

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE ARTES
GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL

DEBORA MARQUES MORAES

VISUALIDADE E ESTÉTICA NAS ESCOLAS DE SAMBA:
UM ESTUDO SOBRE AUTORIA

NITERÓI

2018

DEBORA MARQUES MORAES

VISUALIDADE E ESTÉTICA NAS ESCOLAS DE SAMBA:
UM ESTUDO SOBRE AUTORIA

Monografia apresentada ao Curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Bacharel.

Orientadora: Prof. Dr. MARINA BAY FRYDBERG

NITERÓI

2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M827v	<p>Moraes, Debora Marques VISUALIDADE E ESTÉTICA NAS ESCOLAS DE SAMBA : UM ESTUDO SOBRE AUTORIA / Debora Marques Moraes ; Marina Bay Frydberg, orientadora. Niterói, 2018. 75 f.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Produção Cultural)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2018.</p> <p>1. Carnaval. 2. Autoria. 3. Artista. 4. Produção intelectual. I. Frydberg, Marina Bay, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social. III. Título.</p> <p>CDD -</p>
-------	---

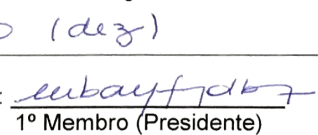

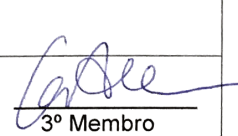


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
COORDENAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL - GGR

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL DO CURSO DE PRODUÇÃO CULTURAL

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	
Nome do Candidato: DEBORA MARQUES MORAES	Matrícula: 213 033 052
Título do Trabalho: "VISUALIDADE E ESTÉTICA NAS ESCOLAS DE SAMBA: UM ESTUDO SOBRE AUTORIA."	
Orientador(a): MARINA BAY FRYDBERG	
Categoria: MONOGRÁFICA	Data da Apresentação: 19/12/2018

BANCA EXAMINADORA	
1º Membro (Presidente): Drª. Marina Bay Frydberg	
2º Membro: Dr. Luiz Guilherme Vergara	
3º Membro: Dr. Leonardo Bora	

AVALIAÇÃO:	
Análise / Comentário A banca destaca a importância do estudo da cultura popular, especificamente do carnaval, no campo da produção cultural. Salienta a qualidade da pesquisa, do texto e da articulação teórica presente no trabalho. Indica a continuidade da pesquisa na pós-graduação. E recomenda o trabalho para publicação.	
Nota Final (média dos três integrantes da Banca Examinadora): 10,0 (dez)	
ASSINATURAS: <u></u> 1º Membro (Presidente) <u></u> 2º Membro <u></u> 3º Membro	

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao apoio dos meus pais ao longo da minha vida e em cada decisão que tomei, assim como o de minha família.

Agradeço a Marina Bay Frydberg por aceitar orientar este trabalho e não desistir nem dele nem de mim, apesar de todos percalços no caminho. Não teria conseguido sem a sua ajuda e orientação ao longo desses dois anos. A monografia é o primeiro passo do caminho que escolhi seguir e fico muito feliz que a escolhi para me guiar nesse início.

Agradeço à banca não apenas por aceitarem o convite, mas pela influência que tiveram sobre este trabalho e em minha carreira acadêmica. A Leonardo Bora, obrigada por ouvir minha ideia e me dar o empurrão inicial para os estudos do carnaval há três anos atrás. A Luiz Guilherme Vergara, obrigada por me orientar na Iniciação Científica, reacender minha paixão pela pesquisa e me guiar para dentro da pesquisa em artes. Afirmo com toda certeza que se não houvesse encontrado vocês na faculdade, não estaria nesse caminho hoje.

Agradeço a Gabriel Santos pelo apoio incondicional e todos os conselhos dados nesses anos, que foram especialmente necessários nesse último ano.

Agradeço a Jackson Jacques por me acompanhar nas fofocas e *brainstormings* acadêmicos, do primeiro semestre da faculdade ao último.

RESUMO

Este trabalho monográfico trata da questão moral da autoria nas atividades artísticas nas escolas de samba do Rio de Janeiro. Partindo da concepção de que o desfile é realizado por diversas pessoas que fazem parte da escola, vamos debater porque o carnavalesco (em sua maioria, exterior à comunidade da escola) recebe o reconhecimento de "artista responsável pelo desfile". Utilizando as teorias de Howard Becker sobre os mundos da arte, debatemos o papel do artista e de sua equipe de apoio na criação da obra, assim como a atribuição de autoria. Para compreender o que é autoria, autor, artista e criação, realizamos um histórico social dessas noções nas sociedades ocidentais, assim como em sociedades que possuem uma visão díspar. Após definir esses termos, buscamos entender os contextos dos sistemas das escolas de samba, e como isso influencia a estética e a criação dos desfiles. A partir disso, pudemos debater sobre como as ideias de criação e atribuição de autoria ao artista funcionam neste campo.

ABSTRACT

This work looks into the question of moral authorship of artistic activities in Rio de Janeiro's samba's schools. From the conception that the samba parade is made possible because of multiple people that are part of the school, we are going to discuss why the *carnavalesco* (on most occasions, external to the school's neighborhood is recognized as the "art responsible for the parade". With Howard Becker's theories on art worlds, we talk about the role of an artist and its support team in the work's creation, as also the attribution of authorship. To better understand what is authorship, an author, an artist and creation, we did an historic research on what these notions mean in occidental societies, and in societies with different visions. After defining these terms, we try to understand the context of art systems in samba's schools, and how they affect the aesthetic and creation of samba parades. From there, we could discuss how the ideas of a creation and attribution of authorship to the artist work in this field.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	AUTOR, CRIAÇÃO E AUTORIA	10
2.1	A AUTORIA ATRAVÉS DOS TEMPOS	12
2.2	O AUTOR NA CRIAÇÃO	20
2.3	O AUTOR NA ARTE POPULAR	27
2.4	A POLIFONIA NA OBRA DE ARTE	32
3	ESTÉTICA CARNAVALESCA E O CARNAVALESCO	38
3.1	ESTÉTICA POPULAR: OS MORROS E OS INTELECTUAIS	40
3.2	ESTÉTICA TEATRAL: A CHEGADA DA CLASSE MÉDIA	50
3.3	ESTÉTICA DA IMPONÊNCIA: O SAMBÓDROMO E A NOVA FORMA DE FAZER DESFILE	61
4	CONCLUSÃO	69
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado trata da questão e noção de autoria nas artes plásticas dentro do sistema de criação das escolas de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro. A escolha do tema surgiu a partir dos questionamentos de Foucault (2009) sobre o termo autor atualmente e as teorias de Howard Becker (1977) sobre os mundos artísticos e o artista. Pensando sobre a atribuição de autoria aos artistas nos sistemas artísticos ocidentais euro-americanos, elaborou-se a questão sobre como esta noção se apresenta dentro de um sistema de arte popular que hoje emprega artistas como carnavalescos.

Tanto Howard Becker (1977) quanto Gilberto Velho (2006), sociólogos da arte, concordam que a noção de autoria varia de acordo com o sistema no qual o indivíduo está situado. As noções variam em relação a contextos culturais, e não contextos históricos; a autoria de uma mesma obra de arte pode ser vista de formas diferentes, dependendo do indivíduo que a apresenta, e em que sistema ele está situado.

Entendendo que a noção de autoria é variável de acordo com o campo artístico, o projeto apresentado intende abordar o sistema de criações artísticas-plásticas nas escolas de samba, e qual a noção de autoria presente nele. O direito autoral jurídico costuma ser o parâmetro para atribuir autoria a uma obra, mas não existem leis para proteger todos os tipos de produção artística, como é o caso das artes plásticas nas escolas de samba. Dentro das escolas de samba, as leis dos direitos autorais não são capazes de resguardar o desfile em si, pois resguardam apenas os sambas-enredos, que são registrados e distribuídos como todas as obras musicais.

Além disto, no campo cultural, a discussão da autoria vai além do direito autoral jurídico sobre a obra já que ela está muito ligada a ideia de reconhecimento. Nos mundos artísticos, o reconhecimento é intrínseco à originalidade do artista, que o diferencia e destaca dos outros. Se tratando do direito autoral jurídico, ele dificilmente resguarda criações artísticas que não são estáticas (tais quais extos, quadros, esculturas, músicas), o que dá uma nova importância à ideia de originalidade artística. O que impede os artistas de copiarem uns aos outros não é a lei (já que esta não resguarda performances, por exemplo), mas sim as regras do próprio campo quanto

ao plágio, já que este preza a originalidade. Segundo Foucault (2009), o que atribui o valor a obra é o nome do autor, que se torna uma credencial diante do mundo. Portanto, nosso objetivo ao abordar a autoria dentro do sistema artístico é pensá-la muito mais em seu aspecto moral, de atribuição, do que em seu aspecto jurídico, respaldado pela lei.

Dedicamos o primeiro capítulo a entender o que é a autoria, autor, artista e criação, a fim de poder abordar a questão da autoria nas escolas de samba com base em filosofia e sociologia da arte. Para isso, discursamos sobre diversos sistemas e conceitos com bases socio-históricas, a fim de ter exemplos de como a autoria pode se apresentar. No primeiro subcapítulo, abordamos a autoria no mundo ocidental da Grécia Antiga até os dias de hoje, a fim de entendermos como ela se apresenta na sociedade ocidental. No segundo, tratamos da figura do autor dentro do mundo artístico e seu papel na criação das obras de arte, junto as outras pessoas que trabalham para realizá-la.

No terceiro e quarto subcapítulos, apresentamos visões da autoria que são conflitantes com a visão ocidental euro-americana. No terceiro subcapítulo, tratamos da questão da criação de obras de arte e da atribuição da autoria nas artes populares. No quarto, debatemos sobre a ideia de autoria polifônica, onde várias vozes e pensamentos fazem parte da criação, e indagamos sobre a autoria, como um todo, sendo polifônica.

Para estudar o sistema de criação das escolas de samba, selecionamos o Grupo Especial de Escolas de Samba do Rio de Janeiro como recorte, a fim de ter informações diferentes momentos de forma acessível. Além disso, a maior parte da bibliografia existente sobre o carnaval trata das escolas que hoje compoem o grupo especial, de modo que uma pesquisa sobre o tema encontra diversas fontes em autores consagrados.

Nisto, dedicamos o capítulo dois a abordar as escolas de samba do grupo especial desde sua criação até atualmente, dividindo-o em três subcapítulos, de acordo com cada “era” que estudiosos do campo reconhecem. No primeiro subcapítulo, falamos do momento de criação até os anos 1950, o primeiro momento das escolas de samba em sua era da “estética popular”. No segundo subcapítulo

abordamos a “estética teatral”, dos anos 1960 aos anos 1990; e no terceiro tratamos da “estética de imponência”, de 1990 até os dias de hoje.

Cada subcapítulo aborda o contexto sociocultural em que as escolas se encontram, e suas relações internas e com atores externos, e como esses fatores influenciaram na estética que apresentam. Também tratamos de como o sistema de criação para o visual da escola funciona e como todos esses aspectos estão interligados.

Concluindo o trabalho, debatemos sobre o sistema de criação nas escolas de samba, composto pelo carnavalesco e a equipe, e a função de cada um. Falamos também sobre como eles se relacionam e como enxergam o outro e a si mesmo, além da atribuição da autoria propriamente. Entramos, por último, no por que da atribuição da autoria se dar de uma forma e não de outra, e todos os fatores sociais envolvidos.

2. AUTOR, CRIAÇÃO E AUTORIA

Nossa atual lei de direitos autorais afirma que “autor é a pessoa física criadora da obra literária, artística ou científica”¹. Essa noção de autoria é compartilhada pela sociedade ocidental contemporânea e seu fortalecimento como ideia dominante está ligada aos valores individualistas que vigoram. O surgimento destes é situado por Georg Simmel (1964) e Louis Dumont (1966) na transição da Idade Média para o Renascimento europeu, período caracterizado por mudanças sociais relacionadas à ascensão de valores individualistas (*apud VELHO, 2006, p.15*). Velho (2006), no entanto, aponta que esses processos são “não lineares, complexos e contraditórios” (p. 135), ou seja, o processo de surgimento de tais valores (e, portanto, também da noção de autoria) se manifesta de forma ímpar em períodos ou culturas distintas.

Becker (1977) afirma que

A ideia de que, em qualquer época, haverá sempre um único mundo artístico nos é tão poderosamente sugerida pelo senso comum que se torna necessário insistir no elemento mais circular de nossa definição – a afirmação de que um mundo se constitui do conjunto de pessoas cuja ação é essencial à produção do que elas produzem, seja qual for o objeto desta produção. (BECKER, 1977, p. 10)

Diferentes obras de arte são produzidas por diferentes conjuntos de pessoas, e essas relações formam múltiplos mundos que estão centrados na obra de arte que produzem. Sendo “perfeitamente possível haver vários desses mundos coexistindo num mesmo momento. Eles podem se desconhecer mutuamente, estar em conflito ou manter algum tipo de relação simbiótica ou cooperativa.” (BECKER, 1977, p.10-11). Por terem foco em objetos distintos e serem compostos por pessoas distintas, esses mundos são objetivamente distintos entre si e, portanto, possuem relações heterogêneas com o objeto que produzem e entre os indivíduos que o compõem. Estes mundos podem compartilhar características de forma que cooperem um com o outro ou serem tão diferentes a ponto de estarem em conflito.

Embora o campo da arte opere com lógicas díspares dos outros campos sociais em muitos aspectos, ele não é completamente independente e ainda é sujeito a circunstâncias que operam em toda a sociedade. Considerando que a noção ocidental

¹ Artigo 11 da Lei de Direitos Autorais de nº 9.610, aprovada em 19 de fevereiro de 1998 pelo Congresso Nacional.

contemporânea é baseada nos valores individualistas desta mesma sociedade, inferimos que a noção de autoria está relacionada ao contexto sociocultural em que o mundo da arte está inserido.

Foucault (2009) afirma que “o autor é a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas” (p. 265). Para quem faz parte do mundo ao qual corresponde a noção de autoria em questão, essas operações críticas passam despercebidas e sua falta de justificativa contribui, de certa forma, para tornar esse processo algo evidente e claro. Ao discorrer sobre todas as atividades e pessoas que compõem um mundo da arte, Becker (1977) levanta o problema de como ocorre a organização entre os membros do mundo da arte e conclui que

a solução que melhor permite aproximar o trabalho de humanistas e cientistas sociais é considerar o fato de que *as pessoas coordenam as suas ações a partir de um conjunto de concepções convencionais incorporadas numa prática comum* e nos produtos materiais do mundo a que pertencem (Gombrich, 1960; Meyer, 1956; Smith, 1968). [...] é suficiente dizer que as convenções permitem a existência das atividades cooperadas através das quais os produtos de um determinado mundo se atualizam, permitindo, ainda, que isto ocorra com um investimento de tempo e energia relativamente pequeno. (BECKER, 1977, p. 10) (*grifo nosso*)

Tais convenções apontadas por Becker são operações que podem ser intuitivamente entendidas (1977, p. 10) e, portanto, dificilmente são discutidas a menos que indivíduos de tal mundo queiram romper com a convenção existente. Todo o modo de produção do objeto é regido pelas convenções, incluindo a atribuição da autoria, como apontada por Foucault (2009). A figura do autor é também uma convenção

embora, convencionalmente, se selecione uma ou algumas destas pessoas como sendo o “artista”, a quem atribuímos a responsabilidade pelo trabalho, parece-nos ao mesmo tempo mais justo e mais produtivo, do ponto de vista sociológico, considera-los como criação conjunta de todas elas [todas as pessoas cuja ação contribui para o resultado obtido]. (BECKER, 1977, p. 10)

O papel do autor dentro do mundo da arte, assim como a autoria, são uma convenção e, portanto, mutáveis de acordo com o sistema no qual estão inseridos (BECKER, 2010, p. 49). Neste capítulo vamos discorrer sobre noções de autoria através do tempo e em culturas diferentes, o sistema de criação de obras de artes e o papel do autor em seus respectivos contextos históricos e socioculturais, com

objetivo de examinar as operações críticas de atribuição da autoria apontadas por Foucault.

2.1 A AUTORIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Berço da civilização ocidental, a Grécia foi a origem de muitas concepções que acompanham as sociedades até a contemporaneidade. Juntamente com a democracia, a filosofia e as ciências, as formas de expressões artísticas como a literatura, a poesia, o teatro e as artes plásticas foram significativas para a sociedade grega. Já nessa época haviam concursos teatrais e de poesia, que premiavam os vencedores com cargos administrativos de importância, além de sua aclamação e coroação em praça pública (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p.13). O domínio do autor sobre sua obra à época era tão grande que este podia ser passado de pai para filho como herança ou vendido para outra pessoa (ROCHA *apud* BRANCO e PARANAGUA, 2009, p. 14), porém desde então já se acreditava “que o criador intelectual não devia ‘descer à condição de comerciante dos produtos de sua inteligência’” (LEITE, 2005, p. 116 *apud* BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p.13). Ou seja, embora fosse permitido vender sua obra intelectual ou passá-la para a próxima geração, isso não era visto com bons olhos. Isto é semelhante a aversão que temos hoje ao plágio, o ato de apresentar uma obra intelectual de outra pessoa sem dar os devidos créditos.

Atualmente, como se sabe, os princípios mais elementares das leis de direitos autorais vedam a transmissão da autoria da obra, independentemente do meio pelo qual se dê a cessão. Mesmo no caso de obras caídas em domínio público, o nome do autor, se conhecido, deve permanecer a elas vinculado eternamente. (BRANCO e PARANAGUÁ, p.13)

As epopeias e os textos filosóficos talvez tenham sido as produções literárias mais importantes deixadas pela sociedade grega. Esses textos são amplamente divulgados e debatidos até os dias de hoje, trazendo reconhecimento aos seus autores, embora a existência destes seja posta em questão de debate. Homero, por exemplo, é o centro de diversas teorias conflitantes a respeito da época em que viveu e onde nasceu, sua história de vida e até mesmo se sua existência foi real, assim como quando *Ilíada* e *Odisseia* foram escritas e se foram escritas por uma única

pessoa. Os gregos antigos o consideravam uma figura histórica², embora acredite-se que o mais provável é que seus textos sejam um conjunto de poemas épicos contados por outras pessoas, retrato de uma época em que a tradição oral era mais forte que a escrita, e que tenham sido reunidos sob um único nome.

Ainda que a existência de Homero seja questionada por pesquisadores em várias épocas, a credibilidade de seus textos nunca foi posta em xeque. Segundo Foucault (2009),

Houve um tempo em que esses textos que hoje chamaríamos “literários” [...] eram aceitos, postos em circulação, valorizados sem que fosse colocada a questão do seu autor; o anonimato não constituía dificuldade, sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era para eles garantia suficiente. (FOUCAULT, p. 275).

Mesmo sem provas de sua existência, a longevidade dos seus mitos os tornam críveis por si mesmos. Isso significa que a existência de um autor não era necessária na apresentação de textos dentro daquele sistema; no caso, o sistema literário de epopeias da época. Podemos perceber como sistemas de uma mesma linguagem artística podem se comportar de maneiras diferentes se tomarmos como exemplo a autoria de mitos hoje em dia, por exemplo. Comumente os atribuímos a um povo – os mitos gregos, os mitos aborígenes, os mitos romanos – enquanto textos literários são sempre atribuídos a um autor-pessoa. E no sistema literário esse autor-pessoa é foco de um interesse sobre sua biografia e bibliografia com uma quase idolatria: de onde veio, qual sua experiência de vida, que outros textos escreveu.

Como alguns escritores hoje, os poetas e teatrólogos da Grécia Antiga alcançavam a glória a partir dos seus textos. Diferente do caso de Homero, onde a antiguidade de suas histórias que acabaram por validar o autor de certa forma. Ainda na Grécia Antiga, vemos um terceiro momento da função autor: nos textos filosóficos o nome do autor valorizava e validava o pensamento escrito, fazendo com que a glória do nome fosse emprestada aos textos. Segundo Foucault (2009)

Homero ou Hermes Trismegisto não existiram [...] vários foram confundidos com um único nome ou [quer dizer] que o autor verdadeiro não possui nenhum dos traços atribuídos tradicionalmente ao personagem de Homero ou de Hermes. (FOUCAULT, p. 273)

² KIRK, G. S. The Iliad; a Commentary. Cambridge: 1985, v. 1

Hermes Trismegisto não existia, Hipócrates, tampouco – no sentido em que se poderia dizer que Balzac existe –, mas o fato de que vários textos tenham sido colocados sob um mesmo nome indica que se estabelecia entre eles uma relação de homogeneidade ou de filiação, ou de autenticação de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante. (FOUCAULT, p. 273)

É possível que os textos tenham sido escritos por diferentes indivíduos e atribuídos a um mesmo nome por uma proximidade nos discursos e nas ideias. É possível ainda que um pensador que não fosse tão conhecido tenha usado o nome mais célebre. Não há dúvidas, no entanto, que independente da razão para os textos serem apresentados com uma única autoria, o nome do autor empresta aos textos um certo prestígio nesse sistema, assim como na maioria dos sistemas.

Para Gilberto Velho (2006), o surgimento da ideia de autoria está associado ao desenvolvimento dos valores individualistas que ocorreram principalmente na transição da Idade Média para o Renascimento europeu. O desenvolvimento desses valores se deu graças as transformações sociais características do período (SIMMEL e DUMONT, *apud* VELHO, 2006, p. 135), como por exemplo a Reforma Protestante e suas ideologias individualistas, que foram apontadas por Weber (1967, *apud* VELHO, 2006, p. 135) como importantes para o desenvolvimento do capitalismo e da modernidade.

A invenção da prensa de tipos móveis em 1450 por Johannes Gutenberg foi um marco para a autoria. A prensa permitiu a disseminação de obras escritas de maneira espantosa: no século XV haviam cerca de quinhentos mil livros em circulação na Europa e este número cresceu para duzentos milhões no século XVI, alcançando quase um bilhão no século XVIII³. Existem outros motivos que contribuíram para a alta circulação de livros, como a existência de uma população letrada, mas é inegável o papel central da prensa.

A popularização do livro fez com que fosse impossível o controle sobre o que era escrito e distribuído, o que despertou receio nas classes dominantes. O temor da Igreja quanto a ideias hereges e o da Monarquia quanto a ideias políticas contrárias

³ BURINGH, E.; VAN ZANDEN, J. L. Charting the “Rise of the West”: Manuscripts and Printed Books in Europe, A Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteen Centuries. *The Journal of Economic History*, vol. 69, n. 2, p. 409-445, 2009.

(BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 15) levou à inevitáveis represálias. Segundo Foucault “O discurso, em nossa cultura, não era originalmente um produto, uma coisa, um bem; era essencialmente um ato [...] Ele foi historicamente um gesto carregado de riscos antes de ser um bem extraído de um circuito de propriedades.” (2009, p. 275). Foucault aponta o momento em que os discursos se tornaram transgressores (e passíveis de punição) como o momento em que eles começaram a ter autores de fato (*opus citatum*).

Os responsáveis pela reprodução e distribuição dos textos eram então os editores-livreiros, que arcavam com os altos custos da edição, além de muitas vezes incluírem gravuras e ilustrações extras para atrair os leitores (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 15). Porém, muitas vezes terceiros reproduziam essas obras já editadas, sem os cuidados do original e, principalmente, sem os custos altos. Os lucros dos livreiros, no entanto, dificilmente eram repassados aos autores, que recebiam quantias ínfimas do livreiro a quem vendiam o texto. Diante dessas adversidades, ambas as classes decidiram pressionar as classes dominantes pois entendiam que possuíam direitos a serem resguardados; os livreiros o seu direito de reprodução contra a concorrência desleal, e os autores o direito à remuneração (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 16).

No século XVI a Monarquia distribuía licenças para os livreiros publicarem determinados livros, escolhidos pela própria Monarquia, que utilizava esse sistema para dar privilégios a certos autores com cujas ideias estavam de acordo (informação verbal)⁴. Porém, também se exigia do livreiro a autorização do autor da obra para a publicação (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 16). O monopólio chegou ao fim em 1694 juntamente com a censura na Inglaterra, devido a crescente insatisfação dos autores e o desenvolvimento da indústria editorial, que tornaram impossível o controle. Os livreiros então, com seu negócio enfraquecido, começaram a exigir a proteção de direitos não mais para si, mas para os autores, de quem eles esperavam a cessão da obra para publicação (ABRÃO, 2002 *apud* BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 16).

Em 1710 surgiu a lei de direitos autorais, sob o nome de *Statute of Anne*, que regulava o direito de cópia cedido aos editores (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p.

⁴ Informação fornecida por Mário Pragmácio em 2014 na disciplina “Legislações de Incentivo à cultura e Direitos Autorais” do curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense.

17) (informação verbal)⁵. Essa cessão ocorria mediante pagamento ao autor da obra; para as obras publicadas antes do decreto, a cessão era de vinte e um anos, e publicadas após o decreto era de quatorze anos, podendo ser renovada por um adicional de quatorze anos (RONAN, 2016). O autor tinha controle exclusivo sobre a obra, e após o período de cessão ela entrava em domínio público. Essa foi a primeira lei a regulamentar o direito autoral via órgãos do governo e não por grupos privados, e, portanto, eram aplicáveis de forma genérica a todos (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 17), além de prever que quem desrespeitasse-a teria que pagar multas ao governo e a quem possuísse o *copyright*⁶ à época, além da destruição de todas as cópias plagiadas (CRAIG e RAY, 2003).

No mesmo século em que a lei de *copyright* surgia no Reino Unido, a França deu à luz ao *droit d'auteur*, sua própria lei de direitos autorais, que possui dois pilares: os direitos morais do autor sobre a obra (“o respeito de seu nome, de seu status como autor e de sua obra”⁷) e o direito de propriedade (para explorar livremente a obra para seu ganho financeiro). Os direitos morais são considerados inalienáveis, perpétuos e invioláveis, são transmitidos do autor para seus herdeiros e não podem ser vendidos sob nenhuma circunstância, nem pelo próprio autor. O *droit d'auteur* protege até mesmo as obras espontâneas, que venham a ser registradas posteriormente em meio físico (como uma peça escrita ou um discurso).

Enquanto os direitos morais sempre fizeram parte do *droit d'auteur*, o *copyright* durante décadas garantiu apenas o direito de propriedade ao autor. Em 1886 foi realizada a Convenção de Berna, na Suíça, com o objetivo de unificar o conceito de direitos autorais no mundo civilizado (informação verbal)⁸ e “definir padrões mínimos de proteção a serem concedidos aos autores de obras literárias, artísticas e científicas” (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 17). A Convenção de Berna serviu de base para a elaboração de diversas legislações nacionais e traça as linhas gerais dos

⁵ Informação fornecida por Mário Pragmácio em 2014 na disciplina “Legislações de Incentivo à cultura e Direitos Autorais” do curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense.

⁶ Copyright garantia o direito de reprodução da obra, e, portanto, apenas quem o possuísse era permitido, perante a lei, a fazer cópias da mesma.

⁷ França. Código da Propriedade Intelectual, Capítulo Primeiro, Artigo L121-1. Disponível em <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=9D24273BD5E8A3EB4F9678E33011CFDE.tplgfr31s_1?idSectionTA=LEGISCTA000006161636&cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=201011108>. Acesso em 25 de maio de 2018.

⁸ Informação fornecida por Mário Pragmácio em 2014 na disciplina “Legislações de Incentivo à cultura e Direitos Autorais” do curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense.

direitos autorais até os dias de hoje (informação verbal)⁹, com apenas os Estados Unidos recusando-se a aplicar oficialmente os direitos morais que são reconhecidas pela mesma.

Segundo Branco e Paranaguá (2009) no

alvorecer do direito autoral [...] não se queria proteger prioritariamente a 'obra' em si, mas os lucros que dela podiam advir. É evidente que ao autor interessava também ter sua obra protegida em razão da fama e da notoriedade de que poderia vir a desfrutar, mas essa preocupação vinha, sem dúvida, por via transversa. (BRANCO e PARANAGUÁ, p. 16)

A questão da autoria e do nome do autor principia como inclusão de obras no sistema de propriedades que caracteriza nossa sociedade e como forma de punição aos discursos transgressores (FOUCAULT, 2009). Atualmente nossa concepção mais comum da autoria e do autor é como forma de status e reconhecimento pela criação da obra. Segundo Velho (2006)

os grandes romancistas do século XIX constantemente aparecem como expoentes da ideia de *autoria*, com a maximização da expressão singular de sua subjetividade. No entanto, já faz parte da História da Literatura a importância, em vários casos, de colaboradores individuais ou mesmo de equipes [...] Assim, a visão da obra de arte como uma expressão "livre, direta e pura" de um criador individual necessita e tem sido, em vários contextos, redimensionada. (VELHO, p. 138)

No Romantismo, os artistas (escritores, músicos, pintores, etc.) constroem a identidade de artista que são representativas da visão atual do que é ser um artista: a constante busca pelo sucesso e aprovação dentro do mercado artístico e exercício do papel social ligado a marginalidade e à atitude de *outsider* (*opus citatum*). Segundo Becker (2010) o mito romântico defende que os artistas não estão sujeitos as normas e regras que regem o resto da sociedade, e recebem estes privilégios em troca de prover a sociedade com obras de valor inestimável (BECKER, p. 38).

No século XX as vanguardas artísticas adotam a função de questionar a arte em si e todos seus componentes: os materiais, os meios, os locais de exibição, sua durabilidade, e o papel do público e do artista (HOPKINS, 2000). Marcel Duchamp, um dos nomes mais importantes da arte moderna, cujos grandes trabalhos foram

⁹ Informação fornecida por Mário Pragmácio em 2014 na disciplina "Legislações de Incentivo à cultura e Direitos Autorais" do curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense.

exibidos na primeira metade do século argumentava “que o espectador ‘completa’ a obra de arte” [*tradução nossa*] (HOPKINS, 2000, p. 82). Sua afirmação vai contra a ideia de que as obras de arte são resultado de um artista brilhante e isolado, com um dom e ideias completamente individuais. A afirmação de Duchamp pode ser interpretada com o sentido de que sem um público não há arte, já que a mesma não está sendo apreciada, mas também como o espectador ser responsável por dar o sentido à arte (ao invés do artista dizer o que está representado).

Em sua conferência para a Sociedade Francesa de Filosofia, em 1969, chamada “O que é um Autor?”, Michel Foucault afirma que o princípio ético mais fundamental da escrita contemporânea é o apagamento do autor (FOUCAULT, 2009). Essa afirmação foi feita durante os anos que marcaram a “morte do autor” nas discussões filosóficas.

Construída a partir de Freud, a noção psicanalítica de “estádio do espelho” de Jacques Lacan, formulada em 1949, indicava que os estágios formativos da formação da identidade humana, envolvendo o raiar de uma autoconsciência em que o sujeito experimenta a si mesmo como “outro”, refutavam a ideia de um “núcleo” unificado da subjetividade. [Roland] Barthes, e outros pensadores como Michel Foucault, Jacques Derrida e Julia Kristeva, abordavam de forma polemica conceitos relacionados nos anos 1960 para desestabilizar a crença liberal burguesa em uma “natureza humana” essencial e imutável. A figura do autor (ou artista), que no senso comum conservava esses valores, tinha que ser destronada. Barthes argumentava que *‘um texto não é uma linha de palavras revelando um único significado “teológico” (a “mensagem” de um Autor-Deus) mas um espaço multidimensional no qual uma variedade de escritas, nenhuma delas original, se misturam e se chocam’*. Assim se tornou possível o empoderamento do interprete ou ‘leitor’: “o nascimento do leitor deve ser em detrimento do Autor”. [*tradução nossa*] [*grifo nosso*] (HOPKINS, 2000, p.82)

Essas discussões embasam a noção de que o autor não tem controle sobre o significado que sua obra vai ter para o público, e que cabe a cada um interpretar da forma como quiser, ao invés de apenas absorver o que um “Autor-Deus” disse. O autor não tem controle sobre como o público vai entender sua obra e nem como vai ressignificá-la como inspiração ou apropriação para novas obras, embora, legalmente, o autor tenha direito de proteger sua obra e seu nome contra o que ele considerar desrespeitoso.

Um caso de apropriação e ressignificação intrigante é o da música de funk *Bum Bum Tam Tam* do MC Fioti (São Paulo, 2017) que utiliza como base para música a flauta de *Partita em Lá Menor* de Johann Sebastian Bach, escrita em 1723. MC Fioti não conhecia Bach e nem sabia tocar flauta, mas “criou” com eles uma das músicas

de maior sucesso de 2017 no Brasil¹⁰. Provavelmente muitas pessoas que ouviram e gostaram da música também não conhecem Bach ou já escutaram sua música, assim como uma música que fala “joga o bum bum tam tam, mexe o bum bum tam tam” esteve muito longe da realidade de um alemão do século XIX como Bach. *Bum Bum Tam Tam* é apropriação e ressignificação e também aproximação de dois músicos e contextos tão diferentes quanto se pode imaginar.

O caso do MC Fioti e Bach é emblemático dos mundos da arte do século XXI. Com a, cada vez maior, democratização da internet e dos meios de acesso a ela e outras tecnologias, a questão da autoria enfrenta dois problemas: a divulgação de obras sem permissão (pirataria) e a reutilização de obras por terceiros.

Com o avançar do século, porém, e especialmente com o surgimento da cultura digital – cujo melhor exemplo é a internet –, tornou-se possível a qualquer um que tenha acesso à rede mundial de computadores acessar, copiar e modificar obras de terceiros, sem que nem mesmo seus autores possam exercer qualquer tipo de controle sobre isso. (BRANCO e PARANAGUÁ, 2009, p. 21)

A pirataria tem sido denunciada pelas grandes indústrias culturais como a principal causa da redução de vendas dos produtos culturais desde a popularização do *download* (TOLILA, 2007, p. 62), que permite o acesso a praticamente todas as obras presentes em mídia digital já feitas. O preço do produto legal constitui uma barreira de acesso às pessoas que não podem pagar por um CD ou um ingresso de cinema, e às vezes sequer possuem cinemas ou teatros próximos a onde residem, mas com uma conexão à internet podem fazer o download ou assistir, ouvir e ler online o que desejarem.

As grandes indústrias desejam cada vez mais represálias (como sanções financeiras) para os “piratas” como forma de impedir o consumo digital, sem se atentar não só às barreiras econômicas, mas principalmente ao desenvolvimento das práticas

¹⁰ ORTEGA, R. Como MC Fioti usou flauta de Bach em produção caseira e transformou 'Bum bum tam tam' em aposta mundial. G1. Publicado em 15 de dezembro de 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/como-mc-fioti-usou-flauta-de-bach-em-producao-caseira-e-transformou-bum-bum-tam-tam-em-aposta-mundial.ghtml>>. Acesso em 29 de maio de 2018.

culturais das novas gerações (TOLILA, 2007, p. 66). A internet permite o consumo cultural independente do que as grandes empresas decidem distribuir.

Isso explica por que as empresas independentes do oligopólio não têm absolutamente a mesma posição das gigantes e por que muitos artistas são favoráveis ao P2P e ao download: os que são do nicho “criativo” são os que compreendem melhor o formidável vetor de difusão que a Web representa, um vetor que evita que eles passem pelas forças caudinas de uma distribuição concentrada nas mãos das gigantes. (TOLILA, 2007, p. 67)

As gerações consideradas “nativas digitais” têm na internet seu principal meio de consumo cultural e criação. As novas tecnologias permitem que se encontre outros indivíduos que apreciem a mesma arte, que produzam aquela arte e que eles façam suas próprias criações e as divulguem para o mundo todo.

Desde que a humanidade começou a criar arte, nunca se teve tanto acesso ao já criado e às criações contemporâneas, já que as barreiras de espaço e de informação na internet são quase inexistentes. Também se tornou mais fácil assumir como sua uma obra de terceiros, e mais difícil receber o crédito por sua criação, já que a internet também permite a replicação de obras sem controle. Aqui, o problema muitas vezes não é ser pago devidamente pelo seu trabalho (já que na internet muitas das obras são disponibilizadas sem compensações financeiras) mas o status e reconhecimento que se ganha como autor de uma obra. No próximo subcapítulo discutiremos sobre o papel do autor na criação das obras e a visão que se possui sobre ele.

O AUTOR NA CRIAÇÃO

A etimologia da palavra autor vem do latim e significa “o que produz, o que gera, fundador, inventor”. No atual sistema artístico ocidental, o autor se tornou a parte central, com nosso interesse sobre a figura por trás da obra se tornando quase fixação. Segundo Foucault (2009) as questões repetidas diante de um novo discurso são há muito tempo “Quem realmente falou? Foi ele e ninguém mais? Com que autenticidade ou originalidade? E o que ele expressou do mais profundo dele mesmo em seu discurso?” (FOUCAULT, p. 288), salientando a atenção que damos ao criador.

Embora o autor se torne, às vezes, mais atrativo do que sua própria obra (como artistas consagrados que chamam atenção a cada obra que fazem, mesmo que a qualidade não seja a mesma de trabalhos passados), há mais na existência de uma obra do que seu criador. Segundo Becker (2010) uma obra conta com as etapas de “concepção de ideias, da sua execução, de uma das inúmeras actividades (sic) de apoio, ou ainda da fruição, da reacção (sic) e da crítica” (p. 30). Sobre a existência da obra de arte ele diz

Relembremos o que se disse no início: Imaginem-se todas as actividades (sic) necessárias para *uma obra de arte se possa apresentar enquanto tal.*>> Isto é, os imperativos só funcionam se o evento ocorrer de uma maneira específica e não de outra. Mas nada obriga a que ele ocorra apenas de uma determinada maneira. Mesmo que uma ou outra destas actividades (sic) não sejam cumpridas, a obra será realizada de outro modo. Mesmo que ninguém aprecie a obra, ela continuará a existir. Mesmo que ninguém apoie a sua realização, ela realizar-se-á sem apoio. Mesmo que uma parte do material necessário não esteja disponível, o trabalho realizar-se-á de outra maneira. Naturalmente, essas carências terão repercussões na obra produzida. Não será a mesma obra. Mas daí a dizer que a obra não pode existir se não se efectuarem (sic) todas as actividades (sic) evocadas, existe uma grande diferença. Essas actividades (sic) podem-se realizar de diversas maneiras e conduzir a resultados, também eles, muito diferentes. (BECKER, 2010, p. 30) [grifo próprio]

De acordo com Becker, se a obra de arte passar por todas as etapas descritas ela será “completa” (na questão de utilizar todos os recursos disponíveis e atingir indivíduos), mas mesmo as obras que existem sem passar por todas as etapas não podem existir sem algumas delas. Sendo assim, não só a criação e execução são de extrema importância (pois sem elas a obra não chegaria a existir), mas também as actividades de apoio são tão importantes quanto.

Estas variam em função da disciplina artística: varrer o palco e trazer café, esticar as telas e emoldurar as pinturas acabadas, fazer a edição de texto e revisão tipográfica. Incluem actividades (sic) técnicas – manipular as máquinas utilizadas para a execução da obra –, bem como outras que visam apenas libertar os executantes das tarefas quotidianas mais fastidiosas. Digamos que se trata de uma categoria residual onde englobaremos todas as actividades (sic) que se tornam mais difíceis de classificar.” (BECKER, 2010, p. 29)

A equipe de apoio pode incluir pessoas que realizem actividades que não são dominadas pelo artista, como manipular um jogo de luz no teatro, ou actividades que são prescindíveis de sua presença, como varrer um palco. Seja uma actividade que o

artista não consegue realizar ou uma que, sendo realizada por outra pessoa, permite que ele se dedique a outras tarefas, toda obra de arte conta com uma equipe de apoio (BECKER, 2010, p. 32). Imagine um pintor que tivesse que fazer sua própria tela e suas próprias tintas e seus próprios pinceis; ou um desenhista que tivesse que codificar seu próprio software para desenho. Mesmo um músico precisa de alguém que construa o instrumento ou que o ensine a tocar.

Apesar da fruição ser uma etapa citada por Becker ao listar a existência completa da obra de arte, e artistas como Marcel Duchamp dizerem que o espectador é parte integral do processo já que ele “completa a obra de arte” (HOPKINS, 2000, p. 82), nesse trabalho não pretendemos discuti-la. A apresentação da obra é necessária para que o autor se estabeleça como artista perante a sociedade; entretanto, neste trabalho estamos propondo a discussão sobre a criação e execução, ou seja, os processos responsáveis por trazer uma obra de arte a vida. Por isso, ainda que espectadores e críticos sejam necessários ao funcionamento do mundo da arte, essas etapas não serão aqui analisadas.

Para que o artista e a equipe de apoio consigam trabalhar em harmonia, o trabalho é dividido em tarefas que cada um deve executar. No mundo da arte não é exigido que a divisão do trabalho se dê entre pessoas num mesmo local ou época, como na divisão de um trabalho mecânico; “ela significa apenas que a produção do objecto (sic) ou do espetáculo assenta no exercício de certas actividades (sic), realizadas por determinadas pessoas no momento desejado” (BECKER, 2010, p. 37).

Algumas linguagens artísticas possuem uma divisão mais rigorosa e definida do que outras, pelo fato dos trabalhos a serem realizados exigirem estudos e especializações prévias. Como no cinema, em que se tem o diretor, o roteirista, os atores, os responsáveis pelas câmeras, pela música, pela fotografia, pelo figurino e assim por diante.

Apesar de a divisão de tarefas ser, em grande medida, arbitrária - podia ser diferente e baseia-se no acordo tácito da totalidade ou da maioria dos participantes - não é, contudo, fácil de mudar. Geralmente, as pessoas envolvidas encaram a divisão do trabalho como um facto adquirido, um fenómeno quase sagrado que advém como que <<naturalmente>> do material utilizado e do meio de expressão. (BECKER, 2010, p. 37)

Embora encarem a divisão do trabalho como natural, ela é passível de mutações, já que “os sistemas sociais produtores de arte sobrevivem de diversas maneiras, embora nunca de forma idêntica ao passado” (BECKER, 2010, p. 31). Ou

seja, a divisão do trabalho, assim como o sistema artístico em geral, é baseada em convenções: um conjunto de acordos estipulados pelos indivíduos do meio, alguns estipulados há tanto tempo que os indivíduos as consideram inerentes à linguagem artística. As mudanças de convenções ocorrem tanto no microambiente de um projeto inserido dentro de uma linguagem artística, como, por exemplo, um coletivo de teatro onde as pessoas assumem mais de uma atividade, ou como no macroambiente de uma linguagem artística.

Na música, a relação entre compositores e intérpretes sofreu mudanças de acordo com a época e o gênero. No século XIX, Ludwig van Beethoven e outros nomes de sua época eram capazes de compor e interpretar sua música e de outros, mas desde meados do século XX as atividades se tornaram trabalhos especializados distintos (BECKER, 2010, p. 35). Hoje em dia, na formação de músicos nas escolas eles se dedicam à composição ou à interpretação com instrumentos (*opus citatum*).

Na música pop atual, a composição é bem menos importante que a interpretação, e dificilmente os compositores se tornam conhecidos como artistas se não forem também intérpretes. Já no rock, os intérpretes que compõem as próprias músicas são considerados mais competentes (*opus citatum*) e, portanto, garantem seu status de artista. Para exemplificar as mutações nas convenções em outra linguagem, alguns fotógrafos consideram parte de sua atividade de criação revelar suas próprias fotos, enquanto outros escolhem deixar essa tarefa para técnicos especializados (*opus citatum*).

As convenções, portanto, não são fixas e a figura do artista e as atividades por ele desempenhadas estão sujeitas a mudanças, como todas as outras convenções. O próprio método de criação dos artistas sofreu alterações de acordo com as mudanças na sociedade. Nobert Elias (1995) separa a condição de criação dos artistas nas classificações de “arte de artesão” e “arte de artista” (1995, p. 45).

A arte de artesão é definida por Elias como a “produção artística encomendada por patronos específicos, normalmente pessoas de nível superior” (*opus citatum*). A contratação de um artista por um patrono por volta do Renascimento permitia que o mecenas ditasse a criação da obra, podendo controlar coisas como o gênero da pintura, a gama de cores e até o preço das tintas (BUXANDALL, 1972 *apud* BECKER, 2010, p. 38). Esse tipo de relação deixava pouca liberdade criativa ao artista, que possuía direções específicas que eram impostas por quem estava disposto a pagar

por seu trabalho. Numa sociedade onde a arte era acessível apenas a uma pequena parcela da população, os artistas não possuíam muitas oportunidades de trabalho além dos serviços para a nobreza.

A mudança da estrutura do mundo da arte acompanha a mudança da estrutura social, que são apontados por Elias como “a crescente diferenciação e individualização de muitas outras funções sociais – ou onde ocorre a substituição da aristocracia de corte por um público de profissionais burgueses enquanto classe superior e, portanto, como consumidores de obras de arte” (1995, p. 47). Um público maior para a arte permitiu que os artistas não dependessem somente da aristocracia e de seus gostos e pudessem explorar mais seus próprios gostos e individualidades, sem a necessidade de produzir conforme as exigências do público aristocrata.

Neste caso, o padrão social dominante de arte é constituído de tal maneira que o artista individual tem muito mais espaço para a experimentação e a improvisação auto-regulada (sic), individual. Comparado ao artista-artesão, na manipulação das formas simbólicas de sua arte ele dispõe de liberdade bem maior para seguir sua compreensão pessoal dos padrões sequenciais (sic), sua expressividade e seu próprio sentimento e gosto, que se tornaram altamente individualizados. Agora a obra de arte depende, em larga escala, do autoquestionamento dos indivíduos sobre o que lhes agrada particularmente em suas fantasias e experimentos materializados e de sua capacidade para, mais cedo ou mais tarde, despertar um eco em outras pessoas através de tais estruturas simbólicas. (ELIAS, 1995, p. 50)

Apesar de não possuírem a liberdade criativa que os artistas possuem agora, os artistas-artesãos eram reconhecidos por seu talento único, como Baxandall aponta em um contrato de 1445 em que

o contratante embora não deixasse de mencionar o ouro e o azul-ultramarino, enfatizava sobretudo certas exigências face à competência do pintor, especificando que <<nenhum outro pintor senão o próprio Piero poderá executar a tarefa>> (BAXANDALL, 1972, p. 20 *apud* BECKER, 2010, p. 39)

Isso reitera a visão que a sociedade tem de que a arte é feita por pessoas que possuem talentos e dons únicos e que não pode ser feita por outros (BECKER, 2010, p. 38). As obras de arte seriam a evidência desse talento raro, já que poucas pessoas conseguem realizá-las. Tom Stoppard (1975) resume a ideia com a frase “Um artista é alguém suficientemente dotado para fazer mais ou menos bem aquilo que outros, que não possuem tais dotes, não conseguem de modo algum realizar ou que fazem mal.” (*apud* BECKER, 2010, p. 38). Qualquer um pode levar lápis a um papel e

produzir algum desenho, mas os artistas seriam capazes de criar obras de arte que os demais não são capazes, pois não possuem dons artísticos. As pessoas que possuem esses dons são vistas como artistas e recebem os privilégios e direitos especiais que as sociedades ocidentais dão a eles. Esses privilégios seriam uma troca pelas obras excepcionais que os artistas produzem (BECKER, 2010, p. 38). Estes geralmente vêm em forma de libertação das regras sociais aplicadas aos demais membros, ou seja, os artistas não estão sujeitos as regras de senso comum, decoro e convivência que regem a sociedade, já que seus dons os tornariam diferentes dos demais.

Essa crença das sociedades ocidentais influenciadas pelo Renascimento de que os artistas merecem privilégios sociais ajudou a formar um estereótipo da personalidade dos artistas, que muitas vezes são representados como pessoas de comportamentos e vidas incomuns. E ao invés de enfrentarem julgamentos, suas ações inusitadas são vistas como parte das suas inspirações artísticas.

Tornou-se corriqueira a idéia (sic) de que os artistas têm uma tendência a apresentar um comportamento "selvagem", ou ao menos incomum, que inventam novas formas que o público inicialmente não consegue perceber e, portanto, não entende; isso é quase um componente do trabalho do artista. (ELIAS, 1995, p. 51)

Becker discorre sobre como é estranho para a sociedade quando os artistas não agem conforme a *persona* que fazem deles

Por exemplo, se a ideia de dom ou de talento implica (como é frequente) a ideia de espontaneidade de expressão ou de inspiração sublime, os métodos profissionais de trabalho de muitos artistas originam uma curiosa incongruência. Os compositores que escrevem um determinado número de compassos de música por dia, os pintores que pintam um determinado número de horas por dia – quer estejam a <<fruir o prazer desse momento ou não>> - despertam algumas dúvidas face aos talentos sobre-humanos que esperava que demonstrassem. (BECKER, 2010, p. 41)

Há um interesse pelo artista que vai além da sua relação com as obras dele - afinal, se apreciamos uma obra, é comum que queiramos conhecer obras parecidas, que também nos agradem – e que muitas vezes está ligado a imagem que se fez do indivíduo, e não das suas obras. Os privilégios sociais dados não só permitem que eles sejam isentos de julgamentos, como chegam a exaltar algumas características que não costumam ser aceitas, como o sofrimento.

É o caso de artistas modernos tão “idolatrados” na contemporaneidade como Vincent Van Gogh e Frida Kahlo, que atraem um grande público não só por suas obras, mas também por suas biografias. Van Gogh e Kahlo ficaram conhecidos por suas trágicas vidas que interessam ao público pelo apelo universal do sofrimento que viveram. A fama de Van Gogh cresceu décadas após sua morte, com a publicação de “The Letters of Vincent Van Gogh” (1914), que continham o dia a dia de um pintor dedicado, cuja vida repleta de sofrimentos levou a um fim precoce. O livro biográfico de 1934, “Lust for Life”, e mais tarde o filme homônimo, ajudaram a ampliar a fama de Van Gogh, difundindo sua imagem emblemática de “artista depressivo que se matou jovem”. Apesar de não ter sido capaz de vender obras em vida, a divulgação de sua história o ajudou a ficar conhecido e hoje ele é considerado um dos maiores pintores que já existiu.

A pintora Artemisia Gentileschi (1593-1653) é um exemplo da fascinação que temos sobre a figura do autor superando o fascínio por suas obras. Gentileschi foi estuprada pelo também pintor Agostino Tassi quando tinha dezenove anos e o julgamento do crime atraiu a atenção de todos à época. Segundo a curadora Judith Mann¹¹ “Nós realmente entendemos sua vida muito antes de nos importarmos, realmente, com sua pintura. A compreensão de Artemisia como uma pintora, como uma artista, seguiu a fanfarra de seu célebre estupro” (*tradução nossa*) (NPR, 2016).

As pinturas de Gentileschi foram interpretadas como vingança simbólica do estupro que sofreu (NPR, 2016), e foi ignorado que a artista já apresentava uma visão feminista em obras feitas antes do ocorrido. Há uma desconsideração da obra em prol do artista, onde a persona que é publicamente conhecida adquire mais importância no mundo da arte do que a obra em si.

Muitos artistas ficam conhecidos por suas biografias e nomes ao invés de suas obras, e as pessoas se tornam capazes de apontar aspectos da sua vida, mas não de suas criações. Isso nos leva a questão de como a relação entre artista e obra é afetada diante disso, considerando a fundamentação do atual sistema do mundo da arte ocidental. Nesse sistema, tudo que o artista faz é considerado arte e ele chegou a essa posição fazendo o que a sociedade considera arte (isto é, as atividades que

¹¹ Curadora da mostra *Artemisia Gentileschi e il suo tempo*, em cartaz de novembro de 2016 a maio de 2017 no Palazzo Braschi (Museu de Roma).

exigem um dom ou talento que nem todos possuem) (BECKER, 2010, p. 41). Ou seja, esse sistema baseado no individualismo enaltece os indivíduos e suas características únicas – os dons artísticos, secundarizando as obras de arte. A seguir, a discussão tratará sobre a criação em um sistema que não é baseado dentro da sociedade ocidental influenciada pelo Renascimento, e como isso afeta a significação que dão para o artista.

O AUTOR NA ARTE POPULAR

A arte popular é o exemplo mais claro de mundo da arte que coexiste com outros mundos da arte operando em lógica e convenções diferentes. A convenção no tocante à autoria é reproduzida até mesmo por indivíduos externos àquele sistema quando estes atribuem uma obra a uma comunidade ao invés de a um indivíduo. Devemos discutir a arte popular considerando dois pontos de vista: como seus indivíduos veem seu mundo e como nós o vemos, e a influência que o nosso ponto de vista causa.

não existe “mundo da arte” em muitas das sociedades estudadas atualmente por antropólogos, e, no entanto, essas sociedades produzem obras algumas das quais são reconhecidas como “arte” pelo nosso “mundo da arte”. De acordo com a “teoria institucional da arte”, a maior parte da arte indígena só é “arte” (no sentido que damos à palavra “arte”) porque nós assim a consideramos, e não porque as pessoas que a fazem pensam assim. (GELL, 2009, p. 250)

A constatação de Gell acerca da arte de sociedades estudadas por antropólogos pode ser estendida para o âmbito da arte popular em geral. Segundo Becker (1977), nessas sociedades

não existe nenhuma comunidade artística profissional. Na verdade, embora pessoas de fora da comunidade e da cultura possam encontrar méritos artísticos no trabalho, o que se faz não é realmente considerado arte, pelo menos por nenhuma das pessoas envolvida em sua produção. (BECKER, 1977, p. 22)

A primeira tensão entre os pontos de vista interno (indivíduos da comunidade) e externo (indivíduos de fora da comunidade) é acerca do objeto artístico, base do mundo da arte. Becker (1977) propõe dois motivos para a visão interna não considerar a existência de um “mundo da arte”: 1) dentro da comunidade todos ou quase todos conseguem realizar a atividade, e mesmo que uns o façam melhor do que outros, o

importante é que o que seja produzido cumpra o objetivo (p. 22); 2) a atividade desenvolvida tem outro objetivo além da estética (p. 24).

Tomemos como exemplo a produção de bonecas de pano que costumavam ser feitas para crianças brincarem. É algo que uma grande maioria das mulheres em determinada época sabia fazer, com mais ou menos destreza, todas seguiam os mesmos princípios para confecção e seu objetivo principal era servir para a brincadeira, mesmo que algumas bonecas fossem mais bonitas que outras. Becker (1977) dá como exemplo o ato de cantar “parabéns para você” em nossa cultura. Todos sabemos fazer, mesmo que algumas pessoas sejam mais afinadas no ato de cantar, o objetivo é a celebração do aniversariante e não o quão agradável aos ouvidos a música soa (p. 22).

Em contraponto, a visão externa (em geral da sociedade ocidental, influenciada pelo Renascimento) pode considerar o que a comunidade fez como arte, a partir de sua própria visão do que é arte. Segundo Gell (2009) a definição institucional ocidental de arte considera arte “tudo aquilo que é tratado como arte pelos membros do mundo da arte institucionalmente reconhecido” (p. 250). De acordo com a própria visão que possuem sobre arte, eles tornam aquele objeto produzido para outro fim, um objeto de arte.

Para Becker (1977)

Está claro que essas comunidades populares não são comunidades artísticas, apesar da semelhança de todos os aspectos acima descritos com o que foi dito acerca do mundo artístico convencional no qual, igualmente, todos conhecem seu lugar e sabem como desempenhar a atividade prevista. (BECKER, 1977, p. 24)

Para eles mesmos, a comunidade não é uma comunidade artística, porém para a visão externa ela o é. Afinal, há uma organização de pessoas que compartilham as mesmas convenções sobre como produzir um objeto que é considerado arte (pela visão externa). Temos que levar em consideração que nesse choque entre os mundos da arte e seus pontos de vista, as visões que cada um possui se misturam uma a outra e em alguns momentos uma se sobrepõe a outra.

O momento de choque entre as visões dos dois mundos se dá no papel do artista dentro da produção. Retomemos ao “parabéns para você” como exemplo: ninguém se sobressai por cantar mais alto ou melhor, e ninguém é posto como o principal naquela produção, porque consideram que todos fizeram o trabalho que

deveria ser feito. Segundo Becker (1977), na arte popular “os que apresentam um bom desempenho não são considerados especiais e sim como simples membros da comunidade que, por acaso, são mais hábeis que outros no exercício de determinadas funções” (p. 24). O fato de que todos conseguem executar a produção faz com que não haja a ideia de artista dentro da comunidade como há na visão externa.

Peggy Goldie (*apud* BECKER, 1977) em seu estudo sobre os valores estéticos dos habitantes de Oaxaca aprendeu a diferenciar a autoria das panelas de barro feitas pelas mulheres da aldeia. Mas, quando procurou exibir sua capacidade para as autoras das panelas ouviu que as mesmas não sabiam confirmar se haviam feito aquela peça ou não, e que para elas não fazia sentido ter essa informação. Todos os indivíduos que fazem parte da produção conhecem igualmente o processo, e podem todos desempenhar quaisquer funções. Isso faz com que a cooperação para o trabalho se dê facilmente, mas também torna a ideia de conexão exclusiva do artista com sua obra inexistente (BECKER, 1977, p. 23). Sendo assim, essas comunidades não seguem a noção de autoria convencional, que supõe uma ligação entre o artista criador e a peça, mas consideram suas criações uma obra da comunidade.

O mundo da arte externo à comunidade definiu objetos que serviam a outros propósitos como obras de arte a partir da sua própria convenção acerca do que é arte. Se o próprio conceito de objeto de arte e mundo da arte foram atribuídos por indivíduos externos àquela comunidade baseando-se no que ocorre em seu próprio mundo (GELL, 2009), é esperado que eles tentem encontrar outras posições a serem atribuídas nesse sistema que equivalem a posições no sistema deles.

A questão da autoria causa uma tensão nesse ponto já que o autor é uma figura fundamental para o mundo externo (FOUCAULT, 2009; BECKER, 2010), mas não existe para as comunidades de arte popular no mesmo sentido. Enquanto o mundo da arte externo preza pela figura de um artista gênio que tem responsabilidade e ligação exclusiva com a obra, a comunidade interna acredita que todos os objetos são fruto do trabalho de todos, mesmo reconhecendo que cada um realiza um trabalho.

O trabalho de Ilana Goldstein exemplifica o problema da autoria diante dessa relação da comunidade de arte interna com o mundo da arte externo a partir de sua pesquisa sobre os aborígenes australianos que produziam arte para o mercado de arte contemporânea. Em seu artigo ela discorre sobre a questão da autoria e autenticidade de uma obra de arte que é um objeto feito dentro de um sistema de

comunidade, mas que se dobra às vontades do mundo da arte externo para ter espaço em seu mercado.

As obras dos aborígenes australianos são esculturas, gravuras, pinturas e outros objetos retratando *Dreamings*, histórias exclusivas que só podem ser contadas ou representadas artisticamente por membros de um certo clã ou etnia (GOLDSTEIN, 2012, p. 85). A expressão dos *dreamings* por meio de objetos “é uma forma de transmissão de conhecimento coletivo e intergeracional” (*opus citatum*), portanto, a pessoa que faz o objeto não está apenas criando um objeto, ela está propagando o saber e a identidade de seu clã.

Segundo Morphy (*apud* GOLDSTEIN, 2012) o ato de pintar os *dreamings* apenas torna visível algo que não pertence exclusivamente a quem está pintando, já que é algo muito maior e mais profundo, que envolve toda sua aldeia no passado, presente e futuro. Pelo fato de que o que está sendo representado naquela imagem não pertencer aquela pessoa e sim ao seu clã, os aborígenes não enxergam sua relação com o objeto como exclusiva.

Vale lembrar que durante minha estadia na Austrália não foram raras as ocasiões em que vi pinturas sendo feitas a quatro ou mesmo seis mãos. Na ocasião em que entrevistei Wukun Wanambi, enquanto conversávamos, sua esposa pintava a base de dois quadros que ele me mostrou como sendo de sua autoria. (GOLDSTEIN, 2012, p. 86)

A ideia de autoria individual como concebida pelo mundo da arte externo não cabe para eles pois todos os membros de um clã têm, culturalmente, o direito de representar um *dreaming*. Se eles, por exemplo, pintarem o *dreaming* usando o mesmo estilo e forma de outro membro da família, esse outro membro pode “reclamar a autoria” sobre a obra (GOLDSTEIN, 2012, p. 87). Reclamar a autoria diante do sistema euro-americano de arte (o mundo da arte externo), já que esse sistema não abre mão da ideia de autoria individual e de um artista (GOLDSTEIN, 2012) e os pintores aborígenes precisam ceder a convenção deles sobre autoria para fazer parte de seu mercado.

Os aborígenes australianos têm uma noção de autoria coletiva que está ligada aos símbolos imagéticos das obras, enquanto o sistema euro-americano tem uma noção de autoria individual, representada pela assinatura do artista na obra. Os pintores cedem a essa convenção por necessidade, mas continuam apresentando obras feitas por todo seu clã como sendo suas, já que para eles a pintura que fazem

pertence a toda a comunidade, eles entendem que o que a comunidade produz também pertence a eles. Dentro disso também entram questões de autenticidade de estilo, e, portanto, as obras só podem entrar no mercado euro-americano caso se enquadrem no mesmo estilo, além do tema (GOLDSTEN, 2012).

Já que a arte popular não possui a convenção sobre autoria na mesma configuração que o mundo da arte externo, comumente esta é atribuída ao povo criador, assim como a própria comunidade o faz. Porém, esse processo acaba levando a uma estereotipação dos membros das comunidades, que muitas vezes não são vistos como artistas individuais, a menos que isso convenha para o mundo da arte externo (como no caso dos artistas que vendem obras). E o processo de desvalorização desses artistas é acompanhado por uma desvalorização da arte popular em relação a arte que é assinada por um artista.

A arte das culturas não-ocidentais não é essencialmente diferente da nossa, na medida em que é produzida por artistas individuais, talentosos e imaginosos, que merecem o mesmo grau de reconhecimento que os artistas ocidentais, não devendo ser vistos nem como filhos da natureza “instintivos”, exprimindo espontaneamente seus impulsos primitivos, nem tampouco como expoentes subservientes de algum estilo “tribal” rígido. (GELL, 2009, p. 244)

Quando se reconhece um artista individualmente, se reconhece sua genialidade e a genialidade de tudo que ele produz. Ao negar o reconhecimento de um artista popular, e ao considerar a obra ordinária porque toda a comunidade o faz, há uma negação do talento daquele indivíduo e da validade das obras de arte popular. A visão externa impõe sua definição de obra de arte para o objeto criado, mas não suas outras definições a respeito do reconhecimento do talento do artista e da obra, o que deixa a arte popular numa posição de inferioridade em relação a arte não popular.

A POLIFONIA NA OBRA DE ARTE

Como discorrido até agora, a autoria e o autor são processos complexos que se desenvolvem de acordo com a sociedade em que estão inseridos, e variam de acordo com o contexto histórico e social. O que se mantém constante, no entanto, é 3ª afirmação de Becker de que “todas as artes que conhecemos, tal como todas as actividades (sic) humanas, envolvem a cooperação de outrem.” (BECKER, 2010, p. 32). Quaisquer linguagens artísticas necessitam da participação de outros, seja a

mesma grande ou pequena, seja nas artes populares, nas artes plásticas ou outras grandes artes. Por mais solitária que a atividade pareça, sempre há mais pessoas envolvidas.

Segundo Becker, isso não está limitado apenas às artes (*opus citatum*) e é estendido à outras atividades não-artísticas, portanto, devemos pensar na sociedade como uma rede de cooperação. Para Mikhail Bakhtin, filósofo russo, a unidade do mundo é polifônica (JUNQUEIRA, 2003, p. 23 *apud* JOBIM e SOUZA, 2000, p. 104), isto é

A polifonia ou heteroglossia, por sua vez, dizem respeito à introdução do enunciado alheio no contexto do nosso próprio discurso. “Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade.” (BAKHTIN, 2000, p. 318 *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 35)

Segundo Bakhtin, o discurso polifônico é aquele constituído de várias vozes, isto é, diferentes consciências falantes (JUNQUEIRA, 2003, p. 33). Este discurso é parte de uma ação centrífuga, em que se ocorre uma amalgama de discursos anteriores provindos de diferentes vozes. Os indivíduos ouvem discursos com opinião semelhantes ou divergentes, reconsideram-nos de acordo com seu próprio ponto de vista, e os incorpora em seu discurso.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes (sic), conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal (BAKHTIN, 2000, p. 317 *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 27)

Mesclar discursos externos ao seu próprio faz parte de como o pensamento humano funciona, pois, para funcionar de outra forma teríamos que viver alheios ao resto da sociedade.

A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (Bakhtin, 2000, p. 313 *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 35)

Bakhtin diz que a formação de um enunciado em um diálogo é análoga à formação do pensamento, ambos se desenvolvendo no confronto e presença do outro (*opus citatum*). Os posicionamentos ideológicos semelhantes ou contraditórios formam uma teia de discursos anteriores, externos e internos, que resultam no discurso atual. Uma das concepções do discurso dialógico apresentado é a de que fazendo “cada pensamento ou palavra (enunciado) é realizado a partir de uma perspectiva de visão do mundo, que reflete a procedência sócio-histórica e cultural do sujeito falante;” (LINELL, 1998, p. 48 *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 30).

Assim sendo, podemos inferir que a formação do pensamento e dos discursos dados por um indivíduo são polifônicos no sentido de que é impossível ele ser formado por uma única voz. O discurso dele reflete o contexto sociocultural e histórico do indivíduo, que aparecem também nos discursos anteriores que ele entrou em contato direto (através da escrita ou fala). Os indivíduos estão em estado de afetação por outros, mesmo quando estão produzindo “sozinhos”.

Pensando nas etapas definidas por Becker para uma obra de arte existir (concepção, execução, fruição e crítica) (BECKER, 2010, p. 30) e nas afirmações feitas por ele e por Bakhtin, inferimos que a obra de arte é do início ao fim polifônica, cooperativa e múltipla.

Na etapa de concepção e criação “intelectual” da obra de arte, o artista pode surgir com a ideia a partir de seus próprios pensamentos, mas eles são formados a partir da teia de outros discursos e pensamentos externos. Walter Benjamin afirma que essa pluralidade no indivíduo é essencial para se fazer a figura do narrador tangível (BENJAMIN, 2012, p. 214). O narrador é uma mistura do deslocamento espacial com o deslocamento temporal, reforçando a importância de experiências distantes socioculturalmente (através do espaço) e das experiências que advêm da tradição (através do tempo) (*opus citatum*). O narrador pleno combina ambas as vozes em seu discurso, reproduzindo uma polifonia de experiências ao contar suas histórias.

Para conceber a ideia de uma obra, um artista recebe diversas inspirações, e as incorpora aos seus pensamentos para gerar a ideia. Isso vai ao encontro com o que Bakhtin e Benjamin discorrem sobre usar discursos de outras vozes para compor seu próprio discurso, sendo a obra de arte um discurso a ser transmitido através da linguagem artística e oralmente (ao explicar o que pretende fazer ou que o já fez). A

história das artes está permeada por obras e artistas icônicos que se inspiraram em outros artistas contemporâneos ou que buscaram a inspiração em outras culturas.

Ao se tratar da execução da obra de arte, trazendo a ideia à vida, a equipe de apoio tem a tarefa de auxiliar na concretização da obra de arte, realizando tarefas necessárias para que ela venha a existir (BECKER, 2010, p. 29). De acordo com Bakhtin, essas pessoas também influenciariam o “discurso” do artista-autor, já que elas possuem seus próprios discursos, e ao trabalhar com elas, seria impossível que o artista não incorporasse esses discursos ao seu próprio. Principalmente quando se trata de uma atividade que o artista não domina, prevalece a destreza da pessoa de apoio. Por exemplo, um diretor deve respeitar o conhecimento de iluminação ou som do seu pessoal de apoio, já que eles, entendidos da atividade, oferecem uma visão do que pode ou não ser realizado, de acordo com a visão inicial que o artista teve para a obra.

Um exemplo extremo de como a equipe de apoio pode influenciar e até modificar a obra de arte ocorre quando a equipe de apoio se torna responsável por uma grande parte da obra. Entendendo-se por equipe de apoio todos que não são o artista, pensemos nos atelieres de grandes artistas do Renascimento, como Michelangelo, Rafael e Leonardo da Vinci, que trabalhavam junto com discípulos e assistentes que tinham grandes papéis na elaboração das obras (VELHO, 2006, p. 136). A equipe de apoio era muitas vezes responsável por completar ou realizar obras inteiras seguindo o estilo de seus mestres, o que até hoje levanta questões de autenticidade das obras (*opus citatum*), já que, embora assinadas por grandes artistas e realizadas sob a supervisão deles, não foram realizadas pelos próprios artistas.

O Rembrandt Research Project (que se dedica as obras do pintor Rembrandt van Rijn) analisa a autenticidade das obras que foram realizadas em um atelier com o sistema de uma equipe que pintava de acordo com seu estilo (ALPERS, 2010 *apud* GOLDSTEIN, 2012, p. 100). A organização já destituiu a autoria de mais de cem obras após estudos minuciosos das mesmas, que não haviam sido pintadas pelo artista. A prática era tão comum que um contrato de 1445 exige

O mencionado mestre Luca obriga-se e promete pintar (1) todas as personagens previstas sobre a dita abóbada, e (2) especialmente as *faces e todos os pormenores da metade superior dessas personagens*, e (3) que nenhuma pintura seja executada sem a presença pessoal do próprio Luca (...). E fica acordado (4) que todas as misturas de cores serão feitas pelo

próprio mestre Luca (...) (BAXANDALL, 1972, p. 23 *apud* BECKER, 2010, p. 39) *[grifo próprio]*

Esses exemplos são um caso extremo de influência da equipe de apoio na realização da obra, mas influências menores ocorrem quando os artistas discutem com sua equipe de apoio sobre os diversos aspectos das obras. Há uma discussão em torno do quanto a equipe de apoio pode realizar sem que aquela obra deixe de ser de autoria do artista

Os artistas não têm necessariamente de manipular os materiais que constituem a obra de arte para serem considerados artistas; os arquitetos raramente constroem aquilo que desenham. Mas uma tal atitude levanta problemas quando um escultor constrói uma peça limitando-se a fornecer um conjunto de instruções a uma oficina de construção mecânica. Muitos recusam-se a classificar como artistas os autores de obras conceituais que consistem em instruções que nunca materializam a construção de um objeto. Marcel Duchamp transgrediu a ideologia dominante quando assinou e apresentou como autênticas obras de arte uma pá de neve produzida comercialmente ou uma reprodução da Gioconda, na qual desenhara um bigode, relegando, deste modo, Leonardo da Vinci para o conjunto dos indivíduos considerados pessoal de apoio, bem como o inventor e o fabricante da pá. (BECKER, 2010, p. 42)

Considerando que a obra de arte seria a forma do artista de materializar seus dons especiais, ter a obra realizada por outros indivíduos interferiria na análise que a sociedade faria de seu talento (BECKER, 2010, p. 45). Por isso, a autenticidade é importante no mundo da arte: modificar e retocar a obra desfaria a relação do artista com a obra, destruindo o que ela tem de “especial”.

A reputação do artista e da obra se reforçam mutuamente. Atribuímos maior valor a uma obra realizada por um artista que admiramos, tal como admiramos à partida um artista de cujas obras gostamos. Quando a distribuição da arte implica uma transação no mercado, o nível de reputação pode ser convertido em valor financeiro; isto implica que a decisão de retirar a autoria de uma obra a um artista famoso e admirado faz com que ela perca automaticamente o seu valor. (*opus citatum*)

A reputação de um artista é o que mede o valor das suas obras diante da sociedade, e o valor social pode ser convertido em valor financeiro. O crítico do The New York Times, Jason Farago, afirmou “não se pode por preço na beleza; pode-se

por preço em um nome”¹² [*tradução nossa*] diante de um quadro de Leonardo da Vinci que foi vendido por quatrocentos e cinquenta milhões de dólares. Apesar do quadro já ter sido restaurado tantas vezes que lhe faltam partes e características do original (e, portanto, perde-se parte do talento do pintor), ele foi a obra mais cara já vendida em uma audição, por ser um dos dezesseis quadros de Da Vinci e o único em posseção privada (FARAGO, 2018). Não há dúvidas que se fosse o mesmo quadro assinado por um artista sem a reputação de Da Vinci o quadro não alcançaria esse valor. De fato, o dono anterior a comprou por menos de dez mil dólares cerca de uma década antes, pois achavam que se tratava de uma cópia de uma obra perdida do artista, ao invés de um original.

O nome de um artista vale mais do que o status para o indivíduo, e para os outros membros do mundo da arte possui grande valor financeiro. O mundo da arte não segue as atribuições de valor dos outros mundos, fazendo com que um quadro que custou pouco para criar, valha milhões de acordo com a reputação de quem assina. Desta forma, entendemos que a figura do autor possui um alto valor para o mundo da arte, diante dos outros campos da sociedade. A polifonia e a cooperação fazem parte da obra de arte em todos os aspectos de sua criação, porém elas são desconsideradas em prol do autor, devidos aos valores atrelados a essa figura.

Neste capítulo discorreremos sobre a figura do autor através da história e em sistemas diferentes, e como se deu a visão romântica ocidental da autoria que possuímos hoje. A discussão não tem como objetivo achar respostas sobre o sistema da criação de obras de arte ou limitá-lo, e sim entender o processo como um sistema complexo e em constante mutação, ressaltando características necessárias para a discussão do sistema de criação nas escolas de samba do Rio de Janeiro.

¹² FARAGO, J. That \$450 Million Leonardo? It's No Mona Lisa. Critic's Notebook em The New York Times. Publicado em 15 de novembro de 2017. Disponível em <<https://www.nytimes.com/2017/11/15/arts/design/salvator-mundi-da-vinci-painting.html>>. Acesso em 31 de julho de 2018.

3. ESTÉTICA CARNAVALESCA E O CARNAVALESCO

Surgidas na década de 1930, as escolas de samba do Rio de Janeiro são os principais representantes da arte popular brasileira (FERREIRA, 2012, p. 138) e desde a metade do século XX representam a essência do que é considerado a “maior festa popular do mundo” (ibidem, p. 136). Elas são modelo não só para outras cidades brasileiras (CAVALCANTI, 1999, p. 73) como para o mundo (ARAÚJO e TURETA,

2013). Vindas das camadas mais populares da cidade, hoje o desfile de cada escola pode custar até doze milhões¹³.

Embora seja uma manifestação popular, fica claro que atualmente o carnaval das escolas de samba compartilha valores da arte mercadológica eurocêntrica por influência do mercado em que estão situadas. Como com os aborígenes indígenas retratados por Goldstein (2012), “ceder” as influências das camadas dominantes dá vantagens para o produtor de arte popular, como, por exemplo, capital monetário. Ao agregar atributos da arte mercadológica e eurocêntrica, este carnaval rompe com o esperado da arte popular, isto é, que seja uma arte rústica e simples e lida atualmente com críticas de ter se perdido de suas raízes e de ser excessivamente espetacularizado.

Queiroz (1999) define as escolas de samba como

o nome pitoresco de escola de samba, conhecido e popular no Brasil como nenhum outro, nomeia ‘sociedades civis de cultura e lazer, sem finalidades lucrativas’, cujo objetivo principal é organizar, todos os anos, desfiles luxuosos que constituem o essencial dos folguedos carnavalescos atuais. Nascidas no Rio de Janeiro, são hoje imitadas em quase todo o território nacional. (QUEIROZ, 1999, p. 74)

O desfile das escolas de samba é a culminância de suas movimentações ao longo do ano e de suas disputas internas e externas. Segundo Ferreira (2012), a unidade da escola se dá na articulação dos elementos no momento do desfile (2012, p. 202). A competição pelo primeiro lugar do desfile move as escolas (QUEIROZ, 1999, p. 77), que se impulsionam a superar umas às outras, trazendo novidades a cada ano e fomentando a evolução das mesmas (FERREIRA, 2012). Graças à competitividade, as mudanças criativas que acarretam em melhores resultados são incorporadas pelas escolas (*ibidem*), originando aí um novo elemento estético.

A evolução das escolas de samba, que é apresentada através dos desfiles, se dá não só pela competição das escolas umas com as outras, mas também como resposta às mudanças do contexto em que estão inseridas

As escolas de samba, por sua vez, têm conseguido ressignificar seus valores e se reinventar constantemente de forma sempre surpreendente nas oito décadas de sua existência. Essa reinvenção constante se traduz não só na obra apresentada (a escola em desfile), com uma estética que podemos chamar de carioca, mas também na própria dinâmica do processo de

¹³ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/escolas-do-grupo-especial-ameacam-nao-desfilar-em-2018-se-prefeitura-cortar-verba-21471080>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

produção que vem expressando e influenciando os diferentes momentos por que as escolas passaram em sua história. (FERREIRA, 2012, p. 180)

Provavelmente uma das maiores mudanças na história do carnaval foi a inserção de carnavalescos externos à escola. Antes, o carnavalesco era escolhido entre os membros da escola, alguém que se sobressaísse no trabalho de decoração e organização, porém a competição ferrenha fez com que os carnavalescos tivessem que inovar cada vez mais (QUEIROZ, 1999, p. 91). Em 1960, a Acadêmicos do Sanguêiro, uma das quatro grandes escolas¹⁴, contratou pela primeira vez um carnavalesco vindo da Escola de Belas Artes, iniciando uma prática que modificou o cargo até os dias de hoje.

O objetivo deste trabalho é a discussão sobre os sistemas de produção artística nas escolas de samba, e a análise do panorama das escolas no Rio de Janeiro deverá nos ajudar a entender o contexto em que os sistemas de produção se formam. Discutiremos as escolas de samba a partir das três ideias centrais de compreensão do desfile propostas por Maria Laura Viveiro de Castro Cavalcanti (1999)

1) A dimensão agonística dessa festa carnavalesca. O desfile é um grande ritual urbano contemporâneo, uma competição na qual as escolas rivalizam entre si diante de um objetivo valorizado por todas (ganhar o campeonato) e controlam a rivalidade por meio de regras comuns (os quesitos de julgamento) renovadas por consenso de ano a ano.

2) *A sua forma artística altamente elaborada. Os enredos carnavalescos são o elemento expressivo básico do desfile, e o elo de uma vasta rede de relações que mobiliza anualmente diferentes grupos e camadas sociais urbanos. São transformados ao longo do ano em samba-enredo, alegorias e fantasias. A narração do enredo no desfile organiza-se em torno da tensão existente entre a linguagem plástica (a visualidade das fantasias e alegorias) e a linguagem musical (o samba cantado pelo puxador acompanhado pelo coro de todas as alas e pela poderosa percussão da bateria). O movimento linear da escola com a evolução dançante das alas concilia a visualidade com o ritmo e a música, reunindo as dimensões espetacular e festiva de um desfile.*

3) Processos urbanos importantes – como a expansão da cidade rumo aos subúrbios e à periferia, a expansão das camadas médias e populares, a importância crescente do jogo do bicho entre as camadas populares – encontraram no desfile um canal de expressão e mediação ao longo do século XX. (CAVALCANTI, 1999, p. 74-75, grifo nosso)

¹⁴ As quatro grandes escolas ficaram conhecidas assim pois alternavam-se pelo primeiro lugar até a década de 1970. Dos vinte e dois desfiles entre 1954 e 1975, apenas em seis a ganhadora foi uma escola de fora desse grupo. Em 1976, a Beija-Flor de Nilópolis rompeu com essa sucessão, e daí pra frente, nos vinte e oito carnavais seguintes, as quatro grandes só estariam em primeiro lugar oito vezes. (FERREIRA, 2004, p. 361-362)

Estas ideias centrais ajudarão a guiar a análise acerca do contexto em que as escolas se encontravam e que levaram as mudanças internas nas mesmas ao longo do século XX.

Para melhor análise de como a estética é influenciada por quesitos externos, esse capítulo será dividido em três subcapítulos, de acordo com acontecimentos que levaram a grandes transformações nas escolas de samba. Ferreira (ANO) aponta que, em termos de estética, as escolas de samba viveram três períodos: o da estética popular (de 1930 a 1950), o da estética teatral (de 1960 a 1980) e o da estética da imponência (de 1990 a 2015) (informação oral)¹⁵. Não pretendemos ser incisivos quanto a esta divisão em termos de duração dos períodos, pois as mudanças estéticas nas escolas seguem um processo de evolução contínuo e concomitante. Assim, essa divisão proposta por Ferreira será um guia, seguindo suas características estéticas e não sua duração.

3.1 ESTÉTICA POPULAR: OS MORROS E OS INTELECTUAIS

Nos primeiros anos do século XX, o carnaval no Rio de Janeiro estava dividido entre grande carnaval, pequeno carnaval e entrudo (FERREIRA, 2012, p. 153). O entrudo dessa época era o que restava da brincadeira carnavalesca altamente popular que passou a ser considerada “bárbara demais” pela elite ao longo do século XIX e foi sendo eliminada aos poucos (FERREIRA, 2004). Ele persistia ainda nesta época, e toda brincadeira que não se considerasse adequada para o carnaval era denominada assim.

O grande carnaval era a brincadeira da elite econômica, que desfilava em Grandes Sociedades, em batalhas de confete e corsos. As camadas mais populares integravam o pequeno carnaval, na forma de sociedades, grupos, clubes, blocos ranchos e cordões (FERREIRA, 2004, p. 228). Apesar de sua participação ativa ser vedada no grande carnaval, era essencial que as classes mais baixas se apresentassem como espectadores para a festa da elite.

Culturalmente, no início do século XX o Brasil estava vivendo seu período modernista. A Semana da Arte Moderna em 1922 impulsionou a intelectualidade

¹⁵ Luiz Felipe Ferreira, durante o evento “Escolas de Samba: história pública, saberes e arte”, na mesa “Arte Carnavalesca, linguagem e estética”, ocorrida no dia 7 de novembro de 2017, no Instituto de História da Universidade Federal Fluminense.

artística a dialogar com as artes populares. Voltados para redescobrir seu próprio país, os intelectuais da época divulgavam a ideia de que a nacionalidade brasileira estava ligada à valorização do que era popular e do nosso folclore (FERREIRA, 2012, p. 168).

Enquanto o modernismo trazia a exaltação do popular no Brasil, a Europa passava por um movimento de valorização da cultura negra, conhecido como negrofilia (FERREIRA, 2012, p. 154-155). Isso influenciaria os intelectuais brasileiros a verem a cultura popular brasileira não somente como um campo dos costumes do interior do país, dos sertanejos, mas como um movimento essencialmente ligado à cultura de raízes africanas.

Por ser a província com a segunda maior participação de escravos na população (LUNA e KLEIN, 2010, p. 92 *apud* PEREIRA, 2016, p. 441), tendo recebido dois dos cinco milhões de negros que desembarcaram no Brasil durante o período escravagista¹⁶, o Rio de Janeiro era o centro da cultura popular de origem africana na época. Adamo¹⁷ calculou que no ano de 1908 existiam cerca de 291 mil negros e pardos contra 560 mil brancos na cidade do Rio de Janeiro. Após a abolição da escravidão, os negros libertos somaram-se à população pobre previamente existente, já que o incentivo à imigração europeia os privou dos trabalhos que antes realizavam.

Essa população vivia nos morros juntamente com soldados retornados da Guerra dos Canudos, que receberam autorização do governo para ocuparem alguns dos morros da cidade (CAMPOS, 2007 *apud* PEREIRA, 2016, p. 455). A reforma da cidade realizada pelo prefeito Pereira Passos, no início do século, destruiu parte das residências existentes no centro. Isso fez com que mais pessoas mudassem para os morros, já que esses se localizavam próximos das zonas centrais, próximos ao mercado de trabalho (PEREIRA, 2016, p. 445).

O “samba de morro” foi considerado o ritmo “verdadeiramente brasileiro” por causa de sua forte “influência do batuque e dos chamados ‘instrumentos selvagens’ dos negros”, e por ser tocado por indivíduos dos morros e da zona rural da cidade do Rio de Janeiro (FERREIRA, 2012, p. 143-144), que compunham as camadas populares. O samba penetrou as classes altas do Rio antes de se difundir para as outras cidades do país; o fonógrafo e o rádio ajudaram com a difusão para as camadas

¹⁶ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/pesquisa-americana-indica-que-rio-recebeu-2-milhoes-de-escravos-africanos-15784551>>. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

¹⁷ Sam C. Adamo calculou a distribuição populacional da cidade do Rio de Janeiro em um trabalho de 1983, através da interpolação dos censos de 1890 e 1940 (PEREIRA, 2016, p. 464).

médias urbanas durante as primeiras décadas do século XX, fazendo com que o samba alcançasse verdadeiramente “a posição de expressão nacional” (QUEIROZ, 1999, p. 93). As camadas superiores da época aprovavam “tudo” que vinha das camadas populares por considerá-las expressões verdadeiramente brasileiras (QUEIROZ, p. 93).

Com os movimentos culturais do início do século, os morros passaram a ser vistos como locais de cultura – já que habitavam a população negra e descendente de africanos, cuja cultura estava sendo exaltada -, com o Morro da Mangueira visto pelos intelectuais de 1920 como “um verdadeiro lugar mítico” (FERREIRA, 2012, p. 147). Isso se devia à visão que a população da cidade tinha dos moradores da Mangueira, menos marginalizada do que a dos outros morros, já que eram, em sua maioria, soldados que trabalhavam no quartel próximo e famílias expulsas pela reforma do centro. No imaginário da cidade, ali era um espaço de resistência às “barbaridades governamentais” (FERREIRA, 2012, p. 148), já que a reforma de Pereira Passos não conseguiu desalojar os moradores deste morro, que o marcou como local de “pessoas ordeiras, onde era bom de se viver” (*opus citatum*).

Vista como um lugar bom e “seguro”, a Mangueira se diferenciava dos outros morros, que eram descritos dessa forma

Por elas vivem mendigos, os autênticos, quando não se vão instalar pelas hospedarias da rua da Misericórdia, capoeiras, malandros, vagabundos de toda sorte: mulheres sem arrimo de parentes, velhos que já não podem mais trabalhar, crianças, enjeitados em meio a gente válida, porém o que é pior, sem ajuda de trabalho, verdadeiros desprezados da sorte, esquecidos de Deus...(…) No morro, os sem- -trabalho surgem a cada canto. (EDMUNDO, 2003)

Aproveitando-se da reputação que possuía, e do fato que a cultura popular estava em alta com a intelectualidade da época, o Morro da Mangueira se apresentou como um local de diversidade cultural, promovendo os seus grupos do pequeno carnaval (folias de reis, ranchos, blocos, cordões e sociedades) (FERREIRA, 2012, p. 148)

É notável que, já em 1922, grupos de baianas da Mangueira se destacavam no carnaval, sendo convidados a se apresentar em eventos oficiais como a Exposição do Centenário da Independência do Brasil. Organizações carnavalescas como a Velha-Guarda da Mangueira e o Bloco dos Arengueiros, por sua vez, adquiriam projeção em toda a cidade, recriando e reforçando o mito do morro como espaço de integração e formação da cultura nacional, essencial e popular. (FERREIRA, 2012, p. 149)

O ponto central do pequeno carnaval era a Praça Onze, cujo entorno era composto por morros, dos quais vinham os grupos para participarem da brincadeira. A eles se juntavam também aqueles vindos dos subúrbios mais distantes (FERREIRA, 2012, p. 134). Em contraposição, o grande carnaval era realizado na Avenida Rio Branco (antiga Avenida Central), palco das festividades reconhecidas como oficiais. A valorização da cultura popular fazia com que o pequeno carnaval ganhasse cada vez mais atenção. Graças aos artistas e intelectuais envolvidos no modernismo, aos livros, periódicos e obras da época, o pequeno carnaval ganhava atenção na cidade, ajudando a organizá-lo. (FERREIRA, 2012, p. 154)

Devemos ressaltar que, embora a elite valorizasse a cultura popular, essa valorização estava fortemente ligada com a visão que a elite tinha do que a cultura popular deveria ser. Um exemplo é o Morro da Mangueira, que era visto como um local de cultura (como todos os outros morros), mas possuía uma população “mais confiável” e menos depreciada; portanto, era mais benquisto pelo resto da cidade. Tal predileção era demonstrada através de convites para eventos oficiais e reconhecimento (FERREIRA, 2012, p. 149), para aqueles grupos que satisfaziam o aspecto procurado.

No entanto, não devemos julgar a população destes locais como ingênuas à mercê dos interesses das elites, pois eles compreendiam as recompensas que resultavam da negociação com as classes altas.

Os próprios grupos populares, interessados nos prêmios, na divulgação e a projeção oferecida pela sociedade, começam a se auto organizar, enquadrando-se nos paradigmas imaginados e projetados pela intelectualidade (FERREIRA, 2012, p. 154).

Neste período, o carnaval carioca deixava de ser um momento de liberdades festivas para se tornar a grande festa da cultura popular nacional (FERREIRA, 2012, p. 173). Ao procurar no pequeno carnaval um representante para a visão que possuía da cultura popular, a elite preteria os grupos já existentes (FERREIRA, 2012; QUEIROZ, 1999), por eles não condizerem com a visão que possuíam. A intelectualidade brasileira estava à procura de uma manifestação “do povo”, que possuísse pureza e fosse, necessariamente, ligada à raiz negra. (FERREIRA, 2012, p. 173).

Os ranchos eram considerados muito espetacularizados para o que a intelectualidade procurava. Luxuosos, com seus enredos “excessivamente complexos” e fantasias com ricos bordados, os ranchos eram sofisticados demais para o que se procurava (FERREIRA, 2012, p. 157). Já os cordões não eram sofisticados o suficiente, apesar de terem raízes populares e forte influência negra com a capoeira e os batuques, eles eram considerados violentos e descontrolados, o que ia contra a ideia de pureza e inocência procurados (FERREIRA, 2012, p. 143).

É em meio a essa busca que os grupos de samba dos morros vão se organizar, incorporando todas as características que a intelectualidade da época procurava em seus novos grupos

Aproveitando-se do súbito e intenso interesse da elite cultural, os grupos de samba de morro se organizaram, procurando responder à visão que a sociedade “do asfalto” cultivava em relação ao “popular”. *Valores como simplicidade, inocência, pureza, tradição e negritude eram características desejadas pela elite.* Características estas que rapidamente impregnaram e definiram esses agrupamentos em formação. (FERREIRA, 2012, p. 144, grifo nosso)

As denominadas “escolas de samba” possuíam tudo que a intelectualidade achava que uma expressão do carnaval popular tinha que ter. O local de onde surgiram era mais uma característica que colaborava, já que o morro era um local considerado popular, simples e com raízes negras (FERREIRA, 2012, p. 154). Ele faz parte da criação das escolas, sendo um elemento de valor simbólico para sua formação (FERREIRA, 2012, p. 147).

O surgimento destes grupos é o primeiro entre muitos momentos de negociação que viriam nos anos seguintes, que demonstram as estratégias articuladas pela população periférica das escolas para ser incorporada à sociedade (FERREIRA, p. 156). Segundo Ferreira (2012), esse processo de “diálogos, tensões, imposições e concessões” são próprios da definição de cultura popular (p. 151-152). E o próprio nome “escola de samba” faz referência com um espaço de saber culto e institucionalizado (significativo para a elite e a intelectualidade) e ao samba, ritmo negro e popular, ligado as raízes do país (FERREIRA, 2012, p. 145-146).

A primeira escola de samba formada foi a Estação Primeira de Mangueira, no dia 28 de abril de 1928. Segundo um de seus fundadores, foi chamada assim “[...] não porque fossemos da primeira estação Central, não; é porque era a primeira estação que tinha samba. Porque antes tinha Lauro Müller e São Cristóvão...”

(GOLDWASSER, 1975, p. 27-28 *apud* QUEIROZ, 1999, p. 94). A Mangueira foi considerada um dos mais legítimos representantes do carnaval popular da época. Ela surgiu já tradicional, graças à união da velha-guarda, dos Arengueiros, dos cordões, dos ranchos de baianas e dos diversos grupos de foliões presentes no morro. Herdeira dessas tradições, a escola era respeitada por suas raízes do morro e pela ancestralidade negra que caracterizava o grupo (FERREIRA, 2012, p. 149).

Ou seja, uma escola de samba no sentido mais profundo e dinâmico do termo, nascendo em pleno esplendor e consciência de sua importância como representante de uma cultura popular que começava a fixar suas regras e limites (FERREIRA, 2012, p. 149-150)

A Mangueira saiu vitoriosa da primeira competição das escolas de samba. No carnaval de 1932, o jornal *Mundo Sportivo* organizou o primeiro concurso das escolas de samba e os próprios grupos estruturaram a regulamentação com o objetivo de se mostrarem ordeiros e tradicionais, e serem reconhecidos desta forma pela população (FERREIRA, 2012, p. 144-145). O samba já era reconhecido como ritmo nacional, o que contribuía para a aceitação desses grupos (QUEIROZ, 1999, p. 94), que, com sua organização, o institucionalizou (LOPES, 2003 *apud* ???).

A regulamentação ressalta as raízes populares, evidenciando a negociação entre a camada popular e o que ela realmente vivia e as camadas altas e a ideia que possuíam do que era popular e “tradicional” (FERREIRA, 2012, p. 145). Em termos musicais – característica muito importante a grupos que surgiram por causa do samba – definiu-se que, para a valorização dos tambores de origem africana, não seriam permitidos os instrumentos de sopro, considerados “americanizados”. Em termos de visualidade, a obrigatória presença do grupo das baianas, visto como símbolo da ancestralidade negra brasileira, expressariam a tradição destes grupos. (FERREIRA, 2012, p. 145).

A simplicidade era a característica mais “importante” das escolas de samba nesta época, e a que mais chamava atenção. As fantasias eram simples e em pequeno número, feitas em “barracões” improvisados em um canto da quadra ou no quintal da casa de algum componente (FERREIRA, 2012, p. 186). Os carros alegóricos também eram simples, e geralmente havia um único. A ideia de fantasias simples reforçava o estereótipo “popular” de que as classes baixas não eram capazes de produzir algo complexo, e atraía mais atenção pelo fato de serem “rústicas”.

Por quase três décadas, os enredos dos sambas não precisavam ser totalmente traduzidos nas fantasias que, muitas vezes, incorporavam pequenos elementos significativos o suficiente para “contar o enredo”. Uma baiana com a roupa tradicional (que incluía pulseiras, bata, saia rodada e pano da costa) carregando nas mãos um leque poderia representar a Espanha, por exemplo. A alegoria era quase sempre reduzida a um único carro de pequenas dimensões, geralmente enfeitado de flores, chamado de “caramanchão”. Ou seja, o elemento musical era a característica mais importante das escolas de samba, que se destacavam pela harmonia de seu canto, pela habilidade de seus dançarinos e pela beleza de sua bandeira ou estandarte. (FERREIRA, 2012, p. 186)

A exceção da simplicidade estava na comissão de frente, que vinha com roupas cuidadosamente arrumadas e andava a passos elegantes, com a intenção de que a primeira impressão que tivessem fosse de um grupo respeitável (FERREIRA, 2012, p. 204), já que a bandeira e estandarte contavam pontos para a classificação no desfile

... a comissão de frente incorporou novos significados, revelando-se um modo muito efetivo de integrar e valorizar socialmente as apresentações destes grupos carnavalescos recém-organizados, geralmente pouco providos de grandes atrativos visuais. A postura corporal e o esmero na indumentária, além da elegância de passos e movimentos das comissões de frente dessas primeiras escolas de samba eram seu principal cartão de visitas, destacando a respeitabilidade do grupo, cioso de se mostrar digno da admiração da sociedade carioca. (FERREIRA, 2012, p. 204)

Embora haja uma romantização da história do carnaval sobre o surgimento das escolas de samba como manifestação unicamente popular para divertimento próprio, o desejo de oficialização e de institucionalização pelas camadas altas está presente desde a origem das agremiações (FERREIRA, 2012, p. 151). A oficialização do carnaval de rua do Rio de Janeiro em 1932, durante o mandato do prefeito Pedro Ernesto, tinha a intenção de estabelecer a organização da festa, para que ela pudesse ser de fácil compreensão e tornando-a de fácil divulgação para os turistas (FERREIRA, 2012, p. 156). As escolas de samba têm um papel central nestas ações do poder público para o carnaval, já que incorporavam todos os elementos do “carnaval tradicional”, com as raízes negras e a simplicidade, e se apresentavam como essencialmente brasileiras (FERREIRA, 2012, p. 157).

Em 1935, o prefeito Pedro Ernesto organizou a primeira disputa oficial entre as escolas, como parte da oficialização do carnaval da cidade. A ganhadora foi a Vai Como Pode, precursora da Portela. O concurso foi realizado na Praça Onze, onde os grupos apresentavam um “espetáculo” para os juízes de cima de um tablado. Sem

apresentar grandes mudanças estruturais, cada grupo ainda possuía uma pequena quantidade de participantes vindos da comunidade, mantendo a simplicidade visual e tendo as qualidades musicais como principais itens a serem julgados (FERREIRA, 2012, p. 135)

Durante o governo de Getúlio Vargas houve um investimento do Estado em políticas culturais e educacionais (FERREIRA, 2012, p. 157). Durante a década de 1930 teve grande influência nas escolas de samba, que, durante esse período, firmaram uma relação com o poder público em que estabeleceram uma cooperação com benefícios mútuos. A criação da União das Escolas de Samba pelas agremiações existentes, em 1934, foi incentivada pela administração municipal, pois dessa forma a comunicação das escolas com o governo se tornava mais direta (FERREIRA, 2012, p. 175). O governo do Rio de Janeiro passou a controlar os desfiles, e no ano seguinte apenas as escolas filiadas a UES puderam concorrer na disputa oficial organizada pela prefeitura.

Segundo Ferreira (2012)

A formação das escolas de samba representa, deste modo, um processo de trocas entre os interesses culturais emergentes dos subúrbios e morros cariocas, e os mecanismos de expressão do governo e da intelectualidade brasileira dos anos 1930/40. (FERREIRA, 2012, p. 180) Assim, é possível rastrear a face mais negociadora e, portanto, menos revolucionária do carnaval no processo de formação das escolas de samba no Brasil getulista dos anos 1930, e sua elevação à expressão essencial do povo, nos anos 1940. (FERREIRA, 2012, p. 152)

No ano de 1939, vinte e três escolas de samba foram convidadas pelo governo a se apresentar na Exposição do Estado Novo, que ocorreu um mês antes do carnaval. O convite é uma amostra do diálogo entre as escolas de samba e do governo Vargas, já que no mesmo ano foi instaurada uma nova regra pela UES proibindo que os enredos contassem “histórias internacionais em sonhos ou imaginação” (AUGRAS, 1998; COSTA, 1984 *apud* FERREIRA, 2012, p. 159). A escola Vizinha Faladeira, que havia sido campeã em 1937, foi desclassificada por infringir a regra ao apresentar um enredo com o tema da Branca de Neve e os Sete Anões.

O ano de 1941 aprofunda mais ainda a relação com o governo, quando os jurados da competição passaram a ser nomeados pelo secretário-geral de administração da Prefeitura. Este ano também marca o início do heptacampeonato da Portela (de 1941 a 1947), cujos enredos abarcam temas estimados pelo Estado Novo.

Os enredos ufanistas louvando valores patrióticos apresentados pela escola podem ser vistas como estratégias capazes de valorizar a agremiação perante a imprensa, a população e os jurados, todos envolvidos no momento político por que passava o país. (FERREIRA, 2012, p. 152)

A competição intensa entre as escolas logo fez com que as outras agremiações aderissem à louvação do Estado Novo (FERREIRA, 2012, p. 160) para concorrerem em igualdade com a Portela. No ano seguinte, o regulamento publicado pela Comissão de Julgamento da Secretaria Geral da Prefeitura dizia que o concurso “visava elevar o nível moral das escolas de samba”; segundo Ferreira (2012), “nível moral”, “louvação”, “vitória”, “patriotismo”, “glória” e “honra” foram termos comuns aos enredos das escolas, principalmente da Portela (p. 161).

O ano de 1942 também marcou a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Durante os três anos em que o país se manteve na guerra, as escolas deixaram o palco na Praça Onze e passaram a se apresentar no final da Avenida Rio Branco, na área em torno do obelisco, de forma precária. Essa atitude conquistou a população e o governo, que consideraram “patriótico” o ato de desfilarem, mesmo em condições precárias, para exaltar o país e as forças armadas (FERREIRA, 2012, p. 135). Quando a guerra chegou ao fim, as escolas retornaram os desfiles, agora com mais apoio da população. O fim do Estado Novo, também em 1945, não fez com que os enredos mudassem drasticamente. O processo de louvação ao *status quo* os garantiu apoio do povo e, portanto, as escolas mantiveram a ideia de glorificação presente nos enredos (FERREIRA, 2012, p. 162).

No ano de 1946, as escolas apresentaram seus enredos comemorativos da vitória dos Aliados, desta vez apresentando-se na Avenida Presidente Vargas, em um comprido tablado na altura da atual Escola Municipal Rivadávia Correia (FERREIRA, 2012, p. 136). Ali desfilariam até o ano de 1956, quando finalmente foram transferidos para a Avenida Rio Branco, palco principal do carnaval carioca, que antes era ocupado pelos desfiles das sociedades, ranchos e grupos de frevos (*opus citatum*). Em 1957, as escolas de samba finalmente conseguiram desfilar no “palco nobre do carnaval” (FERREIRA, 2012, p. 136), mesmo que continuassem na segunda-feira de carnaval, dia que habitualmente era dedicado as apresentações menos importantes na cidade.

As concessões feitas pelas escolas ao governo não se transcrevem como “perda da pureza popular”

Todas essas estratégias incorporadas pelas escolas refletem sua capacidade de dialogar com o poder, estabelecendo-se não como grupamentos revolucionários, mas com o pragmatismo “cotidiano” e “malandro”, característico da cultura popular (Certeau, 1994) e do mundo do samba carioca. (FERREIRA, 2012, p. 159)

A adaptação e evolução das manifestações populares fazem parte de sua sobrevivência, assim como seu diálogo com o poder hegemônico. No caso das escolas de samba, sua evolução também veio como resultado das competições anuais, e nas novidades incorporadas na constante tentativa de superarem umas às outras, ao mesmo tempo em que se inspiravam nas rivais (FERREIRA, 2012, p. 175).

Esta colaboração, entretanto, teria mais de uma face, não se restringindo às louvaminhas, lisonjas, e adulações ao governo, mas também impondo à sociedade significações, ritmos, formas, performances e visões de mundo advindas do espaço do popular.” (FERREIRA, 2012, p. 163)

Podemos afirmar que as escolas não se separaram de sua raiz popular, como muitos afirmam, já que embora tenham se submetido, em parte, ao poder político, elas ainda traziam para o desfile as particularidades da sua cultura. A cultura popular e a arte não podem ser separadas do que está acontecendo na sociedade, e isso é verdade também para o carnaval. Ele cede e se adapta ao poder dominante desde os primórdios, não apenas no que diz respeito a estética da festa. Esse início do carnaval carioca também combatem a ideia de “pureza” da festa, em que muitas pessoas acreditavam que não havia interesses secundários, apenas a população se divertindo - o que é uma das ideias centrais da cultura popular, da arte produzida por motivos “puros” e “ingênuos”, sem contato com a sociedade de classes que os “arruinaria”.

Este período traz às escolas de samba o apoio da intelectualidade, do governo e da população carioca, e também deixa a marca do diálogo das camadas mais baixas com a elite em geral. Os desfiles das escolas de samba durante as décadas de 1930 e 1940 vão contra a ideia do carnaval desvinculado da realidade (Eco et all, 1989; DaMatta, 1997; Fabre, 1992; Araújo, 2003 *apud* FERREIRA, 2012, p. 152), e reforçam a ideia de intensificação de diálogos com o poder hegemônico, “carnavalizando” as narrativas relevantes para toda a sociedade (FERREIRA, 2012, 1963).

3.2 ESTÉTICA TEATRAL: A CHEGADA DA CLASSE MÉDIA

No segundo período da história das escolas de samba do Rio de Janeiro, houve o “boom” que elevou as escolas de expressão popular local para a “maior festa popular do mundo” (FERREIRA, 2012, p. 136). A mudança de palco para a Avenida Presidente Vargas, os meios de comunicação, a aproximação da classe média, as mudanças estéticas, o crescimento em número e em recursos, tudo isso influenciou para que as escolas atingissem o patamar em que estão hoje.

A contratação de carnavalescos vindos das Escolas de Belas Artes segue as outras mudanças estruturais que ocorrem nas escolas de samba, resultado de alterações sociais e políticas dos subúrbios a que as escolas pertenciam, e mudanças nos próprios desfiles, influenciados por fatores como o espaço e os espectadores.

A transferência do desfile para a Avenida Rio Branco, no ano de 1957, deu um novo ânimo para as escolas de samba, que finalmente ganhavam o reconhecimento de desfilarem no “solo sagrado do principal palco do carnaval” (FERREIRA, 2012, p. 136). Nos anos seguintes, as escolas iam ocupando o espaço das outras manifestações com que dividiam a festa (ranchos, sociedades, blocos, entre outros) e sendo cada vez mais celebradas. A existência dos Centros Populares de Cultura no início dos anos 1960 também ajudou a população da época a se interessar pelas escolas de samba e divulgá-las – ainda partindo do princípio da valorização da cultura negra, dos ritmos populares e da origem nas favelas - principalmente na classe média (FERREIRA, 2012, p. 186).

Em 1963, a prefeitura do Rio de Janeiro criou pela primeira vez um espaço montado especialmente para a festa de carnaval. A essa altura, o governo tratava o carnaval carioca como um evento turístico de alcance mundial e investia fortemente nele. As escolas de samba, maiores e mais conhecidas depois de desfilarem por anos na Avenida Rio Branco, eram as estrelas da festa (FERREIRA, 2012, p. 137). O espaço da Avenida Presidente Vargas dedicado aos festejos, próximo à Candelária, era um espaço grandioso, com arquibancadas suficientes para acomodar a todos que queriam ver o desfile.

O novo palco ajudou a mudar como as pessoas viam as escolas de samba, mas também as obrigou a fazer mudanças

Os 11 anos de apresentação na “Passarela Iluminada” da Avenida Presidente Vargas iriam fixar o formato das escolas no imaginário nacional e estabelecer o parâmetro para o que se tornaria a grande tradição dos desfiles. A imponência das decorações que marcavam o eixo da avenida, o grande painel colocado ao fundo do desfile – criados por importantes artistas

plásticos brasileiros –, os altos prédios ao longo do trajeto, a orientação do espaço em relação ao sol, tudo isso representava um grande desafio para as escolas que responderam à altura o repto, valorizando os elementos visuais dos desfiles. (FERREIRA, 2012, p. 139)

Para não serem “engolidos” e perderem a atenção para o espaço físico da avenida e para as decorações dos artistas oriundos das Escolas de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (que competiam em concurso público pela concessão para decorar a cidade) (GUIMARÃES, 2009, p. 81), as escolas tiveram que fazer mudanças estéticas. As fantasias passaram a ter formas e contornos mais definidos, as alegorias cresceram em tamanho, as alas passaram a ter unidade visual e cada parte do desfile tinha uma estética própria (FERREIRA, 2012, p. 137).

A mudança de público veio com a “nova era”; saindo dos palcos secundários para o palco principal de uma festa agora internacional, o desfile atraía a classe média e turistas, que se reuniam nas arquibancadas da Presidente Vargas para acompanhar a competição. Essa mudança também foi influenciada por meios de comunicação como a televisão, que exibiu um desfile pela primeira vez em 1960, na TV Continental (SOUZA, 2004, p. 13). A transmissão através da TV atraía brasileiros de todo o país, que acompanhavam o desfile também pelo rádio, jornais de cinema e nas revistas ilustradas (FERREIRA, 2012, p. 176).

Além das mudanças estéticas, que tornavam as fantasias e alegorias mais compreensíveis à distância, a estrutura do desfile também mudou, tornando o enredo mais complexo do que era anteriormente. O enredo se tornou responsável por unificar o desfile, articulando o aspecto musical e visual de forma que possa ser simples de entender (FERREIRA, 2012, 137:176) ao mesmo tempo em que tratava de temáticas de apelo nacional. Mais uma vez as escolas de samba faziam uma “negociação” com o que o público (a classe média do país inteiro, e não mais intelectuais do Rio de Janeiro) esperava ver.

As mudanças facilitaram a compreensão do enredo através dos meios de comunicação e à distância, entrando numa “era” que Ferreira (ANO) define como “estética teatral”. Influenciada pelo teatro de revista, essa nova estética tem a narrativa como base do desfile e uma tendência à “perfeição”, através das fantasias e movimentos mais padronizados e menos customizados. O diferente e particular, que antes era visto como uma das formas de expressão popular, se torna punível como “erro” nos quesitos a serem julgados.

O espectador, como nos antigos desfiles militares, na grande passarela absolutista, aplaude, não participa. Do alto da arquibancada, a cavaleiro, tem a visão do conjunto. Mais do que ver, pretende abraçar a totalidade do olhar. Lá embaixo, no chão, não há performances individuais, importa o conjunto. Como na festa barroca, luta-se contra o horror vácuo, trata-se de evitar o vazio a qualquer custo, tanto no tempo como no espaço. Tudo tem que estar cheio e passar rapidamente. (MORAIS, s/d, p. 43 *apud* CAVALCANTI, 1999, p. 65)

Um dos marcos dessa época são as alegorias, criadas para serem vistas à distância, elas expressam a ideia da visualidade do desfile, que marcou o período. Segundo Cavalcanti (1999), a competição que rege os desfiles fez com que as alegorias fossem um dos focos da inovação (p. 63). Elas também abrem espaço para uma junção específica de conhecimentos técnicos e artísticos (GUIMARÃES, 1922 *apud* CAVALCANTI, 1999, p. 63), já que ambos são igualmente necessários na construção das alegorias.

As alterações estéticas não ocorrem de forma conjunta ou isolada, mas acontecem em algumas escolas, que conquistam atenção do público e jurados, e são “imitadas” pelas outras escolas, fazendo a novidade se tornar o modelo. Segundo Cavalcanti (1993), uma novidade se torna sucesso e é copiada quando aquela escola fica entre as melhores do grupo. Historicamente, “o sucesso de inovações altera o padrão de vitória e correspondeu sempre ao ingresso de novas escolas no grupo das ‘grandes’”. (p. 63).

As mudanças trazidas pela alteração de palco e pelo novo público fez com que a estética do desfile ocupasse um lugar central que antes pertencia à parte musical. Quanto mais importante a estética se tornava, mais as escolas exigiam do trabalho do carnavalesco (CAVALCANTI, 1999, p. 91), até que o Salgueiro liderou a “revolução” nos anos 1960.

Nos anos 1950, a escola já havia convidado Hildebrando Moura, um artista que trabalhou com as grandes sociedades carnavalescas, e em 1959, chamou Marie Louise Nery, suíça que trabalhara com folclore no Museu de Etnologia de Neuchâtel, e Dirceu Nery, pernambucano, cenógrafo e bailarino de frevo, para confeccionar o desfile (CAVALCANTI, 1999, p. 63). Na década seguinte, um grupo de artistas ligados à Escola de Belas-Artes se juntou às escolas de samba, destacando nomes como Fernando Pamplona, Arlindo Rodrigues, Joãozinho Trinta, Maria Augusta Rodrigues, entre outros (GUIMARÃES, 1992 *apud* CAVALCANTI, 1999, p. 64).

Cavalcanti (1999) afirma que Marie Louise e Dirceu Nery se “entusiasmaram com a ideia de misturar a escola de samba com Teatro Municipal [...] levar o espírito do espetáculo para a escola de samba” (*opus citatum*). Eles foram os primeiros de muitos artistas que carregariam consigo as concepções de outros meios artísticos e expressões culturais para as escolas em um movimento antropofágico, que evoluiu as escolas de samba e as mantém em contínua transformação.

Nesta perspectiva, como já indicavam muito lucidamente folcloristas como Édison Carneiro (1965), não há, nem nunca houve, uma forma acabada de escola de samba, que tivesse sua natureza autêntica originariamente instituída e, a partir de então, fosse modificado por elementos exógenos. A cultura popular é um campo dinâmico e interativo (Burke:1989, Bakhtin:1980). Desde seu surgimento, as escolas de samba encontram-se em permanente transformação num campo de relações tão tenso quanto vital. (CAVALCANTI, 1999, p. 62)

Nessa década de 1960, os carnavalescos passaram a ser escolhidos entre “artistas”, isto é, pessoas vindas de outras linguagens artísticas, já com experiência em decoração e artes plásticas (CAVALCANTI, 1999, p. 91). Esses artistas possuíam formação técnica, em sua maior parte vinham da classe média e eram muito bem pagos. Junto com o aumento de salário, a posição ficou encarregada (ou tomou para si) de mais responsabilidade. Os carnavalescos tornaram-se responsáveis pelo enredo e por todas as decisões ligadas à visualidade do desfile, como diretores de criação das escolas (FERREIRA, 2012, p. 181)

O impacto dessa concepção estética no desfile das escolas de samba criou, ao longo dos anos, o ideal-tipo do personagem do carnavalesco como hoje o conhecemos: aquele que além de conceber, realiza um enredo, e se responsabiliza por sua transformação em fantasias e alegorias, tornando-se uma espécie de ‘diretor geral’ de um espetáculo, ou de ‘maestro’ de uma ‘orquestra’ ao coordenar a preparação das várias partes de uma escola para o desfile (CAVALCANTI, 1999, p. 65)

Cavalcanti aponta que a centralização do processo artístico em torno do carnavalesco “não era a única alternativa viável, foi a alternativa culturalmente vitoriosa” (1999, p. 65). É interessante que essa centralização na figura do carnavalesco como artista tenha acontecido quando os artistas plásticos se tornaram carnavalescos. Assim, podemos inferir que, junto com as inspirações que trouxeram, estes artistas também trouxeram suas convenções de como trabalhavam no mundo das artes para as escolas de samba.

Em entrevista a Guimarães (*apud* CAVALCANTI, 1999), Joãozinho Trinta esclarece que a figura do carnavalesco não existia até essa época, já que o Diretor de Harmonia cumpria a função principal, e os artistas vindos de fora eram considerados ajudantes (p. 65). Hiran Araújo, pesquisador do carnaval, conta que

Na década de 1970, eu estava na Portela, onde eu achava que o carnavalesco não tinha que ter essa aura que tem hoje. Isso exacerbado a ponto de dar uma ideia que não é a realidade. (...) Ele é um mito dentro da própria escola. Na década de setenta, eu achei que não devia ser assim (...) Mas em 1976, o Joãozinho explodiu na Beija-Flor, e todo esse trabalho (...) foi engolido pela fama que o Joãozinho começou a ter (...) o modelo passou a ser a Beija-Flor, o espetáculo da Beija-Flor que é aquele modelo barroco (...) que o Joãozinho sempre fez um grande espetáculo (...) (entrevista concedida a Guimarães, op. cit.) (CAVALCANTI, 1999, p.65-66)

Pela fala de Joãozinho e de Araújo, vemos como o carnavalesco se apresenta como um artista, no sentido em que continuam interpretando sua posição como a interpretam no mundo da arte. Ao analisar a fala de Joãozinho, notamos a separação existente entre a escola e o artista externo; ao não se incluírem totalmente no campo das escolas, os artistas reforçam o entendimento de que operam com uma lógica diferente daquela existente.

O fato de o carnavalesco não fazer parte da comunidade da escola previamente também contribui para o conflito de seu modo de trabalho com o da escola

as modificações apresentadas pelas escolas de samba] aparecem quase sempre ligadas ao fenômeno da progressiva aceitação das escolas por parte da classe média. O mais radical exemplo disto é o fato de, em 1960, ter ingresso numa escola, a Acadêmicos do Salgueiro, um artista plástico de formação universitária, oriundo da Zona Sul do Rio e alheio, portanto, à comunidade dos sambistas (...) Até então houvera uma identidade de discurso: o carnavalesco e o compositor, se não eram uma mesma pessoa, eram membros da comunidade, com o mesmo grau de instrução e condições de vida idênticas. A partir desse momento, o carnavalesco impõe ao compositor o seu discurso, o discurso de uma pessoa estranha à comunidade e diferente dela (...) (VALENÇA, 1983 *apud* CAVALCANTI, 1999, p. 29)

Portanto, a centralização do processo artístico em torno do carnavalesco saiu vitoriosa, pois de certa forma teve o poder de imposição diante das outras alternativas. Apesar de não podermos afirmar o motivo, há a influência de alguns acontecimentos da época como o público ser composto fortemente por uma classe média e o artista entender o que essa população desejava ver na escola. A vontade de ganhar também pode ter deixado as escolas “mais abertas” ao modo de trabalhar do artista, fazendo

com que a vitória e o reconhecimento fossem a contrapartida de aceitar a nova forma de trabalho.

O relato de um dos componentes da Mocidade Independente de Padre Miguel sobre os anos 1970 mostra como as escolas tiveram que adaptar-se para “concorrerem em igualdade” com as grandes.

Antes era raiz, não aceitava ninguém de fora. Nem carnavalesco tinha. Era dali mesmo, o pessoal da comunidade. Para nós sermos grandes, o nosso primeiro passo foi contratar um carnavalesco. (...) Pegar um bom destaque, um bom passista. (...) Era preciso pegar bons atores amadores que só dependiam de direção, e a direção veio perfeita. A escola cresceu [...] É a nova geração. Hoje em dia tem que ser profissional. Gera dinheiro. Tá televisionado, as revistas ali, o rádio ali. A competitividade aumentou muito. Tem que ter dinheiro no carnaval. As escolas que não aceitaram isso, que não se modernizaram, ficaram de fora. (CAVALCANTI, 1999, p. 61)

Considerando a forma como artistas estão acostumados a trabalhar, eles centralizaram em si as decisões acerca da “obra” - o próprio desfile -, que é visto não como um conjunto de trabalhos artesanais de diversas pessoas que os confeccionaram, mas como a realização da obra de arte imaginada pelo artista. Ferreira diz que, partindo do princípio de que o desfile é a obra do carnavalesco, o trabalho de todos os outros envolvidos nas diferentes fases do processo criativo e de realização era “comparável às tintas, lápis, papéis, telas e cinzéis, ou seja, todos eram elementos a serem manipulados pelo ‘artista’.” (FERREIRA, 2012, p. 197)

Portanto, o artista-carnavalesco tem uma “ideia brilhante” para o desfile, e assume o papel central de coordenação da confecção, todos os envolvidos em toda a escola seriam sua “equipe de apoio”, substituíveis e participando apenas para ajudar a tornar a obra de arte realidade.

Todo processo de execução e de preparação dos elementos visuais se deslocava, portanto, para um plano secundário e a escola de samba em desfile seria uma espécie de consequência natural e previsível da explosão de imaginação inicial. A complexidade dos procedimentos necessários para a elaboração das fantasias e alegorias apresentadas durante o espetáculo na passarela era vista como limitação material a ser superada ou incorporada pelo criador. Um caminho necessário, sim, mas não preponderante para a realização do objeto artístico representado pela escola de samba. (FERREIRA, 2012, p. 197)

Ou seja, todo o processo que compõe a essência da escola de samba, que inclui a cooperação da comunidade para criação do desfile, se torna secundário diante da presença do artista-carnavalesco e de suas ideias grandiosas. Por isso há a

acusação de perda de raízes das escolas de samba nessa era; argumenta-se que os artistas externos da classe média destruíram a “pureza” e “simplicidade” tão benquista quando se trata da arte popular.

Além da classe média se fazer presente na criação e nos espectadores, ela se insere também no corpo da escola (FERREIRA, 2012, p. 186) através do interesse em se fazer presente nos desfiles, a ponto de se tornar necessária a criação de alas especialmente para a comunidade. Porém, não podemos dizer que as escolas perderam sua suposta pureza, pois assim como em outros momentos em que cederam às outras classes, elas os fazem em busca de seus próprios proveitos.

As escolas de samba, desde seu início, buscaram a expansão para fora da comunidade e chamar a atenção para si. Enquanto alguns clamam que, neste período, as escolas se afastaram da pureza por incorporar o luxo e o espetáculo, podemos contrapor que foi neste momento em que conseguiram alcançar a importância que tanto desejavam. Enquanto as transformações externas exigiam mais e mais das escolas através das competições e o público que as acompanhava, as escolas cresceram para responder a tudo isso, e o mecenato do jogo do bicho se aproximou para apoiar as escolas de samba. Segundo Cavalcanti

O mecenato do jogo do bicho veio somar-se a esses processos amplos de comercialização, transformação estética e expansão social, generalizando-se de modo ostensivo entre as grandes entre as grandes escolas no mesmo período. (CAVALCANTI, 1999, p. 66)

Portanto, as escolas de samba refletem também transformações que estavam acontecendo nos bairros de origem das escolas, que transformaram a estrutura das mesmas. A maioria das escolas surge nos subúrbios, que entre as décadas de 1950 e 1970 tiveram uma explosão demográfica de 340%, ligada ao processo de remoção das favelas, que fez com que seus habitantes se mudassem principalmente para a Zona Norte (QUEIROZ, 1999, p. 80).

Em um texto de 1984, Queiroz caracteriza o subúrbio como

E se compõe de duas partes distintas: um núcleo residencial e comercial onde habita a camada dominante local, que detém os postos elevados da administração pública, do comércio, da indústria, das profissões liberais; à medida que se avança na direção da periferia do subúrbio, aumentam as habitações cada vez mais pobres [...] segue-se a multiplicidade de habitações precárias, moradias em más condições de higiene, e uma população de fracos rendimentos, de nível pouco elevado de instrução, em geral de pele mais escura que a dos habitantes do centro. (QUEIROZ, 1999, p. 81)

As escolas de samba estão fortemente ligadas com o “seu” subúrbio, não só através dos nomes. A progressão da escola segue o crescimento demográfico e econômico do subúrbio em que estão localizadas, assim como a aparição de um “padrinho” (QUEIROZ, 1999, p. 83). As escolas representavam mais para os moradores do que a participação carnavalesca, era a forma de organização dos moradores e o centro recreativo durante o ano todo, numa espécie de versão dos clubes esportivos e recreativos da alta sociedade (QUEIROZ, 1999, p. 95).

Usando as escolas como forma de se apresentar diante da sociedade, seus membros prezavam pela moral, que era regulada através de estatutos internos. Queiroz (1999) nota em diversos momentos a associação que fazem do subúrbio com a desordem, com vagabundos, delinquentes e meliantes, e as escolas desejavam se afastar dessas designações. Elas pretendiam se apresentar como sociedade recreativas de famílias e trabalhadores, “para que não se confunda ‘sua’ escola com qualquer agrupamento de malandros e prostitutas” (QUEIROZ, 1999, p. 83).

Apesar do desejo de não se juntarem com “criminosos” e manterem uma imagem de pessoas morais, as escolas de samba mantém relações com os bicheiros da região desde seus primórdios. As narrativas acerca da Portela na década 1920 contam sobre a “ajuda” que a escola recebeu do principal banqueiro do bicho da região à época (CAVALCANTI, 2009, p. 97).

Não tinha recursos. Pra botar aquele carnaval de 51 na rua consegui no final, emprestado, a metade do dinheiro, foi uma ideia que veio na minha cabeça. Ajuntei um grupo e fomos na casa do Chico Porrão. Chico Porrão era o bicheiro da localidade, levava o dinheiro dos outros, das famílias todas, ele que tinha que botar. Aí fomos na casa dele. “Ah, quem vai contar a história?”, eu digo: “Quem vai contar a história sou eu.” Até o falecido Tinguinho “Pô, ele é meu tio...” Alcides, Macumba, ninguém queria ir. Parece que eram uns cinco ou seis. Chegou lá, eu digo: “Olha, seu Chico, nós viemos aqui porque a Mangueira precisa sair, o senhor é mangueirense, todo mundo é mangueirense, a família é mangueirense, todo mundo reclamando...” “Ah, mas eu não tenho dinheiro, o dinheiro que tem aí é para casar a Hilda” A Hilda era a filha dele. Aí eu digo: “A gente dá um jeito, a rapaziada aí é responsável.” Aí Dona Guiomar: “Ah Chico, é a Mangueira, a nossa Mangueira, depois a gente ajeita!” Aí eu digo: “Ah, que beleza!” Apanhei o dinheiro, saí batido. Procurei logo o carnavalesco, que era o seu Armando, aí chamei o seu Armando e falei: “Olha, tá aqui, segura logo o dinheiro, já fica na sua mão, já tá pago, assina aqui!” (...) (COTRIM e COTRIM, 2005, p. 47-48 *apud* CAVALCANTI, 2009, p. 97-98)

O relato de Xangô da Mangueira, primeiro diretor de harmonia da escola, mostra como a relação entre o bicheiro e a escola era um reflexo de sua relação com

a comunidade. Segundo Cavalcanti (1999) e Queiroz (1999), os banqueiros do bicho são vistos como confiáveis, já que para o controle das apostas eles precisavam da confiança do apostador – a maioria da população que apostava era analfabeta e, portanto, não tinham como conferir a veracidade das apostas. Conforme foram enriquecendo, a confiança se tornou patronagem na forma de favores para a comunidade em troca da sua lealdade (CAVALCANTI, 1999, p. 59).

A proibição do jogo do bicho junto com outros jogos de azar pelo governo Dutra em 1946 fez o jogo se expandir juntamente com o crescimento dos subúrbios (QUEIROZ, 1999, p. 97). O jogo já era muito popular e as redes do jogo que existiam passaram à clandestinidade, crescendo junto com as áreas mais pobres. Queiroz afirma que “existe uma relação visível entre a densidade da população de um subúrbio, a riqueza do ‘seu’ banqueiro do bicho e o sucesso da ‘sua’ escola de samba” (QUEIROZ, 1999, p. 99)

A presença dos bicheiros junto às escolas de samba é explicada por vários motivos: patronagem para a comunidade, preenchimento dos vazios deixados pelo poder público (CAVALCANTI, 1999, p. 59), lavagem de dinheiro, prestígio para o bicheiro, entre outros.

O espaço da escola de samba era um dos poucos locais de lazer do subúrbio à época, e, ao se aproximar da escola, o bicheiro sabia que estava se aproximando da população. Enquanto já conhecidos por emprestar dinheiro à população, sua relação com a escola de samba é de “doação”, de mecenato, de patronagem. Assim como as empresas que financiam a cultura atualmente, eles esperavam retorno em sua reputação, porém esta era a reputação da pessoa física, de banqueiro do bicho que possuía uma operação ilegal, e não de uma marca.

As grandes quantias que ele dava para a escola retornavam em visibilidade pública e notoriedade por financiar a maior festa carioca. Cavalcanti (1999) diz que essa é uma possibilidade de inversão social

[...] a visibilidade pública e notória de um patrono clandestino, que tanto podia sair da passarela para a prisão, como podia ser cumprimentado com irreprimível admiração pelas autoridades presentes e aplaudido pela população maravilhada com o desfile da ‘sua’ escola.” (CAVALCANTI, 1999, p. 69)

Devemos lembrar que não só em visibilidade e prestígio os banqueiros viam retornos. A Constituição brasileira de 1967 permitiu que durante 21 anos os bicheiros deduzissem de seu imposto de renda o dinheiro “doado” para a escola (o que teve fim

após a Constituição de 1988 entrar em vigor). Ele também “lavava” seu dinheiro através da manipulação de lucros da escola, conseguindo tornar seu dinheiro legal (CAVALCANTI, 1999, p. 103). A escola ainda lhe permitia negociar com políticos, polícia e governo, já que sua influência na comunidade garantia a massa eleitoral para “moeda de troca” (QUEIROZ, 1999, p.98).

Queiroz (1999) afirma que a escola de samba “é trunfo poderoso entre suas mãos [do bicheiro]; mascara, ou torna aceitáveis, suas atividades ilícitas” (p. 103). Em sua guerrilha por territórios junto com outros bicheiros, a escola de samba também se torna uma arma a ser usada (p. 113).

Assim, a presença dos bicheiros junto às escolas integrou essa figura à sociedade carioca (e brasileira) à luz benigna e não como de um fora-da-lei. De um ponto de vista simbólico, a escola de samba integrou o bicheiro à sociedade (CAVALCANTI, 1999, p. 59) como integrou os habitantes dos morros no início do século 1930. Após o carnaval de 1980, a VEJA fez um levantamento sobre a presença dos bicheiros nas escolas de samba e constatou

A maioria dos bicheiros que controlam as escolas de samba é sobretudo ‘banqueiro de descarrego’, ou seja, banca bicheiros menores. Das dez escolas, sete têm bicheiros no virtual controle de seu desfile. Das três restantes, uma tem bicheiros que a ajudam [...] e só duas não tem relação direta com a contravenção. (VEJA, São Paulo, 27/02/1980 *apud* QUEIROZ, 1999, p. 101)

O espaço da escola de samba também garantiu empregos aos moradores do local, já que com o mecenato dos bicheiros puderam garantir um salário, e o crescimento dos desfiles tornou necessário alguns trabalhos ao longo de todo o ano (QUEIROZ, 1999, p. 102). Além de prover “emprego decente e estável aos suburbanos nas escolas de samba” (ibidem), há uma abertura de mercado para aqueles que demonstram “dons artísticos”, que antes só poderia ser explorada em locais de difícil acesso a essa população (QUEIROZ, 1999, p. 103)

A presença dos bicheiros também foi de suma importância para o período que as escolas estavam vivendo. Cavalcanti afirma que este período e a presença do bicheiro são intrínsecos um ao outro

“...a transformação da patronagem em mecenato, e a relação existente entre o mecenato do jogo do bicho e o personagem social do carnavalesco. Essa associação tem como mediador um fato estético: o lugar da visualidade no desfile das escolas de samba.” (CAVALCANTI, 1999, p. 62)

Ou seja, todas as mudanças que ocorrem nesse período com as escolas de samba são necessárias umas às outras: o dinheiro do bicheiro foi usado para pagar o carnavalesco e a estrutura grandiosa; esta estrutura grandiosa só foi possível por causa do carnavalesco, e o bicheiro só conseguiu o prestígio por causa do alcance das escolas de samba à época.

Neste período ainda, o Brasil viveu a ditadura militar de 1964 a 1985, e mesmo com as mudanças estéticas, financeiras e da posição que ocupavam, as escolas de samba tiveram um papel similar à da ditadura do Estado Novo. Elas foram ao mesmo tempo o veículo das propagandas do governo, espaço da expressão popular revoltada e válvula de escape das possíveis tensões (FERREIRA, 2012, p. 213).

ESTÉTICA DA IMPONÊNCIA: O SAMBÓDROMO E A NOVA FORMA DE FAZER DESFILE

Em 1973, as escolas desfilaram pela última vez na Avenida Presidente Vargas, então fechada para as obras do metrô do Rio de Janeiro. As escolas passaram quatro anos sem um lugar definido como havia antes para os desfiles, e a ameaça de perderem sua localização no centro do Rio fez com que sentissem necessidade de se estabelecer num local dedicado a elas (FERREIRA, 2012, p. 138). Em 1978 se mudaram para a Rua Marquês de Sapucaí, que logo foi considerada avenida, que não só era um local definitivo, mas também tinha proximidade com a extinta Praça Onze, o “berço do samba” (opus citatum). A Passarela do Samba Darcy Ribeiro, construída para o carnaval de 1984, foi projetada por Oscar Niemeyer, e recebeu o nome popular de “Sambódromo”, e finalmente fixou em cimento e cal o lugar das escolas na cidade do Rio de Janeiro.

Por um lado, o Sambódromo definiu um lugar específico e fixo para os desfiles, que mudavam de local há cinquenta anos conforme as necessidades da cidade e do poder público; por outro, ela impôs às escolas condições espaciais muito definidas (CAVALCANTI, 1999, p. 75), e as mesmas tiveram que se adaptar. A distância da arquibancada em que o público ficava era muito maior do que a na Av. Presidente Vargas, e a quantidade de pessoas que suportava também; o afastamento do público complicava o entrosamento entre quem desfilava e quem assistia; a difusão sonora e a iluminação também eram específicas para o espetáculo, e não mais “improvisadas” numa avenida central; a forma de entrar e sair da passarela também ficou diferente,

assim como o fato de que não precisavam mais competir com a decoração (FERREIRA, 2012, p. 177).

Carnavalescos acusaram a construção de não ser adequada aos desfiles, e ao mudar de local, mais uma vez as escolas se adaptaram. A grandiosidade das fantasias e alegorias importava mais, já que precisavam ser vistas de uma distância maior, e qualquer buraco na formação seria identificado na hora; tiveram então que aumentar as alegorias e as fantasias de uma maneira espantosa, de modo que de longe quase não se vê o folião, se enxerga a fantasia. Houve a valorização do componente (o grupo) em substituição do folião individual (FERREIRA, 2012, p. 189). A instalação de caixas de som para o puxador do samba-enredo e do batuque da bateria também se fizeram necessários para que as pessoas conseguissem ouvi-los (FERREIRA, 2012, p. 138).

Portanto, disciplina e organização se tornaram ainda mais necessários não só para uma boa apresentação, mas também para os jurados, que descontam pontos nesses quesitos. Segundo Queiroz (1999)

De um modo geral, luxo e beleza das fantasias, pompa de carros alegóricos, quantidade de participantes sambando na passarela – demonstração palpável da vitalidade e do poder de uma escola – impressionam fortemente o júri. (QUEIROZ, 1999, p. 77)

Alguns elementos das escolas de samba se mantiveram os mesmos desde a década de 1930, outros tiveram seu propósito modificado, outros surgiram apenas na “Era Sambódromo”. A ala das baianas nos relembra os primeiros desfiles, a comissão de frente deixou de ser o “cartão de visitas” da escola para se tornar a introdução do espetáculo e a rainha de bateria só surgiu em 1986, e hoje é um dos cargos mais cobiçados nas escolas. Os critérios julgados hoje em dia são: enredo, evolução, bateria, mestre-sala e porta bandeira, comissão de frente, alegorias e adereços, harmonia, fantasias e samba-enredo. Podendo a escola perder pontos pela coordenação artística, cronometragem, dispersão e também se não cumprir as obrigatoriedades estabelecidas pela LIESA¹⁸.

Portanto, podemos estabelecer que o que torna uma escola bem-sucedida num desfile é a escolha de profissionais que planejem um bom enredo e a disciplina dos componentes. A disciplina parece contraditória diante do fato que se espera que

¹⁸ Resultado do Carnaval 2018. Site da LIESA. Disponível em <<http://liesa.globo.com/2019/por/03-carnaval/resultado/resultado.html>>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

façam uma verdadeira festa na avenida, porém ela faz parte das escolas de samba desde seus primórdios. Então, cabe à diretoria das escolas de samba manter a disciplina na escola a todo momento, e não apenas na hora de desfilar; e eles o fazem através das regras que os membros devem seguir. Também cabe a diretoria a escolha do carnavalesco que cria o enredo, assim como a supervisão (ou delegação da mesma) de todos os elementos necessários para o desfile, incluindo o patrocínio.

Talvez a consequência mais importante do Sambódromo tenha sido a criação da LIESA no ano seguinte (CAVALCANTI, 1999, p. 75), que foi a renovação organizacional a se juntar a esta renovação física. A Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (LIESA) foi criada em 1985 e marcou a entrada das escolas “na era empresarial” (FERREIRA, 2004, p. 362). As escolas se estruturaram de forma “independente” do Estado: realizam tudo em parceria, mas são elas mesmas as principais responsáveis pela organização dos desfiles e das competições através da LIESA, e a mesma trata de defender os direitos das escolas diante da iniciativa pública e privada. Segundo o institucional do site da fundação, a LIESA foi formada quando

Representantes de Acadêmicos do Salgueiro, Beija-Flor de Nilópolis, Caprichosos de Pilares, Estação Primeira de Mangueira, Imperatriz Leopoldinense, Império Serrano, Mocidade Independente de Padre Miguel, Portela, União da Ilha do Governador e Unidos de Vila Isabel não se conformavam com o estado de coisas no plenário, onde formavam a minoria. *Cada tentativa de investir na qualidade do espetáculo era rejeitada.* Os impasses geravam desentendimentos, levando questões do samba para o lado pessoal. *Só havia uma solução para resolver o entrave: a dissidência.* E esta não demorou a acontecer. De uma conversa entre o então presidente da Unidos de Vila Isabel, Ailton Guimarães Jorge, com o amigo Castor de Andrade, presidente da Mocidade Independente de Padre Miguel, surgiu a luz que tiraria da escuridão as maiores Escolas de Samba da Cidade. Castor prometera buscar uma saída para os descontentes. A solução viria dias depois, já em forma de minuta de Estatuto esboçado pelo advogado Randolpho Gomes. Após a realização de duas reuniões entre os representantes das Escolas dissidentes, a LIESA foi fundada e Castor de Andrade eleito à presidência para um mandato provisório de dez meses¹⁹. (grifo nosso)

Existia uma vontade de investir na qualidade do espetáculo, e os presidentes das principais escolas, na maioria banqueiros do jogo do bicho, formaram a fundação (CAVALCANTI, 1999, p. 158). O “investimento na qualidade” envolvia grandes quantias de dinheiro e acordo com empresas privadas, buscando “racionalizar a

¹⁹ Seção Fundação, sob A LIESA, no site da LIESA. Disponível em <<http://liesa.globo.com/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

comercialização do carnaval” (ibidem, p. 75). Muitos criticaram que isso fez as escolas de samba “regredirem”, pois perdia-se o contato direto com o poder público acerca das decisões que tomavam sobre a festa (FERREIRA, 2004, p. 362). Porém, a maior mudança foi a separação entre o desfile das escolas de samba e o “carnaval de rua”, resultado da junção do Sambódromo com a criação da LIESA.

Apesar das críticas, é inegável que as ações da LIESA levaram as escolas a um novo patamar. Eles arrecadam dinheiro com vendas de ingresso, direitos de imagem, e gravação de sambas enredos; além dos milhões que circulam anualmente entre cada escola para a produção dos desfiles, trazidos através do patrocínio privado e público, a fundação advogou para a criação da Cidade do Samba, aberta oficialmente em 2005. Com barracões suficientes para cada uma das escolas no grupo especial, a Cidade do Samba realiza o sonho antigo de reconhecimento e de espaço oficial para as escolas de samba, que nutriam estes desejos desde seu início na década de 1930.

Anteriormente à mudança para a cidade do samba, os barracões onde as escolas produziam seus desfiles não dava mais conta de responder as necessidades dos desfiles, que haviam mudado (FERREIRA, 2012, p. 177). Mas desde 1990 as escolas já estabeleciam seus barracões na região do Cais do Porto, porque o tamanho dos carros alegóricos complicava o transporte do subúrbio até o centro do Rio (ibidem, p. 187)

Neste momento, os barracões se tornam centros de produtividade, devido ao grande número e tamanho das alegorias e fantasias que tem que realizar, e uma boa escola, que consegue ir bem, é aquela que consegue administrar esse processo de modo que consiga entrar na avenida sem erros (FERREIRA, 2012, p. 138). O carnavalesco é responsável por desenvolver o enredo e coordenar o barracão para que tudo saia como ele imaginou. Cada carnavalesco tem seu modo de trabalhar e sua forma de desenvolver o enredo, privilegiando um modo de apresentar a narrativa, como por exemplo uma narrativa linear ou preferindo carros não conectados entre si mas que sejam de grande impacto visual.

Todo esse processo de criação é produto de intensas negociações entre as áreas de criação, produção, viabilização financeira do desfile, representantes de interesses internos e externos à agremiação – como, por exemplo, a disponibilidade de mão de obra para realização das propostas visuais, o interesse político dos patronos das escolas em relação às suas comunidades, os objetivos empresariais da Liesa ou as imposições trazidas por patrocinadores.” (FERREIRA, 2012, p. 183)

O processo atual de criação do enredo prescinde de qualquer participação das comunidades e componentes ligados à agremiação, sendo o reflexo de questões propostas, elaboradas e negociadas nas esferas decisórias e, portanto, articulando interesses a elas afeitos. Entretanto, a sequência dos procedimentos necessários para a produção do desfile após a elaboração do enredo não pode prescindir da participação de outras forças representadas por diferentes grupos socioculturais que irão interagir na intensa disputa hegemônica sobre o evento – marcando, desse modo, o caráter popular do processo de criação. (p. 183)

Cada escola organiza seu barracão da maneira que acha melhor (FERREIRA, 2012, p. 187), dando preferência de espaço para o que considera importante. Cada setor se dedica a um procedimento específico, coordenado por um profissional com experiência, apoiado por artesãos. Esse momento é um espaço de troca de saberes populares (ibidem, p. 189) que se incorporam aos desfiles, sendo passados dos que já se encontram ali há anos, para quem vai chegando.

Embora haja a tendência a uma produção mais “fordista” nesse novo barracão, Ferreira (2012) afirma que

Apesar de alguns mestres e aprendizes não serem necessariamente provenientes das camadas mais pobres da população, tendo, muitas vezes, formação acadêmica ou técnica, a transmissão dos saberes se dá pelo contato direto e a prática diária do ofício, fazendo com que os objetos criados nesses ateliês possam, muitas vezes, ser considerados como legítima arte popular. (p. 189)

As alegorias passam por um extenso processo, dividido em vários setores, até ficar pronta. O ferreiro fica responsável pela estrutura de ferro e os possíveis movimentos da alegoria; apenas nos últimos dez anos começaram a incluir engenheiros na equipe para realizar os cálculos necessários para as alegorias cada vez maiores e com mais componentes em cima. Então, o setor de carpintaria cobre e dá forma ao carro alegórico, levando em conta a carga que deve suportar de pessoas e esculturas. Enquanto a equipe de carpintaria trabalha, a de escultura faz os elementos tridimensionais (objetos, bonecos, detalhes); fazem tudo em isopor ou fibra de vidro, e cobrem com papel e cola branca. Com a alegoria formada, ela começa a ganhar as cores e brilhos carnavalescos: os pintores de arte dão a ilusão de diferentes materiais usando tintas e a equipe de adereçaria fazem os detalhes finais (FERREIRA, 2012, 189-191).

Já as fantasias são reproduzidas do “protótipo”, que são feitos a partir dos desenhos iniciais. Tudo isso é feito a partir da supervisão e esboços do carnavalesco, mas é preciso expertise para saber que materiais e soluções são necessárias para um certo aspecto (FERREIRA, 2012, p. 191), e isso faria parte do conhecimento popular de quem trabalha na parte artesanal, coordenador ou não do setor. Algumas costureiras da G.R.E.S. União da Ilha relatam

ele [o carnavalesco] desenha, mas as vezes é impraticável, porque somos pessoas normais e não mulheres-maravilhas [...] todo tempo cada modificação é levada a ele. Ele indica o material, mas se a gente, em nossa pesquisa particular, chegar a um material mais fácil, que vai baratear e ficar mais bonito, a gente muda (CAVALCANTI, 1999, p. 18)

O carnavalesco é responsável por coordenar e conferir o trabalho, mas este é feito em conjunto com os outros e ele deve estar preparado para ouvi-los, afinal, são seus “especialistas”, sua “equipe de apoio”. Geraldo Cavalcanti, à época carnavalesco da União da Ilha diz

Distribuo a parte da carpintaria toda. Digo ao carpinteiro o que é necessário, o que vamos precisar. Digo para o escultor quantas esculturas vamos precisar e o que elas significam. Assim com a pintura, com a decoração. Agora, sempre conversamos porque não sou imperador não, sabe? Procuo utilizar as pessoas dando liberdade para criarem também [...] *Todo artista tem sua vaidade. Sempre dou liberdade para criarem, discutirem comigo. E assim vão surgindo as ideias.* [...] Dou uma liberdade muito grande para que cada pessoa que trabalha comigo expresse o seu talento, a sua arte, por se tratar de um trabalho popular [...] O que fazemos na escola é coordenar o que as pessoas têm de bom, de natural. (CAVALCANTI, 1999, p. 21)

Segundo as outras entrevistas que Cavalcanti faz com os membros, existe um respeito mútuo a partir do reconhecimento do talento de ambas as partes. A relação é de autoridade/obediência, e os artesãos seguem o carnavalesco pois acreditam no talento dele e que o seguindo podem garantir a vitória (p. 21). Assim como o carnavalesco deve estar pronto para reconhecer o talento da equipe, e ouvir suas sugestões em suas respectivas áreas. Há ainda uma valorização por eles da “arte” em oposição a “técnica”; o primeiro viria de um dom e o segundo apenas de estudo. A arte viria da criatividade e do dom, seria algo especial, que diferenciaria de todo o que as outras escolas pudessem estar planejando.

Mesmo nesta era empresarial das escolas de samba, que acaba dando poder mais aos atores externos (empresas, patrocinadores, meios de comunicação, Estado).

E embora os carnavalescos tenham se tornado o grande destaque das escolas de samba, e sejam a despesa mais elevada que as escolas tem, Ferreira afirma que

não se pode negar o outro “lado” que, mesmo desigualmente aquinhado na divisão do poder, não pode ser alijado da disputa, visto que sua participação é indispensável para a continuidade do processo. É dentro dos barracões e através das alas que as escolas de samba podem ser definidas como cultura popular. (p. 192)

Esse espaço central que o carnavalesco ocupa, a ponto de considerarem a vitória ou derrota “dele”, faz com a posição seja extremamente dinâmica e se rearranje constantemente

as categorias estabelecidas e *outsiders* se definem na relação que as nega e que as constituem como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência. (SANTOS, 2009, p. 154 *apud* ELIAS, N.; SCOTSON, J.L., 2000.)

Assim podemos definir a presença dos carnavalescos nas escolas de samba, já que ao mesmo tempo em que criam uma história com a grêmiação durante a competição, eles são externos à mesma e podem mudar de “lado”, indo para outra escola. Embora pareça que há uma liberdade de escolha por parte do carnavalesco quanto ao poder de escolha, Santos (2009) diz que essa movimentação é controlada, e que não se vai para outra escola sem a permissão do presidente da que quer deixar (p. 153)

Segundo Santos, essa relação abre um espaço de negociação entre os atores sociais que no mundo das escolas de samba é sempre “acentuada”, isto é, não existem tantas vagas de carnavalescos quanto existem carnavalescos, e por isso a disputa é grande.

O fato de o número de escolas ser limitado “piora” a situação: muitos estão dispostos a serem antiéticos, se é que pode ser estabelecido um comportamento “ético” em um campo onde a competição é a base de tudo, tanto entre as escolas e integrantes como entre os profissionais. O carnavalesco Mauro Quintaes, em uma entrevista em fevereiro de 2006 relata alguns acontecimentos comuns do campo

Eu já sofri muito, cheguei a ficar p... mesmo com a falta de ética de alguns profissionais, de alguns carnavalescos. *Eu não digo em relação à disputa de uma vaga, porque isso faz parte do mercado e eu também faço isso. Eu vou, faço contato, pouco me importa se existe algum carnavalesco lá. Se eu quero ir para uma escola, eu vou correr atrás do meu espaço, porque o nosso mundo é muito fechado. Se você moscar, fica fora do carnaval. Mas eu passei*

por situações onde eu me confrontei com essa coisa da falta de ética. Um carnavalesco teve uma postura nociva ao meu trabalho. A categoria não é unida justamente porque o número de vagas e a disputa é muito grande. E daqui pra frente vai aumentar mais. Hoje são 14 escolas e daqui a pouco serão só 12 no Especial. Então, não adianta dizerem que um colega não vai passar por cima do outro, porque vai passar para garantir seu lugar. Feliz é aquele carnavalesco que é convidado, que não precisa se convidar, porque a maioria tem mesmo é que correr atrás do seu espaço. (Entrevista publicada no site Esquentando os tamborins em 22 de fevereiro de 2006 apud SANTOS, 2009, p. 155) (grifo nosso)

A fala de Quintaes passa a sensação de que a posição de um carnavalesco é de “comer ou ser comido”. As posições limitadas pelo número de escolas tornam a competição acirrada. Quintaes ressalta ainda os carnavalescos que são convidados e “não precisam se convidar”, isto é, aqueles que teriam um reconhecimento do seu trabalho, e seriam convidados por isso.

O desfile das escolas é o ponto alto do ano delas, onde se encerra o ciclo e se preparam para começar o novo. O trabalho do ano todo, todos os envolvidos se concentram no que acontece na Marques de Sapucaí em menos de uma hora e meia num domingo ou numa segunda de carnaval. Não importa tanto o que aconteceu durante o ano, os problemas ou êxitos, importa o que vão apresentar ali. Ganhando ou perdendo, a escola decide que medidas vai fazer pro ano seguinte, quem continua ou quem sai, e já se preparam para começar o desfile do carnaval seguinte. É uma obra de arte de dimensões grandiosas e ao mesmo tempo efêmera; nem tudo ficará guardado na mente de quem assistiu, mas todos se maravilham enquanto passam.

4. CONCLUSÃO

Em seu texto “Mundos Artísticos e Tipo Sociais” (1977), Becker procura classificar os tipos de sistema de produção artística com o qual nos deparamos nos mundos da arte, e meu primeiro interesse por estudar as artes plásticas do carnaval surgiu da percepção de que ele não se enquadra totalmente em nenhum dos tipos mostrados por Becker. Desde a época em que foi apresentada como “uma expressão genuinamente popular” até os dias de hoje, quando muitos a acusam de ter “perdido suas raízes populares”, as escolas continuam sendo uma expressão da cultura popular carioca e brasileira. Ao mesmo tempo, quando se pensa na escola de samba, a imagem do carnavalesco genial vem à mente como um dos seus maiores símbolos.

As escolas de samba nos apresentam um mundo artístico híbrido no mais curioso dos sentidos: a arte popular sendo coordenada por um artista individual. Desde o início já haviam as pessoas que se destacavam mais dentro dos barracões improvisados dos anos 1930 e 1940, aquela pessoa da comunidade que tinha um olhar mais apurado e se sobressaía nas decorações e era escolhida como “carnavalesco” (QUEIROZ, 1999, p. 91). O carnavalesco desta época não se assemelha com o das outras eras; de certa forma, a figura ganhou mais “poder” com o passar do tempo, a ponto de ser, individualmente, a pessoa mais importante para o desfile.

Seguindo a concepção de artista esboçada por Becker, o carnavalesco seria o indivíduo excepcional com dons para arte, cuja presença seria essencial para a produção da obra (o desfile), já que ele é o responsável pela concepção do enredo e decisões artísticas principais. Enquanto isso, toda sua equipe seria o pessoal de apoio, que o auxilia a tornar sua ideia realidade a partir de suas áreas de expertise, e o resultado final apresentado na avenida é a obra de arte do artista carnavalesco.

Enquanto isso, considerando a teoria de Becker sobre a arte popular, ainda conseguimos enquadrar a equipe do barracão que produz o desfile. Todos que se

encontram ali são capazes de realizar as tarefas, graças ao conhecimento que lhes foi passado pelos antecessores. Apesar das adaptações que passam durante as décadas, há um conhecimento próprio e único do “fazer carnaval”; que tipo de tecido seria melhor para dar tal efeito, como montar os carros alegóricos para que não haja erros e tudo mais. Este conhecimento é o conhecimento da arte popular, em que todos conseguem fazê-la, alguns com mais expertise do que outros.

Para entender a produção da escola de samba, nos é exigido uma adaptação das duas teorias e dos dois campos, assim como a compreensão do que se tornou necessário para a escola. Enquanto todos sabiam realizar as tarefas necessárias para pôr o desfile na rua, era preciso alguém que elevasse o nível para que certa escola conseguisse fazer o que os outros não podiam e vencesse o desfile. Motivados pela busca pela vitória, foram atrás dos artistas para se tornarem carnavalescos, e reconhecendo o talento deles, entenderam que precisavam colocar em suas mãos a coordenação da produção, para que criassem obras excepcionais. Apesar de uma cultura popular, as escolas de samba se formaram num mundo ocidental moderno, e não pode deixar de ser influenciada pelas noções que temos de artista como pessoas com dons, que podem fazer o que mais ninguém pode.

Ao mesmo tempo, a equipe da escola não abre mão dos seus conhecimentos e individualidades, nem de sua noção que o que produzem é uma produção de todos, como na arte popular. Obviamente, cada um que possui sua especialização entre as áreas da produção (adereçaria, carpintaria, etc), é capaz de reconhecer o trabalho que realizou, assim como apontar para o carnavalesco quando algo pode ser melhorado. Não se encaixam totalmente na definição “simplista” e “humilde” de Becker, mas também não se enquadram em sua ideia de artistas individuais, vivendo num meio termo, onde encontram espaço para explorar seus próprios dons nos seus trabalhos, mas “sem receber crédito” por isso.

É um sistema complexo e adaptado a partir de outros, que pode ser definido como: um artista central excepcional é responsável pela concepção da obra, enquanto uma equipe de apoio, composta por pessoas que também possuem seus próprios talentos e conhecimento popular daquele mundo, produz as obras; ambas as partes em conciliação quanto aos benefícios da presença do outro. É um sistema polifônico, onde muitos trabalham e exercem influências, em diversos níveis, no produto final.

Porém, após a exibição da obra, apenas a parte que já era considerada excepcional ganha o reconhecimento e gratificações resultantes dela.

Nenhum carnavalesco monta um desfile sozinho, porém, ele fica com a autoria (para o bem e para o mau) do mesmo. A equipe é capaz de reconhecer a escola como “sua”, porém os atores externos (meios de comunicação, espectadores, etc) dão a autoria moral ao carnavalesco, e não à escola. Inferimos que o fato de a própria escola ver o carnavalesco como artista merecedor de benefícios, que ela aceite que ele merece a autoria. Também há o fato de que o carnavalesco está acostumado a se ver como artista, e, portanto, reivindica sua autoria.

A autoria está intrinsecamente ligada à formação da reputação, e neste aspecto, o mundo artístico carnavalesco repete o mundo artístico ocidental. Becker (2010) diz que “os mundos da arte constroem sistematicamente reputações, porque conferem importância aos indivíduos, àquilo que eles fizeram e ao que são capazes de fazer.” (p. 287). Ou seja, a reputação é formada pelo conjunto do que o artista fez no passado, e para ter uma reputação, é preciso que ele clame a autoria das obras. A autoria é traduzida para reputação, que é traduzida em reconhecimento e em oportunidades e benefícios para o artista. Isto é significativo para os carnavalescos pois as vagas são limitadas, e há uma competição quase sem limites por elas. Poucos chegam ao nível de reconhecimento a ponto de serem convidados pelas escolas, e muitos as procuram para oferecer seus trabalhos, por isso, cada desfile que clamam como seu conta para crescer nesse mundo.

Becker cria uma “teoria da reputação”, que embora não possa ser aplicada em todos os sistemas artísticos existentes (de diferentes espaços e tempo), pode ser considerada para o mundo artístico do carnaval.

(1) pessoas especialmente dotadas (2) criam obras de uma profundidade e beleza excepcionais que (3) exprimem emoções e valores culturais essenciais. (4) As qualidades da obra atestam os dons particulares do seu autor, e os dons particulares pelos quais esse autor é conhecido garantem a qualidade da obra. (5) Como as obras revelam as qualidades essenciais e o mérito do seu autor, é a totalidade da produção de um artista, e apenas esta, que deve ser considerada para a sua reputação. (BECKER, 2012, p. 288)

Pensando a partir da lógica competitiva que rege as mudanças estéticas e de forma nas escolas de samba, é surpreendente que a reputação de grandes carnavalescos não seja dada apenas a aqueles que conquistam títulos dentro de suas

categorias. Ao contrário do esperado, essa avaliação representa aqueles que possuem um estilo que se consagrou na avenida (SANTOS, 2009, p. 157). Santos dá dois traços dos carnavalescos que possuem a classificação de “artistas do carnaval”: (1) conseguir “ocupar posto” na escola, seja por conquistar seu espaço ou ser convidado a se manter e (2) conquistar uma assinatura visual própria e singular que apareça em seus trabalhos (op. cit).

Alguns nomes que são apontados como marcos estéticos compreendem as características estabelecidas por Santos: Arlindo Rodrigues, Fernando Pamplona, Joãozinho Trinta, Maria Augusta Rodrigues, Viriato Ferreira, Fernando Pinto, Rosa Magalhães, Oswaldo Jardim, Renato Lage, Paulo Barros. Estes carnavalescos criaram pequenas revoluções estéticas enquanto trabalhavam com sua marca artística que os torna únicos, como Joãozinho e o luxo visual ou Paulo Barros com as esculturas humanas. Ser capaz de criar uma estética pessoal em meio a um mundo artístico que se baseia na efemeridade e na competição constante é o que os torna “artistas do carnaval”.

Portanto, nem todos os carnavalescos são considerados “artistas do carnaval”, embora dentro do sistema de produção eles sejam entendidos como artistas. Novamente, vemos como a função artista aqui repete a função artista do mundo ocidental, onde há aqueles que se sobressaem como gênios e aqueles que embora apresentem dons acima do que o indivíduo médio possui, tem que lutar constantemente para manter o seu espaço, e podem chegar a nunca terem o reconhecimento e serem lembrados.

As conclusões aqui desenvolvidas acerca da autoria nas escolas de samba são baseadas em pesquisa bibliográfica sobre o mundo da arte e a questão de atribuição de autoria, e também dos contextos que as escolas de samba se encontravam. Embora tenha ocorrido a pesquisa de entrevistas de membros de escolas, estas são de fontes secundárias e em pequeno número, além de datas diversas. É inegável o valor de uma pesquisa de campo que contribuísse para as conclusões aqui apresentadas, para inquirir a todos os participantes do sistema de produção carnavalesca sua opinião acerca do que produzem e de seu papel nele, assim como sua opinião sobre os outros atores.

A pesquisa também se beneficiaria de recortes temporais mais aprofundados, onde se pudesse estudar a mudança da concepção de autoria por parte dos membros da escola ao longo das mudanças. Porém, muitas vezes essas entrevistas se demonstram impossíveis, pois se tratando de certos recortes temporais, contamos apenas com relatos.

O carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro é um dos maiores símbolos do país, de reconhecimento mundial. Além de fazer parte da nossa cultura popular, é nosso maior campo de artes visuais atualmente, produzindo dezenas de obras (e milhares de fantasias e alegorias) todos os anos. Talvez por sua origem popular, ela ainda não é reconhecida nacionalmente como tal, mas assim devemos começar a tratá-las. Sendo esquecidas após a saída da passarela, ou ficando na mente do povo ainda décadas depois, nossas obras-desfiles correspondem aos períodos que enfrentamos como um país, em sua forma de se organizar, no que apresentam e como apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, B. F. V. B.; TURETA, C. Escolas de samba: trajetórias, contradições e contribuições para os estudos organizacionais. In *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 20, n. 64. janeiro/ Março, 2013. p. 111-129. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v20n64/08.pdf>> Acesso em 20 de setembro de 2016.

BECKER, H. S. Arte como ação coletiva. In _____. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 205-222

BECKER, H. S. Mundos artísticos e tipos sociais. In VELHO, G. (org.) *Arte e sociedade – Ensaios de sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 9-26

BECKER, H. S. *Mundos da Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BENJAMIN, W. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240

BRANCO, S; PARANAGUÁ, P. Direitos Autorais. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

BURINGH, E.; VAN ZANDEN, J. L. Charting the “Rise of the West”: Manuscripts and Printed Books in Europe, A Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteen Centuries. *The Journal of Economic History*, vol. 69, n. 2, p. 409-445, 2009.

CAVALCANTI, M. L. V. C. O rito e o tempo – Ensaios sobre o carnaval. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

EDMUNDO, L. O Rio de Janeiro do Meu Tempo. Brasília : Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2003.

ELIAS, N. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARAGO, J. That \$450 Million Leonardo? It’s No Mona Lisa. *Critic’s Notebook* em *The New York Times*. Publicado em 15 de novembro de 2017. Disponível em <<https://www.nytimes.com/2017/11/15/arts/design/salvator-mundi-da-vinci-painting.html>>. Acesso em 31 de julho de 2018.

FERREIRA, F. *Escritos Carnavalescos*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

FERREIRA, F. *O livro de ouro do carnaval brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOUCAULT, M. 1969 - O que é um autor? In: _____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009. p. 264-298

GELL, A. Definição do problema: a necessidade de uma antropologia da arte. In *Revista Poiésis*, n 14, Dez. de 2009. p. 245-261.

GOLDSTEIN, I. S. Autoria, autenticidade e apropriação – Reflexões a partir da pintura aborígene australiana. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais* vol. 27 n. 79, junho de 2012. p. 81-106. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n79/a06.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

GUIMARÃES, H. M. Uma cidade engalanada! As decorações de ruas e salões de baile no carnaval carioca. In CAVALCANTI, M. L. e GONÇALVES, R. (Orgs.) *Carnaval em múltiplos planos*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009. p. 73-89.

HOPKINS, D. *After Modern Art 1945-2000*. Reino Unido: Oxford University Press, 2000.

JUNQUEIRA, F. G. C. Dialogismo, Polifonia e Construção de conhecimento. In *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa*. Fevereiro de 2003. 250 f. Dissertação –PUC – Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), 2003. p. 23-47

PATTERSON, L. R.; JOYCE, C. (2003). Copyright in 1791: An Essay Concerning the Founders' View of Copyright Power Granted to Congress in Article 1. Section 8, Clause 8 of the U.S. Constitution. *EUA: Emory Law Journal*, 2003.

PEREIRA, T. A. Z. Mortalidade entre brancos e negros após a abolição. In: *Estudos Econômicos*, vol. 46, n. 2, p. 439-469, abril-junho 2016.

QUEIROZ, M. I. P. Escolas de samba do Rio de Janeiro ou a domesticação da massa urbana. In _____. *Carnaval brasileiro – O vivido e o mito*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 71-115

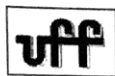
RONAN, D. *Rethinking Copyright: History, Theory, Language*. Reino Unido: Edward Elgar Publishing, 2006.

SANTOS, N. S. Estilo Autoral e individualidade artística: os carnavalescos no carnaval carioca. In CAVALCANTI, M. L. e GONÇALVES, R. (Orgs.) *Carnaval em múltiplos planos*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009. p. 153-170.

SOUZA, C. H. G. N. O desfile das escolas de samba na televisão: vinte anos de sambódromo. Dezembro de 2004. 54 f. Monografia – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro (RJ), 2004.

TOLILA, P. Como a economia chega a cultura: As principais questões. In: *Cultura e Economia: problemas, hipóteses, pistas*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2007. p. 23-68.

VELHO, G. Autoria e criação artística. In SANTOS, G.; VELHO, G. (Orgs.) *Artíficos e artefactos – Entre o literário e o antropológico*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 135-141.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL

AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE MONOGRAFIA

Niterói, 19/12/2018

Eu, **DEBORA MARQUES MORAES**, CPF 153.799.287-22, formando(a) do curso de Graduação em Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, autorizo a divulgação do conteúdo da monografia (texto integral e/ou fragmentos, respeitada a autoria) intitulada “**A VISUALIDADE E ESTÉTICA NAS ESCOLAS DE SAMBA: UM ESTUDO SOBRE AUTORIA.**” defendida nesta data, em bibliotecas e sítios de divulgação de resultados científicos e acadêmicos. Para tal, comprometo-me a entregar a presente monografia em versão digital, em PDF.



DEBORA MARQUES MORAES