublado\*. YouTube, 31 jan. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FWYjDvh3bWI>. Acesso em: 19 dez. 2024.

VIDAL, Fernando. **Piaget before Piaget**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

Recebido em: 22/12/2024

Avaliado em: 04/05/2025

Aceito em: 18/06/2025

