

CASTELO RÁ-TIM-BUM: DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ÀS FORMAS DE VIDA CASTELO RÁ-TIM-BUM: FROM EDUCATIONAL PRACTICES TO FORMS OF LIFE

Carolina Mazzaron de Castro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
carollcastro@gmail.com

Naiá Sadi Câmara
Universidade de Ribeirão Preto/ Uni-facef”
naiasadi@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o programa educativo audiovisual *Castelo Rá-Tim-Bum*, considerado um programa inovador, que se constitui como um gênero híbrido entre os gêneros educativo e de entretenimento. Tendo em vista as novas formas de produção e sociabilização dos saberes que os avanços tecnológicos promovem e que mudam significativamente as formas de vida contemporâneas, propõe-se investigar as estratégias de interação desse programa, considerando-o como um gênero didático pedagógico produzido no universo de práticas educativas não formais. As análises foram fundamentadas, predominantemente, pelos pressupostos da teoria semiótica francesa, com ênfase nos conceitos de formas de vida apresentados por Fontanille (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Castelo Rá-Tim-Bum; prática educativa; formas de vida; semiótica.

ABSTRACT: The main objective of this article is to analyze the audiovisual and educational program, *Castelo Rá-Tim-Bum*, which is considered innovative, hybrid and different of other educational and entertainment programs. Considering the new forms of production and socialization of the knowledge that the advances in technology have promoted, which then result in significant changes in the contemporary life, we propose to investigate the strategies of interaction in *Castelo Rá-Tim-Bum*. It is interesting to consider that this program uses a pedagogical didactic genre that is not commonly applied to the formal educational practices. Our analyses were predominantly based in the French semiotic theory, thus emphasizing the concepts of forms of life presented by Fontanille (2008).

KEYWORDS: Castelo Rá-Tim-Bum; educational practice; forms of life; semiotic.

1 Introdução

Produzido pela TV Cultura de São Paulo em 1994, o programa audiovisual *Castelo Rá-Tim-Bum* não se enquadra em um modelo clássico de programa educativo, já que é constituído, segundo Carneiro (1999, p. 32), “em um entretenimento educativo”. Criado por Flávio de Souza e Cao Hamburger, o programa possui 90 episódios e mais um especial, produzidos entre os anos de 1994 a 1997, e até hoje é transmitido por 25 canais na América Latina (incluindo o Brasil) e também na Península Ibérica. O programa já marcou audiência média de 12 pontos, a maior de qualquer outro programa educativo da

TV Cultura, atingindo até médias de 14 pontos em reprises de episódios.

De acordo com Carneiro (1999, p. 32), o programa Castelo Rá-Ti-Bum se diferencia na estrutura narrativa que envolve práticas pedagógicas com “matrizes culturais”. A série foi descrita por Machado (2010, p. 84) como “uma única narrativa (ou várias narrativas entrelaçadas e paralelas) que se sucede(m) mais ou menos linearmente ao longo de todos os capítulos”.

Conjecturando com as descrições acima, podemos dizer que o programa Castelo Rá-Ti-Bum configura-se como um texto que realiza uma prática educativa não formal¹, configurada como um gênero híbrido, que se compõe pela intersecção e ajustamentos entre a narrativa ficcional dos contos de fadas, as narrativas seriadas televisivas e os quadros pedagógicos; e entre realidade e ficção, pois o castelo mágico fica na cidade de São Paulo.

A narrativa gira em torno de um universo ficcional da vida de Nino e suas aventuras; e os quadros pedagógicos apresentam conteúdos educativos figurativizados em personagens que também recorrem às narrativas infantis, como, por exemplo, os passarinhos que ensinam conteúdos musicais, poesias apresentadas em forma de histórias com desenhos animados, um rato feito de massinha que toma banho, entre outros.

Estabelecemos o escopo de nossa investigação na relação entre educação e mídia. E, com Câmara (2014), concebemos que o processo educativo organiza-se como um processo de interlocução discursiva em que a relação ensino e aprendizagem se organiza como uma prática comunicativa entre educador e educando.

Desse ponto de vista, objetivamos apresentar um estudo acerca dessa prática educativa com base na identificação e análise das formas de vida que o programa apresenta ao enunciário a partir da concepção de Greimas (2002), segundo a qual as sociedades podem ser interpretadas com base na complexidade moral dos sujeitos que a constituem.

Partimos do pressuposto de que as práticas educativas formais seriam mantenedoras, predominantemente, das formas de vida da prescrição e da obediência, pois estão inscritas na moral coletiva dominante, nos bons modos, na prescrição de valores que regem a ordem social, mostrando sempre o que deve ser feito; e que as práticas educativas não formais, principalmente as que se organizam predominantemente pela função poética², apresentariam formas de vida da opção, da criação, da ruptura dos padrões estereotipados.

Alguns questionamentos motivam esse artigo: que paixões, que valores, enfim quais as características compõem as formas de vida do ator principal da série? Sendo uma série considerada inovadora, que proximidades e ou distanciamentos as formas de vida são apresentadas aos enunciários?

Segundo Greimas (2002, p. 23) e Fontanille (2008, 26-27), as formas de vida definem os comportamentos esquematizáveis que organizam as formas de ser, sentir, pensar e fazer do homem, e que se fundamentam por oscilações contínuas entre os eixos

1 Consideramos prática educativa não formal as práticas de ensino e aprendizagem realizadas fora dos muros da instituição escola.

2 Por função poética, entendemos, com Jakobson (1995, p. 131), o que caracterizaria a expressão literária.

da manutenção e da transformação; da triagem e da mistura em relação às formas de vida dominantes nas sociedades.

2 Níveis de pertinência: práticas e formas de vida

Fontanille (2005, 2008) propõe seis níveis de pertinência de análise semiótica do plano de expressão (signo, textos, objetos, práticas, estratégias e formas de vida), que, posteriormente, são reintegrados como níveis de análise da cultura das mídias, que, regidos pelo princípio de integração, contemplam o modo como os fenômenos culturais apresentam-se no campo de presença dos sujeitos. Direcionaremos nossas análises, neste artigo, para a relação entre os níveis das práticas e das formas de vida.

A noção de prática semiótica foi definida por Greimas & Courtés (2012, p. 380) como “processos semióticos” do mundo natural, que podem ser comparados aos discursos.

As práticas semióticas [...] apresentam-se como sequências significantes de comportamentos somáticos organizados [...]. Os modos de organização desses comportamentos podem ser analisados como programas (narrativos) cuja finalidade só se reconhece *a posteriori* (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 380).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que toda prática semiótica é regida por valores socioculturais que exercem um controle maior ou menor sobre o curso da própria prática. Jacques Fontanille (2008) pressupõe a prática como um tipo de significação que se relaciona com outras práticas, e justamente por isso é que o autor a compreende como elemento necessário para a produção e a interpretação dos textos. No entanto, para Fontanille (2005, p. 26-27), é na situação semiótica que as práticas se tornam compreensíveis, pois “comporta todos os elementos necessários à produção e à interpretação da significação de uma interação comunicativa”.

Para Fontanille (2005, 2008), a estruturação de uma prática semiótica se faz em seis planos de imanência e de pertinência diferentes, sendo eles: (1) o nível das figuras/signo, (2) do texto-enunciado, (3) do objeto-suporte, (4) da cena predicativa, (5) das estratégias e (6) das formas de vida. Em cada nível, o princípio de pertinência distingue uma instância formal-estrutural e uma instância material-sensível.

Em síntese, o nível das figuras/signos é constituído pela recorrência e organização de isotopias representadas por figuras que dão coerência interna ao texto e são constituídas por formantes e por traços que permitem reconhecê-las e distingui-las. Fontanille (2008, p. 18-20) descreve esse nível como a organização das figuras semióticas de forma homogênea (isotopias do plano da expressão e isotopias do plano do conteúdo), segundo uma intencionalidade que as inscreve em um objeto-suporte. Portela (2008, p. 100) explica, sobretudo, que é no próximo nível, dos textos-enunciados, que as figuras “homogeneizadas” são interpretadas. É nesse nível, portanto, que os signos e as figuras têm sentido e levam o sujeito a “posicionar-se seja como intérprete seja como produtor em relação ao que é percebido” (PORTELA, 2008, p. 100).

O próximo nível na hierarquia apresentada por Fontanille (2008, p. 21-24) é o do objeto-suporte, que pressupõe uma experiência prática. Assim, o objeto, além de suporte,

oferece também uma forma de utilização desse suporte, o que o torna “ator de práticas semióticas”, como afirma o autor. A relação do objeto com os textos-enunciados e com as práticas semióticas demonstra que “[...] seu funcionamento semiótico é inseparável tanto do nível de pertinência inferior (os textos-enunciados), quanto do nível de pertinência superior, aquele das práticas” (FONTANILLE, 2008, p. 23).

Já no nível das cenas práticas, há a representação dos papéis actanciais “pelo texto ou pela própria imagem, por seu objeto-suporte, por elementos do entorno, pelo passante, o usuário ou o observador, por tudo aquilo que constitui a *cena* típica de uma prática” (FONTANILLE, 2005, p. 26, grifo do autor). Essa constituição da *cena* típica, caracterizada por Fontanille (2005), no nível das estratégias, forma uma cena prática que se ajusta a outras cenas práticas (espacial e temporal) que compõem “conjuntos significantes novos, mais ou menos previsíveis (usos sociais, ritos, comportamentos complexos)” (FONTANILLE, 2008, p. 26-27). Posterior a esse nível, o autor afirma ser possível identificar a prática em experiências comportamentais, ou seja, em formas de vida, que comportam o último nível de pertinência semiótica e condensam todos os níveis de pertinência em uma experiência maior:

A experiência subjacente, o sentimento de uma identidade de comportamento, a percepção de uma regularidade no conjunto de procedimentos de ajustamento estratégico é, pois, a experiência de um ethos, essa experiência, sendo convertida em um dispositivo de expressão pertinente (um estilo exprimindo uma atitude), dá lugar a uma forma de vida que é suscetível de integrar a totalidade dos níveis inferiores para produzir globalmente uma configuração pertinente à análise das culturas (FONTANILLE, 2005, p. 31).

O conceito de formas de vida foi trazido para a semiótica por Greimas & Fontanille (1993) como resultado do Seminário de Semântica Geral, que tratou da temática “Estética da ética: moral e sensibilidade”, e foi realizado de 1991 a 1992, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* – E.H.E.S.S., em Paris. Para Greimas & Fontanille, uma forma de vida define-se:

(1) por sua recorrência nos comportamentos e no projeto de vida do sujeito, (2) por sua permanência [...], (3) pela deformação coerente que ela induz a todos os níveis do percurso de individuação: nível sensível e tensivo, nível passional, nível axiológico, nível discursivo e aspectual etc. (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 33).

Ainda segundo os autores,

A sociedade, em vez de ser dividida em agrupamentos territoriais (nações, regiões, etc.), em instituições (Igreja, governo, direitos comerciais etc.) e em classes sociais – o que corresponde de fato ao estado das sociedades do século XIX – poderia ser articulada e compreendida com um conjunto de ‘seres semióticos’ que têm sua própria existência, transcendente em relação aos indivíduos [...]. Poder-se-ia então considerar uma nova concepção da sociedade, em que as ‘formas de vida’ e as ‘pessoas morais’ seriam somente moralizadas [...]. (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 33).

No estudo das formas de vida, no artigo intitulado *Le beau geste*, Greimas (1993) parte do pressuposto de que uma forma de vida pode se organizar de acordo com regras sociais pré-estabelecidas, provindas do que se chamaria de uma moral, de fazer o que é certo dentro do que a sociedade seleciona como admissível e tolerável. A forma de vida, na perspectiva do projeto greimasiano, é caracterizada em um nível de descrição dos valores culturais identitários próprios um do outro.

Para Fontanille (2016, p. 2), as formas de vida carregam os valores e os princípios sociais e se “manifestam por atitudes e expressões simbólicas” que “influenciam nossos sentimentos, nossas posições de enunciação e nossa escolha axiológica”. Desse modo elas representariam as diferentes formas de identificação e experimentação de valores do sujeito.

3 Castelo Rá-Tim-Bum: enredo e estrutura

Mesclando conteúdo narrativo e conteúdo educativo, cada episódio do programa desenvolve um tema com começo, meio e fim, mas há uma linha narrativa que atravessa todos os episódios e que contribui para o entendimento particular de alguns eventos. O enredo principal gira em torno do Nino, um garoto de 300 anos que não pode frequentar a escola por causa da sua idade, vive com seu tio-avô, o Dr. Victor, feiticeiro e cientista, e com sua tia-avó Morgana, uma feiticeira de 6.000. Os três moram num castelo na cidade de São Paulo.

Aprendiz de feiticeiro, Nino necessita crescer de forma emocional, social e intelectual e, para isso, precisa se relacionar com outras pessoas para conhecer o mundo e reconhecer-se. Já no primeiro episódio o ator resolve usar magia para trazer outras três crianças para brincar com ele: Pedro, Biba e Zequinha, com quem passa a viver aventuras em todos os demais capítulos do programa. Com esses novos amigos, o ator passa a conviver com novas formas de aprendizagem, assimilando conteúdos até então desconhecidos, através da intersecção dos quadros educativos que, por diversas vezes, aparecem no programa para responder a alguma dúvida do ator ou de seus amigos.

O vilão da história é o Dr. Abobrinha, um especulador imobiliário que deseja derrubar o Castelo e construir em seu lugar um prédio de cem andares. Além desses, outros seres animados participam dos episódios: o relógio, quadros e sapatos mágicos, fadas e animais de várias espécies e tamanhos, interpretados por atores ou bonecos animados.

Os personagens que compõem a série trazem sempre alguma informação e/ou conteúdos de aprendizagem. Começando pelo porteiro, que sempre incentiva as crianças (Pedro, Zeca e Biba) com desafios para entrar no Castelo. Todos os desafios têm como intuito fazer com que as crianças usem a criatividade e se livrem da timidez, ora lhes propondo danças e imitações, ora propondo charadas e desafios. Já o relógio que fica dentro do Castelo não apenas informa as horas como também informa a hora de fazer tarefas, como: hora de comer, hora do Dr. Victor chegar, hora de ir embora, hora de feitiçaria, entre outras.

O conteúdo pedagógico é apresentado em quadros³ inseridos ao longo de cada

3 Os quadros são: “Tíbio e Perônio”; “Porque Sim Não É Resposta”; “Como Se Faz”; “Lavar As Mãos”;

episódio, apresentando situações de aprendizagem lúdicas por meio de narrativas curtas que mesclam várias linguagens, como do cinema, do teatro, da animação e da computação gráfica, sempre com jogos, brincadeiras e curiosidades que dialogam com o cotidiano do público. De acordo com Guedes:

A função dos personagens destas passagens é a de doadores solicitadores, uma vez que, além de fornecerem conhecimento, são agentes de estímulo à experimentação, busca e construção. Muitos dos quadros funcionam como instigadores dos telespectadores e acionam, também, em alguns casos, a atividade das crianças do castelo (GUEDES, 2001, p. 53).

Esses quadros apresentam temáticas variadas, desde comportamentos sociais até conteúdos escolares específicos, tais como: hábitos de higiene, quadros de matemática, língua portuguesa, geografia, ciências, entre outros.

4 Das modalizações

A princípio, o conceito de modalidade foi utilizado no nível narrativo e baseava-se nos predicados regente e modal e regido ou descritivo, sendo os primeiros constituídos pelas quatro modalidades fundamentais (GREIMAS, 1983, p. 77): “/querer/, /dever/, /poder/ e /saber/”, e os segundos pela modalidade do /fazer/. Em meio a esses predicados, surgiu o conceito das modalidades deônticas, volitivas e epistêmicas, pressupostas pelas modalidades do /dever-fazer/ e do /poder-fazer/, do /querer-fazer/ e a do /saber-fazer/, respectivamente. De acordo com Fontanille (2007, p. 169), as modalidades garantem que haja uma mediação entre os actantes e seu predicado de base; isso levaria a uma relação, nem sempre estável, entre um sujeito e outro, pois um influenciaria na mudança de estado do outro. Por isso, foram classificados dois tipos de sujeito, o do fazer e o de estado.

O sujeito do fazer é o responsável pela transformação do estado de outro sujeito, modificando a sua competência modal e qualificando-o para o fazer. Com a competência modal, o sujeito passa a ter condições de realizar uma ação. Fiorin (2002, p. 120) formula que um sujeito pode querer ou dever, poder ou saber ou estar em relação com um objeto; porém, antes da fase da competência, há o ato de crença do sujeito, ou seja, o seu desejo e suas possibilidades de poder realizar uma performance.

Com os estudos voltados para a semiótica das paixões, nos anos 80, Greimas & Fontanille (1993) consideram que o sujeito não seja apenas movido pelas modalidades do fazer, mas também pelo sentir, o que configuraria o seu estado de alma. A semiótica das paixões concentra seus estudos nos efeitos passionais produzidos pelo discurso, que gerariam qualificações modais modificadoras do sujeito de estado. As modalidades que constituem o sujeito são duas: ser (estados) e fazer (ação). O “sentir” para semiótica é o resultado dos estados (“de alma”), portanto, do ser, que marcam o percurso narrativo do

“Feitiçaria”; “Dedolândia”; “Poesias Animadas”; “Caixinha de música”; “Lana e Lara”; “Mau e Godofredo”; “Ratinho”; “Que Som é Esse”; “Circo”; “Caixa Preta”; “Cavalete Mágico”; “Músicas do Mundo Todo”; “Desenho Mágico”; “Marionetes”; “Lousa Mágica”; “Mãos Pintadas”; “Histórias dos Curumins”; “Músicos Mirins”; “Cabin”; e “Esportistas Mirins”.

sujeito e que é analisado a partir da estrutura modal, da sua combinação, na maior parte dos casos, conflitante.

Essa articulação, em relação às modalidades, pode ser observada sob o ponto de vista paradigmático e sintagmático. Em relação à modalidade sintagmática, ela pode ser vista nos níveis narrativo e discursivo. No narrativo, as modalidades são as responsáveis pelas transformações do sujeito e são caracterizadas pela projeção dos enunciados de estado (ser) e de transformação (fazer), que correspondem às transformações de estado de junção a outro. Os próprios enunciados de ser e fazer possuem em si uma função modal e descritiva, pois possuem o poder de modalizar o outro, e também a si mesmo, construindo uma rede de combinações que dão origem às dimensões pragmáticas e cognitivas.

Na dimensão pragmática, temos o percurso do sujeito que se desdobra em competência (um ser-fazer) e performance (um fazer-ser); na dimensão cognitiva, temos as etapas de manipulação (fazer-fazer) e sanção (fazer-ser), que correspondem à relação entre destinador e destinatário, em que o primeiro tenta convencer o segundo a aceitar os valores propostos por ele e, assim, conduzi-lo à ação e à avaliação (positiva ou negativa) da performance do sujeito manipulado pelo sujeito manipulador.

As modalidades garantem que haja uma mediação entre os actantes e seu predicado de base. Isso levaria a uma relação, nem sempre estável, entre um sujeito e outro, pois um influenciaria na mudança de estado do outro.

Fontanille (2008) afirma que são as modalizações dos textos que propõem as formas de vida, já que a identidade dos actantes é definida pelas modalidades que a constituem. Ainda de acordo com o autor (2008, p. 177), um actante passa a ser definido pela sua identidade semiótica no lugar que ele ocupa em um predicado, que será reconhecido no âmbito de todo o discurso. Tal identidade é apresentada pela sua recorrência. Dessa forma, as modalidades fazem-se necessárias para assegurar essa recorrência e construir a identidade de um actante. De acordo com Fontanille (2007, p. 177), os predicados modalizados “descrevem o fazer dos actantes – sua performance –, os predicados modais descrevem, em contrapartida, o seu ser – sua competência”. Portanto, a dimensão modal dos actantes é necessária na construção de um discurso, pois é fundamental para a identificação da modalização geral da enunciação.

O vínculo que o discurso do programa Castelo Rá-Tim-Bum estabelece entre os sujeitos corresponde à relação de manipulação, ou, em outras palavras, do *fazer-fazer*. Trata-se, através dessa noção, de explicar a atividade pela qual o programa Castelo Rá-Tim-Bum faz o outro executar um dado programa, atuando sobre sua competência modal (o querer; o dever; o poder; o saber). Entendemos que, entre o “fazer” do destinador e do destinatário, há um vasto campo das modalidades, procedendo a um panorama geral. Observamos que o Castelo se estrutura a partir da relação entre as duas modalidades: o dever e o querer, que são encontradas tanto em sua narrativa quanto nos seus quadros pedagógicos.

A manifestação da modalidade deôntica (dever) está relacionada ao sujeito, sobre o qual se instaura uma obrigação, permissão ou proibição. Iremos utilizar como exemplos no nível do enunciado alguns personagens que integram o programa, que caracterizam papéis-temáticos com discursos sociais e favorecem o surgimento de valores deônticos como os de obrigação e permissão. São eles: Nino, Tio Víctor e o Relógio (ator não-humano).

Quando o “Tio-Victor” sai para trabalhar, sempre diz ao “Nino” o que ele pode ou deve fazer durante o dia, e, quando ele chega, o sanciona de forma positiva ou negativa, dependendo se o Nino fez ou não o que lhe era permitido. O dever e o poder fazer, nesse caso, estão ligados às regras que o “Tio Victor” dá ao “Nino”, como, por exemplo: “Não se deve comer muito, senão vai passar mal” (Ep. 6: Ligeiramente Enjoado), “Não se pode tomar medicamentos por conta” (Ep. 19: O Nino está ficando Verde) e “Não se deve ficar em frente à televisão por muito tempo” (Ep. 52: TV Mania). Na sua ausência, Nino tem o dever e o compromisso de seguir as regras.

Quando o tio chega, então, premia, elogia e reconhece a obediência do sobrinho. Todavia, em muitos casos, “Dr. Victor” repreende o aprendiz “Nino” pelo mau comportamento, quando este não segue suas regras, mas sempre com o tom de lição a ser assimilada. Ainda no nível do enunciado, encontramos a modalidade deôntica no ator (não humano) Relógio, que sempre informa a hora em que deve ser feita alguma coisa, como: “Atenção! Olha a hora! Olha a hora das crianças irem à escola!”; “Passa hora, hora e meia, meia hora, hora e meia. E que horas são? É hora do Dr. Victor chegar”; “Atenção, a Morgana está te esperando para a sua hora da festinha com ela”; entre outras, como dizer que “Nino” deve dormir e lavar as mãos. Percebemos que a modalidade deôntica é direcionada diretamente ao enunciatário, como, por exemplo, em muitos dos quadros educativos: “Lavar as Mãos” e do “Ratinho”, em que o dever fazer é instaurado “dever”. Deve-se lavar as mãos antes de comer e deve-se escovar os dentes e tomar banho diariamente.

Outro exemplo pode ser observado no Episódio 5, “A Cidade dos meus Sonhos”, o qual apresenta na série o “Dr. Abobrinha”, que aparece querendo comprar o castelo para derrubá-lo e construir um prédio de 100 andares. O nome dado ao episódio, ao usar o pronome possessivo “meu”, mostra a presença do enunciado modal no próprio título do texto, podendo ser visto na etapa da ação ou performance. Assim, subjaz à ação de construir a cidade, em primeiro lugar, o desejo ou a obrigação de realizá-la e, em segundo momento, a possibilidade e a aptidão para construí-la. Porém, há uma gradação das modalizações que operam como jogo modal que vai do dever ao querer.

Quando observamos os quadros pedagógicos que compõem a estrutura geral do Castelo Rá-Tim-Bum, os quais apresentam conteúdos educativos de forma explícita⁴, a função dos personagens dessas passagens é a de destinador manipulador de competências ao telespectador, uma vez que, além de fornecerem conhecimento, são agentes no estímulo do querer a experimentação, a busca e construção da informação. No quadro “Lavar as mãos”, por exemplo, o Fura-Bolo entra em cena na cozinha, quando algum dos personagens da narrativa principal está prestes a comer. O fantoche de dedo chama a atenção lembrando que antes é preciso lavar as mãos.

Sobre a música “Mão”, de Arnaldo Antunes, são exibidas imagens de situações cotidianas de crianças lavando as mãos, mostrando um conceito de higiene. Notamos que o quadro prioriza a atividade de lavar as mãos como uma atividade lúdica, prazerosa. As crianças aparecem felizes, constando a modalidade do /querer-fazer/, que compreende a vontade do sujeito destinador de tornar alguém competente. Constata-se, assim, que as modalidades básicas que sobredeterminam o fazer incidem sobre as ações narrativas, sendo necessárias para que haja a performance transformadora do sujeito.

4 Todo o programa é educativo, isto é, o processo de ensino e aprendizagem está inserido nos quadros narrativos de forma implícita e nos quadros pedagógicos de forma explícita.

Na fase da sanção, temos a modalização de um enunciado de estado por outro enunciado de estado, e é desse arranjo que resultam as modalidades veridictórias, em suas categorias básicas do ser e parecer, as quais referem-se à verdade ou falsidade que ligam sujeito e objeto-valor em suas relações. À avaliação de caráter veridictório, sobrepõem-se as modalidades epistêmicas do crer, o que provoca uma reinterpretação dos enunciados de estado, podendo ser interpretados como certamente verdadeiros, falsos e assim por diante.

De acordo com Barros (1988, p. 58), o julgamento ou ato epistêmico constitui “uma transformação de um estado de crença em outro”. Do ponto de vista do fazer crer, constatamos que as estratégias de veridicção utilizadas pelo programa partem da sua estrutura fundamental: a fantasia, o mundo imaginário. As estratégias utilizadas para isso são primeiramente das atitudes e comportamentos do ator principal “Nino”. Embora ele viva num castelo, use roupas diferentes e tenha 300 anos, suas atitudes e comportamentos são similares às de uma criança, sempre em busca de diversão, amigos e brincadeiras. Essa busca é vista já no primeiro episódio “Tchau não, até amanhã”, o qual mostra como “Nino” se sente sozinho e entediado sem ter com quem brincar e se relacionar.

Além disso, os personagens de fantoches, que dão vasão ao imaginário, como a cobra Celeste, Mau, o Gato da biblioteca, entre outros, induzem o telespectador a acreditar que os estados e fazeres que lhe propõem parecem e são verdadeiros por meio de um processo para o reconhecimento da verdade, que ocorrem pelo encontro dos valores mostrados pelo sujeito da persuasão e os valores epistêmicos do sujeito persuadido. As modalidades no nível discursivo incluem expressões afetivas, valores axiológicos, opiniões e pontos de vista dos sistemas de valores do discurso. Nesse nível, os papéis modais e passionais assumidos pelos atores do discurso são organizados em percursos modais, patêmicos e figuratizados em comportamentos, atitudes e emoções. Na verdade, entende-se por modalização em linguística tudo que assinala a atividade subjetiva da instância de discurso, tudo o que, de fato, indica que se trata de um “discurso em ato” (FONTANILLE, 2007, p. 170). Ao próprio ato de enunciar, constitui um dos procedimentos linguísticos responsáveis pela construção das imagens do enunciador e do enunciatário, bem como sua orientação ideológica, fundamental para o entendimento da discursivização dos enunciados.

5 As Formas de Vida

De acordo com Carneiro (1999, p. 130), a necessidade dramática do ator Nino é o que constrói a série e, conseqüentemente, fundamenta sua ação na busca de “crescimento emocional, intelectual e social”. Desse modo, as formas de vida que caracterizam esse ator oscilam entre a moral e a ética, ou seja, entre a obediência aos mais velhos e a sua autonomia, isto é, entre o dever e o querer, como se observa quando o querer impera sobre o dever, como no diálogo transcrito do Episódio 91, “Hora de Dormir”:

(1:56') - Relógio: É hora de ir para o **seu** quarto!

1:12' – Nino: **Eu** não tenho a menor intenção de ir para **o meu** quarto nesse

momento! [...]

1:15' Nino: **Eu** não estou com sono.

1:19' Relógio: Ora Nino, **você** vai acabar fazendo algum barulho!

1:20' Nino: **Eu** não estou fazendo barulho!

1:21' Relógio: Não grite!

1:23' - Nino: **Eu** não estou gritando!⁵

Em relação ao tio, a forma de vida de “Nino” é baseada, sobretudo, pela manifestação da modalidade deôntica que se organiza segundo o dever fazer (prescrição) e o dever não fazer (interdição). Como já dito, quando o “Tio Victor” sai para trabalhar, sempre diz a “Nino” o que ele pode ou deve fazer durante o dia e, quando ele chega, sanciona-o de forma positiva ou negativa, dependendo de ele ter feito ou não o que lhe era permitido. O dever e o poder fazer, nesse caso, estão ligados às regras que o tio, no papel temático de pai, dá ao “Nino”, como, por exemplo, em:

“Tudo tem seu tempo certo” (Ep. 21: O Nino mudou);

“Não se deve mexer nas coisas dos outros sem permissão” (Ep. 41: Pintou o maior clima);

“Deve lavar as mãos antes de comer” (Ep. 84: Ver para crer).

Entretanto, como veremos nos exemplos a seguir, a modalização pelo querer também impera na forma de vida de “Nino”, embora, quando isso ocorre o ator é sempre sancionado de forma negativa. Vejamos:

No Episódio 21, “O Nino mudou”, “Nino”, modalizado pelo seu querer, resolve que não é mais uma criança e sim um adulto. Quando o ator precisa vestir um terno para ir até um casamento, acaba se convencendo de que já tem idade suficiente para as responsabilidades da vida adulta. A sanção do “Tio Victor”, embora seja negativa, não é punitiva, com a imposição do medo. “Tio Victor” mostra ao sobrinho-neto que não está preparado para a vida adulta, quando, juntamente com seus três amigos, mostram ao “Nino” que sua escolha implicaria muitas responsabilidades, tais como: reuniões, horários de trabalho e nenhuma brincadeira. No episódio isso é mostrado quando “Tio Victor” dá ideia aos amigos de “Nino” para se vestirem como adultos e conversarem com “Nino” coisas sobre trabalho. No final, “Tio Victor” sai de dentro de uma caixa com roupas coloridas chamando “Nino” para brincar. Toda vez que “Tio Victor” ensina uma lição ao “Nino”, olha para a câmera, como se estivesse dialogando com o próprio enunciatário e dá uma “piscadinha”.

No Episódio 41, “Pintou o maior clima”, “Nino” descobre onde estava um dos livros de magia do “Dr. Victor” e começa a mexer sem a permissão do tio-avô. A sanção do “Dr. Victor” é fazer o sobrinho-neto pensar que se mexer novamente em algo que não lhe pertence, sem a sua ordem, o transformaria em um sapo verde, cheio de verrugas vermelhas, com os olhos esbugalhados e a língua azul, e mais uma vez “Tio Victor” olha para a câmera, sorri e dá uma “piscadinha”.

No último exemplo, Episódio 84: “Ver para crer”, “Dr. Victor” transforma “Nino” em um menino invisível, após “Nino” se recusar a lavar as mãos antes de comer. Ele

5 Os pronomes estão destacados em negrito para que possamos observar as marcas do eu que ocorrem pelas debreagens enunciativas, procedimento pelo qual deixam “visíveis no texto” as marcas de pessoa (eu), tempo (agora) e lugar (aqui), marcadas no texto.

acreditava que os micróbios não existiam, já que ele não podia vê-los. Mais uma vez, ao ensinar a lição ao “Nino”, “Dr.Victor” olha para a câmera e dá uma “piscadinha”.

A mesma subordinação hierárquica de pai para filho é mantida na forma de vida da relação de “Nino” e “Morgana” (mãe e filho), sendo ela a responsável pela casa, pelos cuidados com o sobrinho neto e sempre mostrando caminhos alternativos quando ele passa por problemas. Ela também sanciona “Nino” sempre de forma carinhosa. Às vezes expressa desaprovação no olhar, mas procura mostrar como as coisas funcionam. No episódio 65, “Alimentação”, “Morgana” faz um almoço para os habitantes do castelo, porém, “Nino” e seus amigos resolvem não comer, pois queriam somente o bolo (da sobremesa). “Caipora” então come toda a comida. Mas, posteriormente, “Nino” e as crianças percebem que comer é muito importante, porque, como a “Caipora” comeu todo o almoço, ela fica muito forte e ganha a gincana proposta pelas crianças para ver quem é o mais forte. “Morgana” no final do episódio explica ao “Nino” e às crianças a importância de uma alimentação baseada em legumes e verduras. “Nino” e as crianças, sentadas à mesa, começam a comer cenoura, beterraba e espinafre e alegam “não ser tão ruim quanto pensavam”.

No Episódio 22⁶, “Ciúmes, eu?”, “Nino” fica com ciúmes de “Celeste”, e “Pedro” e “Zeca” ficam com ciúmes de “Biba”. Quem resolve é “Morgana” quando expõe: “Imagine se cada vez que alguém fizer uma coisa diferente, todo mundo ficar com ciúmes? Aí vamos ter que fazer a mesma coisa, na mesma hora, todo mundo junto? que chatice não é?”. “Nino” depois de escutar a tia-avó sente vergonha e é o primeiro a pedir desculpas.

A criança está inserida dentro de concepções morais impostas pela sociedade, em que paixões como ciúmes, inveja, entre outras, são sempre consideradas disfóricas, próprias de formas de vida de antissujeitos, de vilões, pessoas que “fazem o mal”. Segundo Greimas e Fontanille (1993), o ciúme ocorre quando o sujeito teme perder o objeto desejado, e isso ocorre por causa da presença de um rival, que pode ser imaginário ou sem potencial para atrair o objeto de desejo.

“Nino”, nesse episódio, por meio de sua práxis pessoal, realiza uma performance inesperada em relação aos bons modos, na tentativa de ganhar a atenção. Não só “Nino”, mas também as crianças, “Pedro” e “Zeca”, mostram o mesmo sentimento em relação à colega “Biba”. E isso faz com que “Morgana” os sancione negativamente. Percebemos que as crianças passam a ser “moralizadas” em relação aos bons modos e às formas de vida propostas por uma sociedade que rege os bons costumes e que pune as paixões consideradas negativas. A caracterização principal do ator “Nino”, no papel temático de criança, demonstra o descobrimento do mundo por meio de sanções que constroem sua premissa dramática.

Em outra perspectiva, há episódios em que participam as três crianças e “Nino”, e temas como “preconceito” e “igualdade de gênero” são demonstrados. Um exemplo pode ser visto no Episódio 52, “Zula, a menina azul”, em que Nino encontra uma garota azul no Castelo e ninguém quer brincar com ela, pois tem preconceito pela sua cor. A repórter “Penélope” fica brava com as crianças e alega que elas têm preconceito de alguém que não conhecem, e que julgar alguém pela cor não é legal. No episódio 46, “Meninos e Meninas”, “Nino”, as crianças e “Penélope” fazem uma gincana com pinturas para ver

6 YouTube. *Castelo Rá-Tim-Bum*, “Ciúmes, eu?”. Vídeo (25min29s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XKOWbek4IQk>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

quem é melhor, meninos ou meninas. “Dr. Victor” chega para julgar a gincana e mostra que o trabalho de ambas as equipes apresenta diferenças, mas é igualmente bom.

Nesse aspecto, observamos formas de vida heterogêneas, em relação à igualdade de gêneros. Podemos observar os atores crianças (Nino, Pedro, Zeca e Biba) com grande diversidade física, pois há personagens masculinos e femininos, de diferentes etnias e idades. “Nino” é um menino de 300 anos; “Biba” é negra e tem oito anos; “Pedro” usa óculos, parece um típico nerd e tem dez anos; e “Zequinha” é baixo, ingênuo e tem seis anos. Todos eles apresentam, porém, grande semelhança nas vestes coloridas de retalhos. “Nino” e as crianças figurativizam uma forma de vida diferente e similar à do telespectador, que apreende como sentido o conhecimento sobre o mundo, sem julgar estereótipos.

6 Considerações finais

Concordamos com Nascimento (2009, p. 621) quando afirma que “a semiótica busca dar conta do movimento da própria vida”, que é gerada pela interação com o outro no cotidiano, seja ele um sujeito ou um objeto. No *Castelo Rá-Tim-Bum*, a prática educativa está relacionada aos ideais do prazer de aprender, da aprendizagem divertida, de maneira lúdica, do envolvimento emocional. Criado como uma narrativa de contos de fadas, o programa insere o telespectador em um universo de fantasia, de magia, de imaginação, em um universo paralelo, colorido, interativo, lúdico, no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre ora de forma indireta, inserido nas práticas cotidianas dos personagens que compõem a trama narrativa, ora nos quadros pedagógicos inseridos em cada episódio, de forma intercalada à trama.

O Programa caracteriza-se, em primeiro lugar, por um modo de ser e colocar seus valores, privilegiando nessas narrativas as temáticas socioculturais. As formas de vida do ator “Nino”, configuradas a fim de promover um processo de identificação com o telespectador, colocam esse ator no papel de agente de identificação e empatia com o enunciatário telespectador. É a partir dele que a história se desenrola e cria a possibilidade de despertar relações afetuosas, adesão entre enunciador e enunciatário, que contribuem para a criação de uma cumplicidade com o programa.

Tudo dentro do Castelo é transmitido num formato lúdico-educativo, provocando uma forma estimuladora, provocativa e de interação com o telespectador. A linguagem audiovisual esteticamente trabalhada é um fato significativo de adesão, por isso entendemos que a construção do conhecimento através das práticas educativas no Castelo se difere das práticas educacionais convencionais, principalmente pela linguagem.

O Programa ainda traz uma proposta de se pensar em produções televisuais com propósitos educativos que pressuponham a capacidade de o telespectador selecionar e interagir, como afirmou Carneiro (1999, p. 21). O programa procura a disseminação do uso das novas mídias como capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, auto-sanção e novas formas de enxergar o mundo, além de procurar a disseminação das atividades lúdicas e práticas sociais.

Referências

- BARROS, D. L. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- CÂMARA, N. S. O perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias: uma análise das formas de vida configuradas nos gêneros. *Estudos Linguísticos (São Paulo)*, v. 43, p. 853-867, 2014.
- CARNEIRO, V. L. Q. *Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento*. São Paulo: Anna Blume, 1999.
- FIORIN, J. L. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FONTANILLE, J. *Significação e visualidade – exercícios práticos*. Tradução de Elizabeth B. Duarte e Maria Lilia D. de Castro. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Tradução Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.
- FONTANILLE, J. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Orgs.) *Semiótica e mídia – textos, práticas, estratégias*. São Paulo: Unesp/Faac, 2008, p. 15-74.
- FONTANILLE, J. A semiótica hoje: avanços e perspectivas. *Estudos Semióticos*. [on-line], São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-9, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/127608/124672>>. Acesso em: 07 ago. 2017.
- GUEDES, F. B. *O educativo como entretenimento: uma proposta de TV infantil*. Juiz de Fora: UFJF; FACOM, 2.sem.2001. 119 fl. mimeo. Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social.
- GREIMAS, A. J. Les actants, les acteurs et les figures. *Du Sens II: essais sémiotiques*. Éditions du Seuil: Paris, 1983, p. 49-66.
- GREIMAS, A. J. Le beau geste. Recherches sémiotiques. *Semiotic Inquiry*. Montreal, v. 13, p. 21-35, 1993.
- GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. Tradução Ana Cláudia Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- GREIMAS, A. J ; FONTANILLE, J. *A semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. São Paulo: Ática, 1993.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- JAKOBSON, R. Lingüística e poética. In: *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MACHADO, A. *A narrativa seriada*. São Paulo: Senac, 2010.

NASCIMENTO, E. M. F. S. Prudência e Aventura: Revista O Cruzeiro e formas de vida da mulher da década de 40. *Alfa*. São Paulo, v. 53, n. 2, p. 619-637, 2009.

PORTELA, J. C. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Orgs.). *Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp/Faac, 2008, p. 93-113.

YOUTUBE. *Castelo Rá-Tim-Bum*. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/channel/UCSTzvPF1Fti4v7DBc9WfJGA>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

Recebido em 29 de agosto de 2017.
Aprovado em 29 de setembro de 2017.