Picturing America

guia do professor

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

National Endowment for the Humanities

ALA American Library Association

INSTITUTE of Museum and Library SERVICES

Office of Head Start

Picturing America

Picturing America

guia do professor

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

National Endowment for the Humanities
the People

National Endowment for the Humanities 1100 Pennsylvania Avenue, NW Washington, D.C. 20506 www.neh.gov

Em cooperação com a Associação de Bibliotecas Americanas 50 E. Huron Chicago, IL 60611

Retratando os Estados Unidos da América faz parte da principal iniciativa do National Endowment for the Humanities, We the People (Nós, o Povo). O Guia do Professor acompanha um conjunto de 40 reproduções, em grande escala, de obras de arte americanas, doadas a escolas de ensino fundamental e ensino médio, bibliotecas públicas e outras entidades escolhidas pelo National Endowment for the Humanities, 1100 Pennsylvania Avenue, NW, Washington, D.C. 20506.

PRESIDENTE EXECUTIVO
Bruce Cole

VICE-PRESIDENTE EXECUTIVO E
DIRETOR DE *WE THE PEOPLE*
Thomas Lindsay

DIRETORA DE PROJETOS
Barbara Bays

EDITORA DE PROJETOS
Carol Peters

DIRETORA DE DESIGN
Maria Biernik

ESCRITORES
Linda Merrill, Lisa Rogers, Linda Simmons (história da arte),
Kaye Passmore (educação)

CONSULTORIA EDUCACIONAL
StandardsWork, Washington, D.C.

ESTAGIÁRIAS
Samantha Cooper, Mary Conley

LICENÇAS E CITAÇÕES
Carousel Research, Inc.

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES DO NEH
David Skinner

EDITORA ASSISTENTE DE PUBLICAÇÕES DO NEH
Amy Lifson

Impresso em Burgo Chorus Art Silk 28,6 kg (63 lb) e capa de 59 kg (130 lb), um papel feito de 25 por cento de material reciclado pós-consumo, certificado pelo Forest Stewardship Council (FSC).

Impresso por Schmitz Press
37 Loveton Circle, Sparks, Md 21152

Retratando os Estados Unidos da América é uma marca de serviço reconhecida do
National Endowment for the Humanities.

Capa: Grant Wood (1892 – 1942),detalhe, A CAVALGADA À MEIA-NOITE DE PAUL REVERE, 1931. Óleo em masonite, 76,2 x 101,6 cm (30 x 40 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Arthur Hoppick Hearn Fund, 1950 (50.117). Fotografia © Patrimônio de Grant Wood/ Sob licença de VAGA, Nova Iorque. Ver Imagem 3-A.

Biblioteca do Congresso - Dados de Catalogação na Fonte

Retratando os Estados Unidos da América: guia do professor / [escritores, Linda Merrill, Lisa Rogers, Kaye Passmore].
126 p. 340 x 255 cm.
"O Guia do Professor foi desenvolvido para acompanhar o projeto Retratando os Estados Unidos da América, que faz parte do We the People, a principal iniciativa do National Endowment for the Humanities. Ele deve ser distribuído, gratuitamente, para escolas participantes de ensino fundamental e ensino médio, bibliotecas públicas e outras entidades escolhidas pelo National Endowment for the Humanities"—T.p. verso.
Inclui referências bibliográficas e índices.
1. Arte, Americana—Estudo e ensino—Estados Unidos. 2. Apreciação da arte—Estudo e ensino—Estados Unidos. I. Merrill, Linda, 1959 II.. Rogers, Lisa. III. Passmore, Kaye. IV. National Endowment for the Humanities.
N353.P52 2008
709.73—dc22

2008014414

a democracia exige sabedoria e visão de seus cidadãos

— da legislação fundadora da National Foundation on the Arts and Humanities, transformada em lei em setembro de 1965

conteúdo

Prefácio ix

Agradecimentos xi

Introdução xii

Como usar Retratando os Estados Unidos da América para dar aulas de currículo básico xiv

Trabalhos Artísticos, Ensaios e Atividades 1

1-A Cerâmica e Cestaria: ca. 1100 a ca. 1960 3

1-B Missão Nuestra Señora de la Concepción, 1755 8

2-A John Singleton Copley, *Paul Revere*, 1768 10

2-B Prata dos Séculos XVIII, XIX e XX. 12

3-A Grant Wood, *A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere*, 1931 16

3-B Gilbert Stuart, *George Washington*, 1796 18

4-A Emanuel Leutze, *Washington Atravessando o Delaware*, 1851 20

4-B Hiram Powers, *Benjamin Franklin*, 1862 22

5-A Thomas Cole, *Vista do Monte Holyoke (O Jugo)*, 1836 24

5-B N. C. Wyeth, Ilustração da Capa do Livro *O Último dos Moicanos*, 1919 26

6-A John James Audubon, Flamingo Americano, 1838 28

6-B George Catlin, *Catlin Pintando o Retrato de Mah-to-toh-pa — Mandan*, 1861/1869 30

7-A Capitólio do Estado, Columbus, Ohio, 1838 – 1861 32

7-B George Caleb Bingham, *Eleição no Condado*, 1852 34

8-A Albert Bierstadt, *O Vale de Yosemite*, Califórnia, 1865 36

8-B Black Hawk, *Livro de Registros "Sans Arc Lakota"*, 1880 – 1881 38

9-A Winslow Homer, *O Veterano em um Novo Campo*, 1865 40

9-B Alexander Gardner, *Abraham Lincoln*, 5 de fevereiro de 1865 42

10-A Augustus Saint-Gaudens, *Monumento à Memória de Robert Shaw*, 1884 – 1897 44

10-B Colchas de Retalhos: Séculos XIX e XX 46

11-A Thomas Eakins, *John Biglin em um Barco a Remo*, ca. 1873 50

11-B James McNeill Whistler, *A Sala dos Pavões*, 1876 – 1877 52

12-A John Singer Sargent, *O Retrato de um Menino*, 1890 54

12-B Childe Hassam, *O Dia dos Aliados, maio de 1917*, 1917 56

13-A Walker Evans, *A Ponte do Brooklyn, Nova Iorque*, 1929 58

13-B Louis Comfort Tiffany, *Paisagem de Outono* — O Rio da Vida, 1923 – 1924 60

14-A Mary Cassatt, *O Passeio de Barco*, 1893/1894 62

14-B Joseph Stella, *A Ponte do Brooklyn*, ca. 1919 – 1920 64

15-A Charles Sheeler, *Paisagem Americana*, 1930 66

15-B William Van Alen, O Edifício Chrysler, 1926 – 1930 68

16-A Edward Hopper, *A Casa junto à Ferrovia*, 1925 70

16-B Frank Lloyd Wright, *Fallingwater* (A Casa da Cascata), 1935 – 1939 72

17-A Jacob Lawrence, *A Série da Migração, nº 57*, 1940 – 1941 74

17-B Romare Bearden, *A Pomba*, 1964 76

18-A Thomas Hart Benton, *As Fontes da Música Country*, 1975 78

18-B Dorothea Lange, *A Mãe Migrante*, 1936 80

19-A Norman Rockwell, *Liberdade de Expressão, The Saturday Evening Post*, 1943 82

19-B James Karales, *A Marcha de Selma a Montgomery pelo Direito de Voto em 1965*, 1965 84

20-A Richard Diebenkorn, *Paisagem Urbana I*, 1963 86

20-B Martin Puryear, *A Escada para Booker T. Washington*, 1996 88

Bibliografia e Índices 93

Bibliografia Selecionada . . . . . 93 – 98

Índices . . . . . 99 – 104

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

prefácio

Presidente Bruce Cole na Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C.
—Fotografia © DavidHills.net

Retratando os Estados Unidos da América

é a mais nova iniciativa do programa We the People do National Endowment for the Humanities. Lançado em 2002, We the People visa a fortalecer o ensino, o estudo e a compreensão da história e dos princípios fundamentais dos Estados Unidos. Com isso em mente, Retratando os Estados Unidos da América leva algumas das mais significativas imagens da nossa nação às salas de aula de todo o país e oferece um modo de entender a história dos Estados Unidos — seu povo diverso e seus lugares, suas tribulações e seus triunfos — por meio de algumas das nossas mais importantes obras de arte. Este novo esforço empolgante no ensino das áreas humanas permitirá que milhares de cidadãos conheçam a extraordinária arte americana e proverá um recurso valioso, que ajudará a trazer o passado de volta à vida.

Desta maneira, Retratando os Estados Unidos da América se encaixa perfeitamente na missão do NEH. A legislação fundamental do Endowment declara que "a democracia exige sabedoria". Uma nação que não sabe de onde veio, por que existe, ou o que defende, não pode durar muito tempo; portanto, cada geração de americanos deve aprender sobre os princípios fundamentais da nossa nação e sobre seu rico patrimônio. O estudo das artes visuais pode ajudar na realização deste propósito. Uma apreciação da arte americana pode levar-nos além dos fatos essenciais da nossa história e proporcionar o entendimento do caráter, dos ideais e das aspirações da nossa nação. Ao usar a arte para ajudar os nossos jovens a enxergar melhor, podemos ajudá-los a entender melhor o drama contínuo do experimento americano quanto à autonomia.

Minha própria experiência pode comprovar o poder da arte para estimular o despertar intelectual. Quando eu era criança, meus pais visitaram a Galeria Nacional de Arte, em Washington, e trouxeram para casa uma lembrança que mudaria a minha vida: um portfólio de ilustrações das coleções da Galeria Nacional. Enquanto eu refletia sobre estas grandes obras de arte, tive o primeiro vislumbre do que viria a buscar por toda a minha vida: estudar e entender a forma, a história e o significado da arte. Esta foi a porta que me levaria a um mundo intelectual mais amplo. Ao abrir esta porta, eu entraria na história, na filosofia, na religião, na arquitetura e na literatura — o universo inteiro das ciências humanas.

Espero que Retratando os Estados Unidos da América abra uma porta intelectual semelhante para os alunos de todos os Estados Unidos. Este programa ajudará os jovens americanos de hoje a aprenderem sobre a história da nossa nação. E isso, por sua vez, os tornará bons cidadãos — cidadãos motivados pela comovente narrativa do nosso passado e preparados para adicionar seus próprios capítulos à notável história dos Estados Unidos da América.

Bruce Cole
Presidente Executivo
National Endowment for the Humanities

agradecimentos

Retratando os Estados Unidos da América é apresentado pelo National Endowment for the Humanities (NEH), em cooperação com a Associação Americana de Bibliotecas.

O NEH também gostaria de agradecer às seguintes organizações e indivíduos por seu apoio ao programa:

- Instituto de Serviços a Museus e Bibliotecas
- Departamento de Saúde e de Serviços Humanos, Gabinete de Head Start
- Serviço Nacional de Parques
- Departamento de Estado dos Estados Unidos, Gabinete de Assuntos Educacionais e Culturais

Retratando os Estados Unidos da América também recebeu o generoso apoio de Sr. e Sra. Robert H. Smith.

O NEH agradece o apoio e a orientação que este programa recebeu do National Trust for the Humanities, do Comitê das Artes e Assuntos Humanísticos do Presidente, e dos Conselhos de Assuntos Humanísticos do Estado. Somos gratos também ao History Channel.

O NEH também agradece ao Departamento de Educação dos Estados Unidos e à Crayola LLC por promoverem Retratando os Estados Unidos da América.

introdução

Augustus Saint-Gaudens, *Monumento à Memória de Robert Gould Shaw e do 54º Regimento*, cruzamento das ruas Beacon e Park, Boston, Massachusetts, 1884 – 1897. Bronze, 3,35 x 4,27 m (11 x 14 pés).
Fotografia de Carol M. Highsmith.

Detalhe do *Monumento à Memória de Robert Gould Shaw e do 54º Regimento*.
Fotografia de Carol M. Highsmith.

Os riscos não poderiam ser maiores à medida que estes homens marcham adiante em uma tentativa desesperada de tomarem Fort Wagner, um reduto dos Confederados em Charleston, na Carolina do Sul. Eles sabem que a batalha será difícil e que as probabilidades não lhes são favoráveis; mas, mesmo assim, avançam, unidos em sua determinação. O cavalo atlético, tenso, percebendo seu estado de espírito, joga a cabeça para trás, relinchando e bufando, diante do ribombar dos pés, do metal e dos tambores. Os soldados ainda não sabem o que nós sabemos — quantos irão morrer, ou que, dentre estes, estará o firme coronel que cavalga ao seu lado. Eles fracassarão na tomada do forte, mas o heroísmo intrépido destes soldados abrirá portas para outros. Estes homens representam o primeiro regimento de soldados negros livres recrutados no Norte e estão lutando por mais do que outros ousaram esperar: liberdade para seus irmãos ainda escravizados e o direito de soldados afro-americanos servirem no exército da União. Antes da Guerra Civil terminar, outros quase 179.000 soldados negros se alistarão.

Augustus Saint-Gaudens criou este monumento de bronze para honrar a memória do abolicionista Coronel Robert Gould Shaw e dos homens do 54º Regimento de Voluntários da Infantaria de Massachusetts. O artista poderia ter retratado uma cena mais dramática: o ataque ao forte, a morte do Coronel Shaw, ou a maneira como se evitou que a bandeira do regimento fosse tomada. No entanto, Saint-Gaudens escolheu esta comovente imagem da determinação humana diante da morte. Obras-primas como esta nos ajudam a vivenciar o lado humano da história e engrandecem o ensino e a compreensão do passado dos Estados Unidos. Muito mais do que apenas realizações estéticas, agradáveis aos olhos e à mente, elas são parte do nosso registro histórico, tão importantes quanto qualquer outro documento histórico.

A fim de ajudar os jovens a seguirem o curso da nossa história nacional, o programa Retratando os

Estados Unidos da América, criado pelo National Endowment for the Humanities, em parceria com a Associação Americana de Bibliotecas, está oferecendo reproduções de algumas das obras de arte mais notáveis da nossa nação a salas de aula e bibliotecas públicas. O material inclui um conjunto de 20 reproduções grandes (61 x 91 cm) impressas dos dois lados com imagens coloridas de alta qualidade, o Guia do Professor e outros recursos no site do NEH Retratando os Estados Unidos da América.

OS TRABALHOS ARTÍSTICOS

A seleção de pinturas, esculturas, arquitetura e artes decorativas representa uma ampla série de obras de arte americanas que atravessaram diversos séculos. As obras pertencem a coleções americanas acessíveis ao público e foram selecionadas por sua qualidade, diversidade de mídias e possibilidade de serem agrupadas de modo que se possa ampliar seu potencial educacional. As qualidades narrativas dos trabalhos artísticos os tornam acessíveis até para leigos em arte, e as imagens são apropriadas para crianças de todos os níveis escolares. Nenhuma delas é complicada demais para um aluno do primeiro ano nem simples demais para um aluno do último ano do ensino médio. Elas são grandes, de maneira que a classe inteira pode vê-las ao mesmo tempo, e são duráveis. As imagens não precisam de equipamento especial de projeção, nem precisam ser baixadas da Internet, e podem ser penduradas na parede com tachinhas ou fita adesiva.

A coleção não apresenta uma história completa dos Estados Unidos ou de sua arte, nem implica em uma norma dos melhores ou mais importantes exemplares. Um conjunto diferente de reproduções poderia funcionar tão bem quanto este, e esperamos que outras pessoas venham a expandir o nosso trabalho. Nosso objetivo é mostrar como obras de arte visuais são registros valiosos, que revelam importantes aspectos da história e da cultura da nossa nação. Retratando os Estados Unidos da América é só um começo — um modelo flexível que dá aos alunos uma perspectiva nova para abordar as matérias do seu currículo básico e que oferece um modo eficaz e simples de introduzir a arte na sala de aula.

ORGANIZAÇÃO DAS IMAGENS

Para facilitar o uso, as reproduções são numeradas por lado (por exemplo, 1-A e 1-B) e estão organizadas, de maneira geral, em ordem cronológica. Isto foi feito para que as imagens que têm alguma relação histórica ou temática apareçam na mesma folha, frente e verso. Por exemplo, se uma classe está estudando a América pré-colonial e os primeiros povoados de colonização espanhola, a reprodução do lado 1-A, que inclui a cerâmica Hopi antes e depois do contato com outras civilizações, pode ser virada, revelando a imagem de uma missão espanhola, para que se discuta o estabelecimento dos primeiros povoados espanhóis no sudoeste dos Estados Unidos (1-B). Sempre que possível, as reproduções que devem ser vistas lado a lado são colocadas em cartazes separados. Por exemplo, o retrato de Paul Revere, pintado por John S. Copley (2-A), pode ser exposto lado a lado com o quadro A *Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere*, de Grant Wood (3-A); e o retrato de George Washington, pintado por Gilbert Stuart (3-B), que retrata o presidente em seu papel de estadista, pode ser comparado com *Washington Atravessando o Delaware*, de Emanuel Leutze (4-A), que representa seu heroísmo como líder militar.

COMO USAR RETRATANDO OS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA NA SALA DE AULA

Um professor cuja matéria não seja arte pode pendurar uma das reproduções, para que ela eventualmente chame a atenção de um aluno sonhador. Por si só, isto já teria valor, mas a arte pode ser utilizada para se conseguir muito mais. Ela pode não só oferecer uma maneira diferente de se introduzir uma matéria e despertar o interesse dos alunos, mas também estimular a mente a trabalhar ativamente com informações. Ao considerar por que um artista escolheu um detalhe em vez de outro, ou um desenho em vez de outro, os alunos aprendem a descrever, interpretar e tirar conclusões a partir de um material rico em detalhes e cores. Outro benefício é que os alunos aprenderão a desenvolver uma opinião sobre como a arte comunica, olhando e refletindo sobre estas imagens com o passar do tempo. As imagens reunidas aqui não foram criadas apenas para eruditos ou especialistas; elas foram feitas para todo mundo e se comunicam de uma maneira acessível a qualquer pessoa que se dedique a contemplá-las.

COMO USAR O GUIA DO PROFESSOR

O Guia do Professor tem a intenção de ajudar instrutores dos ensinos fundamental e médio a usar as imagens para ensinar matérias do currículo básico, tais como, história dos Estados Unidos, estudos sociais, educação cívica, inglês, literatura, ciências, matemática, geografia e música. Os ensaios são escritos para que a pessoa que não seja especialista tenha informações suficientes para conduzir uma discussão sobre cada imagem. As atividades didáticas que acompanham o material estão organizadas por níveis de ensino fundamental e médio. No final do livro, índices remissivos organizados por matérias ligam os tópicos a imagens específicas, para que os professores possam escolher quais — e quantas — imagens querem incorporar a seus próprios planos de aulas.

SITE - RETRATANDO OS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

O site NEH Retratando os Estados Unidos da América (PicturingAmerica.neh.gov) oferece as informações que constam no Guia do Professor gratuitamente para todos. Os links para recursos adicionais incluem importantes planos de aulas, no site EDSITEment (edsitement.neh.gov), patrocinado pelo NEH, em parceria com o National Trust for the Humanities e com a Fundação Verizon, assim como materiais de outras fontes da Internet. Os links estão organizados por obra artística, de acordo com o nível escolar e o tipo de recurso.

O National Endowment for the Humanities espera que você aproveite esta coleção de arte nacional. O patrimônio artístico dos Estados Unidos é variado, inspirador e grandioso. Nenhum aluno deve abrir mão de sua parte.

como usar retratando os estados unidos da américa para dar aulas de currículo básico

Este livro foi desenvolvido para ser uma ferramenta prática para professores. Ele mostra como você pode enriquecer seu currículo existente, de maneira que envolva seus alunos e traga entusiasmo para a sala de aula. As ciências humanas são uma parte importante do ensino intercurricular, porque oferecem uma perspectiva humana, que dá ao aprendizado seu significado e importância. Retratando os Estados Unidos da América usa a riqueza da arte para proporcionar uma vista panorâmica da história americana que engloba todas as matérias da área de humanas.

Embora educadores e pesquisadores concordem que o estímulo visual impulsiona o aprendizado, ainda não se fez o suficiente para ajudar os professores a tirarem proveito dos recursos abundantes que a arte oferece para atender às necessidades dos alunos em classes de currículo básico. Aprender por meio da arte introduz os alunos à matéria de uma maneira imediata e tangível; alunos que interagem com obras de arte desenvolvem uma compreensão mais profunda da história e da experiência humana compartilhada.

O uso de artes visuais para ensinar matérias básicas também estimula o raciocínio criativo e analítico. Uma vez que a compreensão da arte começa com a percepção sensorial, continuamente reavaliada e refinada à medida que novas evidências são descobertas, a introdução de trabalhos artísticos na sala de aula oferece um novo e dinâmico tipo de conhecimento: um conhecimento que estimula a imaginação dos alunos e recompensa sua investigação argumentativa.

IAlém disso, as artes ativam e envolvem os sentidos, dando aos educadores a possibilidade de tocar até os alunos mais jovens. Quando usadas como parte de um currículo de história americana ligado aos padrões nacionais, as artes visuais oferecem um ponto de partida persuasivo e intrigante para o estudo do passado da nossa nação. Quando integrados ao currículo de língua inglesa, os trabalhos artísticos inspiram um raciocínio autêntico e estimulam o desenvolvimento de habilidades analíticas e verbais. Os professores podem incorporar as primeiras experiências ou narrativas criativas de seus alunos a uma discussão sobre as obras de arte, conectando os jovens a um mundo maior e desenvolvendo suas habilidades de raciocínio e de solução de problemas.

O aluno bem-formado não só tem que corresponder aos padrões nacionais e demonstrar proficiência nas habilidades básicas de leitura, escrita, matemática e ciências, mas também tem que ser capaz de fazer interconexões entre disciplinas distintas. Em uma cultura que recompensa os alunos por avaliarem e sintetizarem quantidades crescentes de informações desconexas, o estudo das artes visuais ajuda a derrubar os muros que separam estas disciplinas. Ele oferece aos alunos a oportunidade de explorar as matérias do currículo básico sob uma ótica diferente e a forjar ligações entre elas.

A amostra do material instrutivo a seguir, organizado por tema, sugere atividades que se aplicam a alunos de vários níveis. Elas ilustram como os professores de diversos níveis podem usar as imagens nas salas de aula. A seleção dos trabalhos artísticos visa a apresentar a história e a cultura americanas, introduzindo conceitos que abrangem uma grande variedade de disciplinas. O exemplo de lições e atividades sugeridas aqui estabelecem a base para outras explorações, tanto pelos alunos, como pelos professores. A variedade de possibilidades inerentes a esta coleção gerará debates que provocarão o raciocínio na sala de aula, dando aos educadores uma ferramenta útil para despertar a imaginação dos alunos, encorajar estudos interdisciplinares, reforçar objetivos educacionais e promover investigações cruciais. Em resumo, este material didático deve ajudar a incutir hábitos fortes de reflexão, que permitirão aos jovens alunos buscar, estabelecer e testar conexões.

O ESPÍRITO REVOLUCIONÁRIO

Nos anos que antecederam à Guerra Revolucionária, as frágeis esperanças e sonhos dos patriotas estavam quase extintos, antes que pudessem pegar fogo e se espalhar. Alguns indivíduos dedicados mantinham acesa a chama revolucionária, e as histórias de seus ousados feitos tornam a leitura irresistível e apresentam uma importante lição sobre o poder que indivíduos exercem na história. Para alunos do ensino fundamental (1° a 5° ano), A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere, de Grant Wood (3-A), oferece um cativante retrato, com uma vista aérea daquela empolgante cavalgada através de uma cidade pitoresca que parece de brinquedo. Os alunos mais jovens acharão o estilo simplificado de Wood, com suas formas geométricas coloridas, agradável e estimulante; eles podem ver a história se desdobrar e observar os moradores da Nova Inglaterra, que estavam dormindo, se levantarem de suas camas, acenderem as luzes e irem até as portas de suas casas para ouvirem as notícias do avanço britânico. Analisando a imagem detalhadamente, os professores podem orientar os alunos a extrair outras informações da pintura, tais como a hora do dia e a estação do ano. A leitura em voz alta do famoso poema de Longfellow, "A Cavalgada de Paul Revere", enquanto os alunos contemplam a imagem, permite que os professores enfatizem a interação entre as obras, o que ajudará alunos jovens a desenvolverem a capacidade de discernir detalhes e reunir evidências.

Os alunos do ensino fundamental (6° a 8° ano) podem ser direcionados a uma interpretação mais sutil e a um entendimento mais profundo da pintura de Wood. Por exemplo, os professores podem relacionar a posição central da igreja nesta imagem à história da cavalgada de Revere, como contada por Longfellow ("um se por terra, dois se por mar"), e isto poderia abrir uma discussão sobre a importância da religião durante a era revolucionária. Destacando as diferenças entre o registro histórico e as interpretações artísticas de Longfellow e de Wood, os professores podem ajudar os alunos do ensino fundamental (6° a 8° ano) a desenvolver habilidades básicas de leitura e de argumentação histórica, para fazer a distinção entre fatos estabelecidos e suas interpretações e embelezamentos. Os professores também podem pedir aos alunos para considerarem por que a posteridade negligenciou as histórias de outros cavaleiros heroicos da história colonial americana, como Sybil Ludington e Jack Jouett, assim como as lendas que rodeavam suas façanhas (por exemplo, o poema de Scollard, "A Cavalgada de Tench Tilghman"). Depois de aprender sobre o papel desempenhado por um ou mais destes patriotas, os alunos podem criar um desenho, um poema ou uma história curta correspondente, que reinvente o conto, e então fazer uma composição identificando como e por que suas interpretações diferem dos fatos históricos. Tal tarefa poderia dar a eles a oportunidade de criar significado, aperfeiçoar suas habilidades de escrita e reforçar diversas habilidades básicas de interpretação de texto. Em resumo, desafiaria os alunos a fazer perguntas sobre materiais que eles encontram e a diferenciar o literal do figurativo.

Para alunos do ensino médio, a representação realística de Paul Revere segurando um bule de chá (2-A), de John Singleton Copley, junto a uma variedade de conjuntos de chá americanos (ver 2-B), confirma o duradouro simbolismo do chá nos

3-A Grant Wood, A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere, 1931.

2-A John Singleton Copley, Paul Revere, 1768.

Estados Unidos. Os professores podem começar uma discussão sobre a pintura, chamando a atenção dos alunos para a data de sua composição — antes da Festa do Chá de Boston e da famosa cavalgada de Revere — e pedir aos alunos para imaginarem como Revere poderia ter sido retratado depois destes eventos. Poderiam também atrair a atenção dos alunos para a imagem naturalística idealizada de Copley — a bancada de trabalho sóbria, polida e organizada, e a camisa de linho impecável que Revere está usando, sem a proteção de um avental de trabalho — e pedir aos alunos para o compararem com a interpretação mais abstrata e extravagante de Wood, levando, assim, a uma discussão sobre a função e o efeito de cada quadro para o observador. A partir de uma discussão sobre os detalhes da pintura de Copley, os professores podem sugerir uma pesquisa sobre a experiência do artista e do seu modelo no período colonial, o que oferece um fascinante ponto de partida para uma investigação sobre as forças políticas, sociais e econômicas por trás da Revolução Americana, um esteio dos estudos sociais em todos os níveis de escolaridade. Ao examinar as origens da revolta nas colônias pelos olhos de Revere, que era revolucionário, e de Copley, que tinha uma tendência legalista, os professores podem envolver suas classes em uma discussão sobre a experiência de ambos os homens, em primeira mão, com as consequências econômicas do mercantilismo e as crescentes tensões causadas pelas políticas da Coroa em relação às suas colônias. As pinturas que Wood e Copley fizeram de Paul Revere também dão aos alunos a oportunidade de interpretar assuntos e eventos passados, dentro do contexto histórico da Revolução, e de conciliar diferentes pontos de vista mantidos por homens de forte convicção durante esta época tumultuada.

O desenvolvimento de habilidades para pesquisa é uma parte crucial nos currículos de língua inglesa e de estudos sociais para alunos dos ensinos fundamental (6º a 8º ano) e médio. Projetos que ampliam o material nas imagens permitem que os alunos se familiarizem mais com as nuances de causa e efeito históricos e aperfeiçoem o entendimento do aparato acadêmico que acompanha a pesquisa, incluindo avaliação, paráfrase e citação de fontes primárias e secundárias. Esta incursão na história multifacetada do período colonial pode, consequentemente, motivar os alunos a mergulhar mais fundo em um período crítico da história da nossa nação e a pesquisar eventos e documentos históricos específicos como, por exemplo, os Atos de Townsend e Senso Comum, de Thomas Paine), ou ainda biografias e autobiografias de outras figuras que desempenharam papéis cruciais, tais como Benjamin Franklin (ver 4-B).

VALORES AMERICANOS

Pelo final da Grande Guerra (Primeira Guerra Mundial), os Estados Unidos haviam emergido como uma potência internacional. No entanto, os estresses causados pela Grande Depressão e a ameaça de outro conflito internacional esmoreceram o remanescente otimismo e a autoconfiança da nação. Os trabalhos artísticos que registram estas mudanças dramáticas no espírito americano — de *O Dia dos Aliados, maio de 1917*, de Childe Hassam, e *A Casa junto à Ferrovia*, de Edward Hopper, a *A Mãe Migrante*, de Dorothea Lange, e Liberdade de Expressão, de Norman Rockwell — não só representam algumas das imagens mais intrigantes e inspiradoras da primeira metade do século XX, mas também oferecem um mundo de oportunidades para os alunos explorarem os valores fundamentais que são a base do nosso caráter nacional.

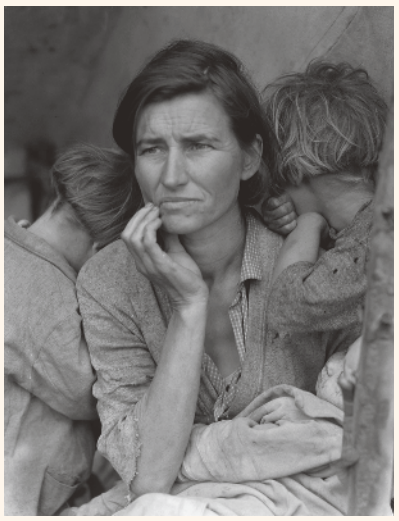
O quadro O Dia dos Aliados, maio de 1917, pintado por Childe Hassam (12-B), oferece uma prova visual do espírito americano imediatamente após a entrada da nação na Primeira Guerra Mundial e é um prenúncio do papel cada vez mais crucial que os Estados Unidos viriam a desempenhar nos assuntos mundiais. As cores sólidas das bandeiras transmitem, instantaneamente, a importância dos símbolos, e os professores podem usar a curiosidade natural dos jovens alunos para criar atividades próprias para a idade, que explorem o papel da bandeira nos Estados Unidos. Isto pode tomar a forma de lições de educação cívica sobre os ideais contidos em músicas, como "The Star Spangled Banner", ou uma análise de outra afirmação familiar dos valores americanos, como o "Pledge of Allegiance".

As imagens permitem que os alunos do ensino fundamental (6º a 8º ano) tracem o espírito do povo americano, desde a esperança da vitória na Europa, passando por um sentimento de isolamento e falta de esperança durante a Grande Depressão, até o ressurgimento da fé e do entusiasmo pelos valores americanos na iminência da Segunda Guerra Mundial. Ao explorar o significado da pintura de Hassam, os alunos obtêm uma nova maneira de iniciar uma descrição e discussão sobre a autoimagem americana, quando a nação se uniu a seus aliados europeus na Primeira Guerra Mundial. As bandeiras dos aliados, em vermelho, branco e azul (com a dos Estados Unidos no topo), o tom geral da pintura em azul celeste, e as pinceladas que parecem se sobrepor à superfície, como uma crosta, criam uma unidade visual que transmite a solidariedade política dos países e pode conduzir a uma discussão sobre a perspectiva política americana na época em que a pintura foi feita.

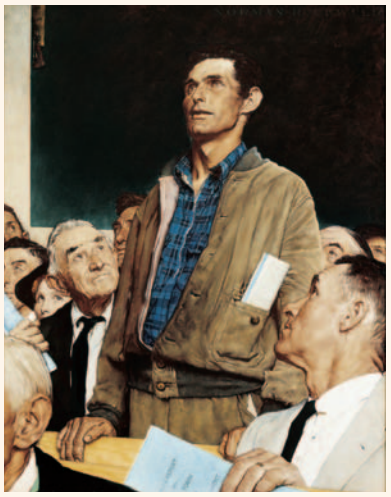
A atmosfera da pintura O Dia dos Aliados, maio de 1917, contrasta gritantemente com a expressada no quadro de Edward Hopper, A Casa junto à Ferrovia (16-A), pintado oito anos depois. Os alunos observadores notarão como a estrutura da imagem de Hopper cria um sentimento de isolamento. A casa aparece sozinha, perto do trilho de uma estrada de ferro, sem casas vizinhas (nem mesmo árvores) por perto, e a brancura apática das cortinas cerradas indica um crescente sentimento de deslocamento, causado pela transição para a vida moderna. A história continua com a comoção social e o deslocamento causados pela Grande Depressão, elegantemente expressados na composição de

12-B Childe Hassam, O Dia dos *Aliados, maio de 1917*, 1917.

16-A Edward Hopper, *A Casa junto à Ferrovia*, 1925.



18-B Dorothea Lange, *A Mãe Migrante*, fevereiro de 1936.



19-A Norman Rockwell, Liberdade de Expressão, *The Saturday Evening Post*, 20 de fevereiro de 1943.

13-A Walker Evans, *A Ponte do Brooklyn, Nova Iorque*, 1929, impresso ca. 1970.

Dorothea Lange, A Mãe Migrante (18-B). Ao enfatizar o icônico arranjo da mãe com os filhos na fotografia de Lange, os professores podem conduzir os alunos a uma discussão sobre como os artistas, fazendo uso do poder da expressão visual, reproduziram as lutas que os americanos enfrentaram durante o período entre guerras. Os professores também podem chamar a atenção dos alunos para a resistência dos valores americanos, mesmo diante das dificuldades, incorporando a obra de Norman Rockwell, *Liberdade de Expressão* (19-A), às suas aulas sobre a Segunda Guerra Mundial ou sobre a *Bill of Rights* (Declaração de Direitos). Após examinar o conteúdo simbólico da pintura, os professores podem começar uma discussão sobre o valor histórico e atual do direito à liberdade de expressão e podem guiar os alunos no caminho para a formação do sentimento de consciência cívica.

Os alunos do ensino médio que explorarem a disjunção e o isolamento captados nas imagens de Hopper e de Lange serão capazes de entender, mais perfeitamente, a desilusão que tomou conta da nação após a Grande Guerra. Os alunos podem comparar os detalhes da pintura de Hopper — imaginando o som do apito desolado do trem à medida que ele passa — e a força sombria da fotografia de Lange, com a obra mais otimista de Rockwell e seus detalhes organizados, típicos da vida em uma cidade pequena (o cenário, o vestuário dos cidadãos e as expressões nos rostos das pessoas). Estas comparações também oferecem um excelente ponto de partida para o estudo dos romances da Geração Perdida desta época, tais como *Adeus às Armas* e *O Sol Também se Levanta*, de Hemingway, e *Nada de Novo no Front*, de Remarque. A discussão de tais obras-primas literárias, junto a estas obras de arte, reforçam habilidades gerais de leitura, como a identificação do cenário, simbolismo e imagens, e ajuda a aperfeiçoar a capacidade dos alunos mais avançados de fazer inferências sobre as estratégias do enredo e o contexto histórico.

Excelentes imagens documentárias, tais como *A Mãe Migrante*, de Lange, a fotografia da Ponte do Brooklyn (13-A), de Walker Evans, e as pinturas que revelam as variadas respostas à modernidade e à Era da Máquina, tais como *A Casa junto à Ferrovia*, de Edward Hopper, e Paisagem Americana (15-A), de Charles Sheeler, também se encaixam à literatura desta época, que investiga a experiência dos americanos comuns. Estes trabalhos artísticos podem ser apresentados a alunos de diversos níveis escolares para complementar obras literárias, desde a tocante e comovente história *Ratos e Homens,* de Steinbeck, para alunos do 9º ano, até o complexo livro do mesmo autor, para leitores mais velhos, sobre a adversidade enfrentada pelos Joads em *As Vinhas da Ira*, ou ainda *Honremos Agora Homens Famosos*, de James Agee.

Todas estas obras de arte visuais abrem portas à pesquisa, em todo o currículo dos ensinos fundamental e médio. Os alunos de língua inglesa e de literatura podem comparar o que eles viram nas imagens com o rico legado de poesia da Primeira Guerra Mundial — do idealismo de Rupert Brooke ao conteúdo deprimente referente a batalhas, de Wilford Owen e Siegfried Sassoon. Os alunos das disciplinas de história e educação cívica descobrirão muitas congruências entre as imagens incluídas em Retratando os Estados Unidos da América e os assuntos éticos e históricos subjacentes à

Declaração de Direitos, casos de liberdade de expressão, o Tratado de Versalhes e Os Primeiros Cem Dias de Roosevelt. Em resumo, as imagens de Retratando os Estados Unidos da América oferecem inúmeras possibilidades para professores de diferentes disciplinas direcionarem os alunos a considerar as implicações do nosso patrimônio americano.

CONECTANDO CULTURAS

Uma compreensão da experiência americana não estaria completa sem discussões sobre as diversas experiências culturais e interações entre os grupos étnicos. Os trabalhos artísticos reunidos aqui oferecem aos professores inúmeras alternativas a serem exploradas, particularmente, os eventos relacionados aos índios americanos e aos afro-americanos.

Os alunos do ensino fundamental (1º a 5º ano) podem começar sua introdução à cultura dos índios americanos com discussões sobre os trabalhos de George Catlin, Catlin Pintando o Retrato de Mah-to-toh-pah — *Mandan* (6-B), e de Black Hawk, *Livro de Registros "Sans Arc Lakota"* (8-B). Ao aprender como identificar o chefe da tribo, os guerreiros, as mulheres e as crianças, os jovens alunos podem absorver lições sobre a organização das tribos indígenas e a expressão da identidade individual. Os professores também podem ajudá-los a fazer análises sobre artefatos culturais específicos, como as roupas que os Lakota estão usando no *Livro de Registros "Sans Arc Lakota"* e sobre a variedade de jarros, tigelas e cestas ilustradas na imagem 1-A. Ao estudar estes objetos, os alunos do ensino fundamental (1º a 5º ano) aprendem a desenvolver habilidades geográficas, como mapear as localidades de diferentes culturas. Os alunos podem exercitar suas habilidades de interpretação, mostrando como estes objetos úteis de uso cotidiano, presentes em seu próprio dia a dia, oferecem pistas para a cultura moderna.

Os jovens alunos podem aperfeiçoar ainda mais suas habilidades de descrever e interpretar o que veem, explorando *A Série da Migração*, de Jacob Lawrence (17-A), e o monumento à memória do Coronel Robert Shaw e seu regimento de soldados, de Augustus Saint-Gaudens (10-A). A representação do trabalho exaustivo outrora exigido daqueles encarregados da lavação diária, mostrado no quinquagésimo sétimo painel de *A Série da Migração*, de Lawrence, induz os alunos a reconstruírem, de maneira criativa e com base na empatia, as vidas de outras pessoas. O retrato detalhado de soldados comuns, no monumento criado por Augustus Saint-Gaudens, ajuda os jovens a se imaginarem no lugar dos membros do primeiro regimento afro-americano a lutar na Guerra Civil.

Os alunos do ensino fundamental (6º a 8º ano) podem desenvolver uma compreensão mais profunda da história da América do Norte ao examinarem a interação entre os índios americanos e os colonizadores brancos. O retrato de Uncas (5-B), um personagem do romance *O Último dos Moicanos*, de James Fenimore Cooper, de 1826, pintado por N. C. Wyeth, é uma boa introdução para um diálogo em sala de aula sobre o relacionamento dos índios americanos com os colonizadores britânicos e franceses durante a Guerra contra os Franceses e os Índios. Ao discutir o Ato de Remoção Indígena e a Trilha de Lágrimas, os professores poderiam pedir aos alunos para

15-A Charles Sheeler, *Paisagem Americana*, 1930.

6-B George Catlin, Catlin Pintando o Retrato de Mah-to-toh-pah — Mandan, 1861/1869.

8-B.1–8-B.2. Black Hawk, Livro de Registros "Sans Arc Lakota", (placas nº 18 e 3), 1880–1.

17-A Jacob Lawrence, A Migração do Negro, Painel nº 57, 1940 – 1941.

10-A Augustus Saint-Gaudens, Monumento à memória de Robert Gould Shaw e do 54° Regimento, cruzamento das ruas Beacon e Park, Boston, Massachusetts, 1884 – 1897.

considerarem o contexto histórico de *Livro de Registros "Sans Arc Lakota"*, ou o significado cultural da posição física de Catlin em relação à de Mah-to-toh-pah, no retrato que ele pintou do chefe da tribo Mandan. Ao comparar as histórias anteriores dos colonizadores nas planícies — como nos livros de Laura Ingalls Wilder, *Little House on the Prairie* (Casinha na Pradaria) — com as experiências de Black Hawk e dos Lakota, os alunos reconhecerão que a história é escrita sob múltiplas perspectivas. O estudo da obra de Saint-Gaudens intitulada *Monumento à Memória de Robert Gould Shaw e do 54° Regimento* reforça esta lição. Assim como Saint-Gaudens deu a cada figura traços e características individuais, vários poetas expressaram suas interpretações individuais da valentia demonstrada em Fort Wagner. Concentrando-se na perspectiva histórica, os alunos podem analisar detalhadamente trabalhos dos poetas afro-americanos Paul Dunbar e Benjamin Brawley e contrastá-los com o famoso poema "For the Union Dead" (Aos Mortos da União), escrito por Robert Lowell.

Os professores do ensino médio podem usar estas mesmas imagens para motivar seus alunos a fazerem uma análise mais abstrata da arte, levando-os a uma síntese de um nível mais elevado e a uma compreensão mais profunda da cultura estudada. A imagem de Uncas, pintada por N. C. Wyeth, como ilustração da capa do livro *O Último dos Moicanos*, é um indicador provocativo para alunos do ensino médio que estejam estudando a filosofia do Iluminismo. A figura solitária em uma paisagem tem sido vista como simbólica dos Estados Unidos, como um país imaculado, selvagem, esperando para ser civilizado, o que naturalmente leva à discussão do conceito de Rousseau sobre o nobre selvagem. Em aulas de língua inglesa, os alunos do ensino médio podem explorar o poder da perspectiva histórica, estudando a pintura de Wyeth junto com poesia, como "O Canto de Hiawatha", de Longfellow. Eles poderiam justapor a figura à pintura com a descrição por escrito que Cooper fez de Uncas e/ou o retrato deste fiel índio em uma adaptação contemporânea do romance para filme. Tais comparações podem não só iniciar uma discussão sobre como a representação dos índios americanos mudou através dos anos, mas também testar as habilidades de mídia dos alunos, dando-lhes a oportunidade de identificar as escolhas que o diretor fez ao adaptar o romance para a tela.

Ao trabalhar junto com seus alunos, os professores podem ajudá-los a separar em partes distintas a complexa teia de significados embutidos no Monumento à Memória de Shaw — do anjo alegórico à comovente inscrição de Charles Eliot. Eles também podem usar este monumento como uma introdução para uma discussão sobre o papel que Frederick Douglass desempenhou ao encorajar os afro-americanos a se alistarem e sobre a influência que a posição do regimento quanto ao pagamento igual teve em Abraham Lincoln. Os alunos podem ainda estudar a fotografia de Lincoln (9-B), tirada por Alexander Gardner, enquanto se concentram nos discursos do presidente. Um exercício que pede aos alunos para descreverem e interpretarem o temperamento do presidente, conforme revelado no retrato de Gardner, poderia ser incorporado a um estudo do Discurso de Gettysburg ou do Segundo Discurso de Posse.

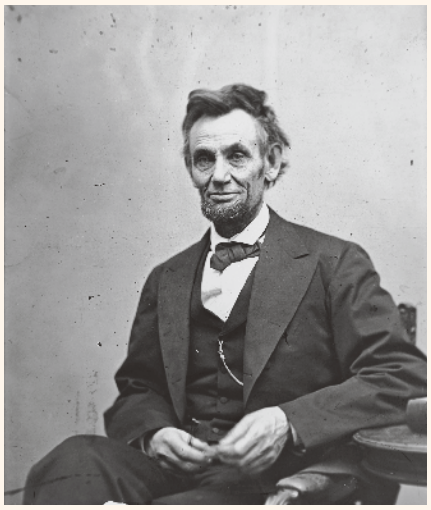
Tal projeto poderia ajudar os alunos do ensino médio a entender melhor o homem, enquanto aprendem a identificar e explicar como Lincoln elaborou sua tese e estruturou seu argumento. O exercício poderia servir como um ponto de partida inspirador para discursos que os próprios alunos podem escrever e proferir.

A Série da Migração, de Lawrence (17-A), e A Pomba, de Romare Bearden (17-B), introduzem a Renascença do Harlem e sua influência e podem ser usados para começar uma aula sobre este tema. Os alunos podem explorar o trabalho de Lawrence, a fim de comparar e contrastar a vida no sul rural e no norte urbano e de examinar o que impulsionou a Grande Migração. Um entendimento alternativo da experiência urbana subsequente dos afro-americanos pode ser encontrado ao se olhar para A Pomba, de Bearden. A colagem utilizada por Bearden reflete metaforicamente as muitas camadas da vida para os afro-americanos vivendo nos centros urbanos. Esta complexidade de experiências se reflete nos contos e romances de escritores da Renascença do Harlem, tais como Ralph Ellison, Langston Hughes e Richard Wright. A exploração da colagem de Bearden complementará a leitura dos alunos, enquanto eles analisam o uso da linguagem figurativa, expressões diversas e enredos ricos em detalhes sensoriais.

As obras de arte escolhidas para Retratando os Estados Unidos da América têm o objetivo de servir como trampolins para experiências de pesquisa complementares. Para aulas de história e de educação cívica, os jarros, as tigelas e as cestas apresentadas na reprodução 1-A são janelas para os sistemas econômicos, que estavam mudando da prática da troca direta e do comércio ao uso do dinheiro como uma unidade de troca. A exposição da Guerra Civil, por meio do monumento de Saint-Gaudens, poderia conduzir a uma avaliação do impacto da Décima Quarta e da Décima Quinta Emenda à Constituição para os afro-americanos, ou da Décima Nona Emenda para as mulheres. Estudos como estes levam, naturalmente, os alunos a questionarem a posição histórica de outros grupos minoritários nos Estados Unidos. Os professores podem usar estas oportunidades como pontos de partida para introduzirem mais informações. Por exemplo, a experiência dos americanos de origem asiática durante a Segunda Guerra Mundial pode ser discutida em uma aula de história, ou um romance como A Casa da Rua das Mangueiras, de Cisneros, que examina as vidas de americanos de origem mexicana em Chicago, poderia ser estudado em uma aula de literatura.

Estas são apenas algumas das maneiras como as imagens de Retratando os Estados Unidos da América podem lhe ajudar na sala de aula. Esperamos que você se divirta descobrindo outras mais.

5-B N. C. Wyeth, ilustração da capa do livro *O Último dos Moicanos*, 1919.



9-B Alexander Gardner, Abraham Lincoln, 5 de fevereiro de 1865.

17-B Romare Bearden, A Pomba, 1964.

CITAÇÕES DE IMAGENS

p. xv; 3-A Óleo em Masonite, 76,2 x 101,6 cm (30 x 40 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Arthur Hoppock Hearn Fund, 1950 (50.117). Fotografia © 1988 Museu Metropolitano de Arte. Arte © Patrimônio de Grant Wood / Sob licença de VAGA, Nova Iorque.

p. xvi; 2-A Óleo sobre tela, 89,22 x 72,39 cm (351⁄8 x 281⁄2 pol.). Museu de Belas-Artes, Boston, Doação de Joseph W. Revere, William B. Revere e Edward H. R. Revere, 30.781. Fotografia © 2008 Museu de Belas-Artes, Boston.

p. xvii; 12-B Óleo sobre tela, 92,7 x 76,8 cm (361⁄2 x 301⁄4 pol.). Doação de Ethelyn McKinney em memória de seu irmão, Glenn Ford McKinney. Imagem © 2006 Conselho dos Curadores, Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C.

p. xvii; 16-A Óleo sobre tela, 61 x 73,7 cm (24 x 29 pol.). Doação anônima (3.1930). Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. Imagem Digital © Museu de Arte Moderna / Sob licença de SCALA / Art Resource, Nova Iorque.

p. xvii; 18-B Fotografia em preto e branco. Administração de Proteção Rural, Departamento de Informações de Guerra, Coleção de Fotografias. Biblioteca do Congresso, Divisão de Impressões e de Fotografias, Washington, D.C.

p. xviii; 19-A Óleo sobre tela, 116,205 x 90,170 cm (453⁄4 x 351⁄2 pol.). Fundo da Coleção de Arte Norman Rockwell, Museu Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts. www.nrm.org ©1943 SEPS: Sob licença de Curtis Publishing, Indianápolis, Indiana. Todos os direitos reservados. www.curtispublishing.com.

p. xviii; 13-A Impressão sobre prata em gelatina, 17,2 x 12,2 cm (63⁄4 x 413⁄16 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Doação de Arnold H. Crane, 1972 (1972.742.3). © Arquivo de Walker Evans, Museu Metropolitano de Arte.

p. xix; 15-A Óleo sobre tela, 61 x 78,8 cm (24 x 31 pol.). Doação de Abby Aldrich Rockefeller (166.1934). Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. Imagem Digital © Museu de Arte Moderna / Sob licença de SCALA / Art Resource, Nova Iorque.

p. xix; 6-B Óleo em cartão montado em papelão, 47 x 62,3 cm (181⁄2 x 24 pol.). Coleção de Paul Mellon. Imagem © 2006 Conselho dos Curadores, Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C.

p. xix; 8-B.1— 8-B.2 Caneta, tinta e lápis em papel, 24,13 x 39,4 cm (91⁄2 x 151⁄2 pol.) cada. Livro inteiro: 26,67 x 41,9 x 4,44 cm (101⁄4 x 161⁄2 x 13⁄4 pol.); largura com o livro aberto: 85,1 cm (331⁄2 pol.). T614; Coleção Thaw, Museu de Arte de Fenimore, Cooperstown, N.Y. Fotografia 1998 por John Bigelow Taylor, Nova Iorque.

p. xx; 17-A Têmpera de caseína sobre aglomerado, 45,72 x 30,48 cm (18 x 12 pol.). Coleção Phillips, Washington, D.C. Adquirido em 1942. © 2008 Fundação Jacob e Gwendolyn Lawrence, Seattle / Artists Rights Society (ARS), Nova Iorque.

p. xx; 10-A Bronze, 3,35 x 4,27 m (11 x 14 pés). Fotografia de Carol M. Highsmith.

p. xxi; 5-B Óleo sobre tela, 66 x 80,6 cm (26 x 313⁄4 pol.). Coleção do Museu de Brandywine River, Chadds Ford, Pa., Doação anônima, 1981. Reimpressa sob permissão de Atheneum Books for Young Readers, uma edição de Simon & Schuster Children's Publishing Division, de *O Último dos Moicanos* por James Fenimore Cooper, ilustrado por N. C. Wyeth. Ilustrações © 1919 Charles Scribner's Sons; direitos autorais renovados 1947 Carolyn B. Wyeth.

p. xxi; 9-B Impressão fotográfica. Divisão de Impressões e Fotografias, Biblioteca do Congresso, Washington, D.C.

p. xxi; 17-B Reproduções de fotos e papéis recortadas e coladas, guache, lápis e lápis de cor em papelão, 34 x 47,6 cm (133⁄8 x 183⁄4 pol.). Fundo Blanchette Rockefeller (377.1971). Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. Imagem Digital © Museu de Arte Moderna / Sob licença de SCALA / Art Resource, Nova Iorque. Arte © Propriedade do Romare Bearden Trusts / Sob licença de VAGA, Nova Iorque.

trabalhos artísticos, ensaios e atividades

1a Cerâmica e Cestaria: ca. 1100 – ca. 1960

Jarros cilíndricos do povo anasazi, ca. 1100
Há mil anos, os índios norte-americanos usavam plantas, ossos, pele, terra e pedras para confeccionar os objetos necessários para o dia a dia: potes para cozinhar, cestas para armazenar ou pontas de flechas para caçar. Muitos destes objetos indicam que, além de preocuparem-se com a utilidade, eles também levavam em conta a beleza.

Os potes e as cestas que aparecem nas ilustrações são realmente muito bonitos e também revelam as culturas e as tradições dos povos que os produziram. Cada objeto exemplifica um ofício e uma tradição, que se aperfeiçoaram à medida que foram passados de geração para geração. Uma espiga de milho estilizada pintada em um pote para cozinhar lembrava a todos da importância do cultivo daquele produto em suas vidas, e uma fonte melhor de argila significava que os novos potes durariam mais tempo que os anteriores. Estes jarros cilíndricos de argila, feitos por ceramistas, há aproximadamente oitocentos anos, na região de Four Corners (Quatro Cantos), onde se encontram atualmente as divisas dos estados do Novo México, Arizona, Utah e Colorado, são a evidência de uma notável cultura indígena norte-americana que ali se desenvolveu.

O povo anasazi era formado por agricultores, que não apenas construíram habitações e pequenos vilarejos na região de Four Corners, mas também construíram uma importante capital cultural em Chaco Canyon, na região noroeste do que é, hoje, o Novo México. Entre 900 e 1150, eles dominaram a região. Seus feitos de engenharia incluem cidades com edificações de vários andares e uma rede de estradas para conectá-las. A maior edificação, ou "casa grande", é Pueblo Bonito, em Chaco Canyon.

Estes seis jarros foram encontrados com aproximadamente outros cem em uma das salas da "casa grande" em Pueblo Bonito. Para fazer cada pote, colocava-se espirais de argila em camadas sobre uma base plana e, então, alisava-se a superfície manualmente ou com o auxílio de uma espátula. A superfície lisa era coberta com uma fina mistura de argila e água e pintada com uma tinta à base de minerais. Quando o pote estava seco, era queimado, ou assado em um forno, para endurecer e fixar a decoração.

Não se sabe como estes jarros eram usados. A forma cilíndrica, rara na cerâmica do povo anasazi, varia ligeiramente de pote para pote: alguns são mais largos, outros são mais altos, e alguns são um pouco instáveis. Possuem fundos planos e ficam de pé. Pequenos furos ou alças perto da abertura demonstram que eles podiam ser pendurados por algum tipo de corda, talvez, como acreditam alguns arqueólogos, para serem usados em rituais.

Os desenhos geométricos, pintados com linhas pretas em um fundo branco, dão aos potes seu caráter individual. Os desenhos são feitos à mão com uma leve assimetria. Um dos jarros está coberto de quadrados, formando uma grade, que parece revelar cada protuberância de um corpo se contorcendo por baixo. Uma linha torta de triângulos atravessa outro e passa por cima e por baixo de um terceiro. O pote mais fino é feito de maneira a parecer ainda mais fino, devido às linhas verticais, e os dois potes mais largos parecem ainda mais amplos, porque seus desenhos se torcem no sentido vertical e se deslocam numa diagonal através deles.

O domínio de Chaco Canyon teve curta duração. Pelo final do século XIII, o povo anasazi já havia abandonado a área e migrado para o sul e para o leste, para povoados menores. Seus descendentes são os povos de Pueblo, que agora habitam a região.

1A.1 Cerâmica anasazi, ca. 1100, Pueblo Bonito, Chaco Canyon. Jarro à esquerda, altura 26 cm (10¼ pol.). Fotografia de P. Hollembeak. © Museu Americano de História Natural, Nova Iorque.

1A.2 Tigela policromática sikyátki, ca. 1350 – 1700, altura 9,3, diâmetro 27,4 cm (3½ pol. x 10¾ pol.). Catálogo nº 155479. Departamento de Antropologia, Instituto Smithsoniano, Washington, D.C. Fotografia de D. E. Hurlbert.

Tigela sikyátki, ca. 1350 – 1700

Pela metade do século XIV, os ceramistas sikyátki da região de First Mesa, a aproximadamente 200 quilômetros (125 milhas) a oeste de Chaco Canyon, haviam desenvolvido um estilo decorativo que se distinguia fortemente da simetria e dos desenhos geométricos básicos dos jarros encontrados em Pueblo Bonito. Enquanto os potes anasazi têm fundo de cobertura branca (argila aguada), o fundo da cerâmica sikyátki é de argila básica e decorado com uma ampla variedade de cores à base de plantas e de minerais. A queima a uma temperatura mais alta, possível graças ao uso do carvão, também dava mais durabilidade aos potes. As decorações combinam formas geométricas abstratas com formas derivadas da natureza, como nuvens de chuva, estrelas, o sol, animais, insetos, répteis e pássaros (a forma humana é raramente retratada). Esta tigela sikyátki, feita entre 1350 e 1700, possui decoração geométrica no exterior, mas foi dada maior atenção ao interior, que parece conter um grande réptil deslizando e dando voltas. A criatura é um pouco diferente dos répteis que normalmente correm sobre as pedras desta terra árida; ela possui um cocar de três penas, e o focinho, assim como um dos dedos dos pés, alongam-se, atingindo um comprimento incrível.

O povo hopi vive, atualmente, na região de First Mesa. Suas tradições narram a destruição da comunidade sikyátki por seus vizinhos, antes mesmo da chegada dos exploradores espanhóis em torno de 1583. O significado do simbolismo da cerâmica sikyátki foi esquecido, mas foi dada nova vida ao estilo sikyátki, no final do século XIX, quando uma jovem ceramista hopi-tewa, chamada Nampeyo (ca. 1860 – 1942), buscou inspiração nos desenhos da cerâmica sikyátki para suas próprias peças. Elas obtiveram sucesso comercial graças, em parte, à chegada da estrada de ferro a Albuquerque, em torno de 1880, e à popularidade do movimento artístico e artesanal entre os colecionadores. O trabalho de Nampeyo ajudou a promover o renascimento da cerâmica hopi, que continua viva até hoje.

MARÍA MONTOYA MARTÍNEZ (1887 – 1980) E JULIAN MARTÍNEZ (1879 – 1943), JARRO, CA. 1939

Assim como Nampeyo estava reavivando o estilo sikyátki em sua comunidade a oeste de Chaco Canyon, outra ceramista de Pueblo estava reavivando um estilo antigo em sua comunidade tewa, a aproximadamente 161 quilômetros (100 milhas) a leste de Chaco. María Montoya Martínez (1887 – 1980) trabalhou com seu marido, Julian Martínez (1879 – 1943), para criar um novo estilo, inspirado nos achados arqueológicos da região em torno de San Ildefonso, perto de Santa Fé, Novo México. María fazia potes usando as mesmas técnicas de argila em espiral que os ceramistas nativos haviam usado mil anos antes. Em seguida, Julian os pintava e queimava.

O casal foi contatado por um arqueólogo em 1909, que lhes pediu que encontrassem um modo de reproduzir o estilo de algumas das cerâmicas encontradas ali perto. Embora a argila local fosse vermelha, a cerâmica antiga era preta. Após oito anos de experiências com o processo de queima, María e Julian descobriram como produzir o extraordinário acabamento preto-no-preto do jarro mostrado aqui, produzido por eles em torno de 1939. O estilo geométrico, com o contraste dos acabamentos fosco e brilhante, caracterizam seu trabalho mais conhecido.

O jarro é um estudo de forças opostas e de limite. O desenho calculado e as irregularidades naturais se combinam para dar à forma uma tendência contínua de energia. Seu fundo é ligeiramente arredondado e, quando colocado em solo macio, aconchega-se na terra. Porém, quando posicionado em uma superfície dura, a forma balança sobre um eixo invisível e parece estar pairando. Sua silhueta é uma combinação de simetria e assimetria: a área de maior volume (o bojo do pote) está localizada exatamente no meio. O jarro é mais largo no topo do que no fundo, e o contorno do pote se curva para dentro na metade de cima. Até as decorações preto-no-preto apresentam detalhes intrínsecos, com uma terceira cor — branco — onde a superfície reflete a luz brilhante. Quando a luz é mais tênue, os contrastes são menos fortes e o efeito é mais misterioso, já que as formas entram e saem das sombras, e o negativo e o positivo trocam de lugar. Como que para manter todas estas fortes interações, os desenhos abstratos, refinados e bem marcados como recortes de papel, formam uma cinta ao redor da circunferência do pote, estendendo-se até um ponto bem abaixo do bojo.

1A.3 María Montoya Martínez e Julian Martínez (San Ildefonso Pueblo, Índio norte-americano, ca. 1887 – 1980; 1879 – 1943), Jarro, ca. 1939. Cerâmica preta, altura 28,26 cm, diâmetro 33,02 cm (11⅛ pol. x 13 pol.). Museu Nacional das Mulheres nas Artes, Washington, D.C., Doação de Wallace e Wilhelmina Holladay.

A cerâmica de María e Julian Martínez ganhou reconhecimento nacional e promoveu o renascimento da arte de fazer cerâmica em San Ildefonso e em cidades da região. Hoje, a arte de fazer cerâmica desempenha um papel importante na economia de ambas as regiões. E também reflete um maior ressurgimento do interesse na história e nas tradições de Pueblo.

LOUISA KEYSER (ca. 1850 – 1925), *Beacon Lights,* 1904–1905
A aproximadamente 1.130 quilômetros (700 milhas) a noroeste de Four Corners, outro grupo de índios norte-americanos descobriu valor comercial em algumas de suas tradições criativas. O povo washoe e seus ancestrais viveram como nômades na área ao redor do Lago Tahoe por milhares de anos. Seu modo de vida foi subitamente alterado com a Corrida do Ouro da Califórnia, em 1848, e com a descoberta da prata em Comstock Lode, em 1859. Além dos viajantes, também seguiram para a Califórnia colonizadores que povoaram a região de Washoe, perto de Virginia City, Nevada. Os colonizadores derrubaram árvores, construíram estradas, levantaram cercas e projetaram ranchos. Adaptando-se à nova economia baseada no dinheiro, os washoes abandonaram a vida nômade e começaram a trabalhar por salário.

Apesar de todos os transtornos, a economia com base no dinheiro trouxe um novo mercado para a sofisticada arte washoe de fazer cestas. A tradição washoe de tecelagem produziu cestas próprias para caçadores e colhedores, para serem usadas como armadilhas para peixes e berços para bebês. Mas, em 1895, Abe Cohn, um comerciante de Carson City, Nevada, contratou uma jovem washoe do sul para fazer cestas para serem vendidas exclusivamente a compradores não-nativos.

Louisa Keyser também era conhecida por seu nome washoe, Dat So La Lee. Durante os trinta anos de seu acordo comercial com Cohn, Keyser fez uma grande quantidade de cestas decorativas, com destaque para as degikups washoes (cestas usadas em cerimoniais). Ela introduziu novos desenhos e fez experiências com formas e tamanhos para atrair compradores. A cesta mostrada aqui, uma degikup de duas cores, produzida por Keyser em 1904 ou 1905, foi fabricada enrolando-se tiras compridas de salgueiro em camadas e, então, ligando-se as fileiras com milhares de pequeninos pontos de pedaços mais finos de salgueiro. Desenhos em "redbud" (uma cor marrom-avermelhada) e samambaias (marrons ou pretas) eram trabalhados no entrelaçado em um padrão surpreendente. A cesta tem o formato de uma esfera ligeiramente achatada, e forças visuais opostas criam uma tensão nítida. As fileiras helicoidais fazem a forma parecer inchada, mas o padrão escuro contém a expansão, dando ênfase ao vertical com linhas onduladas que parecem avançar gradualmente até a abertura no topo.

O sucesso comercial incentivou outros fabricantes de cestas washoe a seguir o exemplo de Keyser. Embora a demanda por cestas washoes tenha decaído após 1935, Keyser ajudou a transformar a percepção não-nativa de cestas decorativas washoes de objetos utilitários a obras de arte.

CAESAR JOHNSON (1872 – 1960),
Cesta gullah para joeirar arroz, ca. 1960
Na costa da Carolina do Sul, uma importante tradição de cestaria veio da África Ocidental, há mais de duzentos anos, viajando de navio pelo Atlântico com os escravos. Os descendentes destes escravos ainda vivem na longa e estreita faixa de ilhas ao longo da costa da Carolina do Sul e da Geórgia. Gullah é o nome de sua cultura e de seu idioma crioulo, extremamente parecido com o idioma Krio, de Serra Leoa.

1A.4 Louisa Keyser (Dat So La Lee, Washoe, ca. 1850 – 1925), *Beacon Lights,* 1904 – 1905. Salgueiro, "redbud" ocidental e raiz de samambaia, altura 28,58 diâmetro 40,64 cm (11¼ pol. x 16 pol.), T751. Coleção Thaw, Museu de Arte de Fenimore, Cooperstown, N.Y. Fotografia de Richard Walker.

1-A.6 Atribuído a Caesar Johnson (1872 – 1960), Cesta gullah para joeirar arroz, ca. 1960. Junco, altura 6,35 cm, diâmetro 44,45 cm (2½ pol. x 17½ pol.). Cortesia do Museu Estadual da Carolina do Sul, Columbia, S.C. Fotografia de Susan Dugan.

Durante os séculos XVIII e XIX, nas Sea Islands, os donos de plantações de arroz pagavam um bônus por escravos trazidos das regiões da África Ocidental, onde se joeirava o arroz, que soubessem gerir a plantação. As condições pantanosas que tornaram este terreno ideal para o cultivo do arroz também levaram ao isolamento, preservando, assim, a cultura gullah.

Após a Guerra Civil, muitos gullahs compraram a terra onde eles, antes, trabalharam para outras pessoas. Eles mantiveram sua percepção de separatividade em relação ao continente e continuaram a fazer lindas cestas. A cesta plana ilustrada é uma bandeja usada para joeirar arroz, atribuída ao artesão gullah Caesar Johnson.

Estas bandejas eram usadas para separar a palha (a casca seca externa) do grão de arroz, após este ter sido esmagado em um pilão e almofariz. A palha é mais leve que o grão; então, quando os dois são lançados juntos na bandeja, a palha voa com o vento. A bandeja para joeirar e outros tipos de cestas eram feitos de junco (um tipo de grama do pântano) e de Serenoa repens ou carvalho branco, todos nativos da região. A estrutura da cesta é sua única decoração. Seu design evoca o movimento da bandeja em uso: as espirais parecem se contrair e expandir — o centro avançando e, depois, se retraindo — enquanto variações de cores e pequenos pontos na diagonal fazem o disco parecer rodar.

CARL TOOLAK (ca. 1885 – ca. 1945), Cesta feita de barbatanas de baleia, 1940

Embora uma tradição antiga de fabricação de cestas à base de casca de bétula fosse praticada pelas mulheres da costa norte do Alasca, uma forma nova e diferente de cestas foi desenvolvida, no início do século XX, por artesãos do sexo masculino. Um baleeiro não-nativo chamado Charles Brower encomendou uma cesta de um habitante local. Foi um pedido estranho, porque a cesta deveria ser entrelaçada com barbatana, as cerdas fibrosas e rígidas encontradas na boca das baleias de barbatanas, que filtram plâncton.

Os inupiats caçavam baleias havia séculos. As baleias forneciam alimento, combustível e material de construção, e os inupiats não desperdiçavam nada, nem mesmo as barbatanas, um material tradicionalmente trabalhado pelos homens. A barbatana é flexível e resistente, ideal para fazer trenós, arcos, corda e até linha de pescar, quando triturada. Durante o período de caça comercial à baleia (1858 até por volta de 1914), os ocidentais utilizavam a barbatana para fazer chicotes para controlar cavalos em carroças e hastes de guarda-chuvas e de espartilhos. Quando o petróleo e o plástico substituíram estes produtos derivados das baleias, acabou a caça comercial e, com ela, os empregos para os trabalhadores inupiats.

Brower continuou a encomendar cestas de barbatana para dar de presente aos seus amigos. Gradualmente, a demanda aumentou e nasceu uma nova tradição.

Carl Toolak foi um dos primeiros tecelões de cestas de barbatana. Esta cesta mostra seu estilo, em uso por volta de 1940. Como a barbatana é muito rígida para formar as pequenas espirais que dão início à cesta, no fundo e ao centro, Toolak usou uma placa de marfim como ponto inicial. Ele costurou a primeira tira de barbatanas na borda do prato, através de furos feitos por toda sua volta, e terminou a peça inicial, separada para ser a tampa, com um puxador.

Barbatanas existem, na natureza, em uma gama de cores que vai do marrom claro ao preto. Toolak expandiu sua gama de cores, adicionando uma decoração de penas de pássaros brancos ao entrelaçado. O corpo do recipiente é brilhante e enfeitado com uma estampa de pontos brancos agrupados de dois em dois e de três em três. A estampa se alinha com a da tampa em forma de cúpula, onde trios de pontos brancos se alongam em linhas que convergem em direção à alegre peça no centro da obra — uma foca esculpida em marfim que parece ter acabado de tirar a cabeça da água congelada.

1-A.5 Carl Toolak (ca. 1885 – ca. 1945, Inupiat, Point Barrow, Alasca), cesta feita de barbatanas de baleia, 1940. Barbatana (osso de baleia) e marfim, altura 9,0 cm diâmetro 8,5 cm (3½ pol. x 3½ pol.). Catálogo nº 1.2E1180. Cortesia do Museu Burke de História Natural e Cultura, Seattle, Washington.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Antes de iniciar as atividades abaixo, peça aos alunos que olhem, por alguns momentos, para cada objeto deste cartaz.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Qual é a semelhança entre estes objetos? *Todos têm o objetivo de conter alguma coisa; todos são feitos de materiais naturais; todos são circulares; todos, exceto um, são decorados; todos, exceto um, foram feitos por índios norte-americanos.*

F | M

Se você pudesse tocar estes objetos, qual seria a textura de cada um? *Os potes de argila são lisos e possivelmente frios. O pote feito por María Martínez talvez seja um pouco áspero na área do desenho. As cestas são ásperas ou nodosas. A cesta de barbatana de baleia possui uma figura lisa no topo.*

F | M

Que materiais naturais provenientes de seus ambientes foram utilizados pelos artistas e artesãos para criar estes recipientes funcionais?
Os anasazis, os sikyátkis e María Martínez utilizaram argila para fazer os potes do sudoeste. Toolak utilizou matéria animal – ossos e barbatanas de baleia e marfim. Keyser utilizou matéria vegetal — salgueiro,redbud e raiz de samambaia, e Johnson usou junco para fazer as cestas.

F | M

Por que os washoes criavam e usavam principalmente cestas, em vez de vasos de cerâmica? *Os washoes se mudavam frequentemente, e as cestas eram mais leves e mais fáceis de serem carregadas.*

F | M

O jarro de María Martínez, os jarros anasazis e a tigela sikyátki foram todos feitos no sudoeste da América pelos anasazis ou por seus descendentes de Pueblo. Que características eles têm em comum? Qual a diferença entre os jarros antigos e a cerâmica de Pueblo? *Todos os potes foram moldados com espirais de argila. Eles apresentam decorações geométricas, mas os desenhos das duas últimas peças também incluem formas inspiradas na natureza. Os jarros anasazis possuem uma fina camada de cobertura branca sobre a argila, enquanto os mais recentes têm a argila exposta.*

F | M

O que inspirou María Martínez e Julian Martínez a criar a cerâmica preto-no-preto? *A descoberta da cerâmica antiga.*

F | M

Peça aos alunos para criarem um quadro comparando as cestas de Louisa Keyser e de Carl Toolak. Faça três colunas. Intitule a primeira coluna de "Características a serem comparadas". Intitule a segunda coluna de "Carl Toolak" e a terceira de "Louisa Keyser". Na primeira coluna, liste as características gerais que as cestas têm em comum. Nas colunas dos artistas, peça aos alunos para listarem comparações e contrastes, mostrando como Toolak e Keyser lidaram com cada uma destas características.

CARACTERÍSTICAS A SEREM COMPARADAS	Carl Toolak	Louisa Keyser
Brilho e cor do fundo	escuro; preto, marrom	claro; cor de palha
Cor do desenho	branco	marrom avermelhado
Topo/tampa	fechada com tampa	aberta sem tampa
Formato	quase reto, na vertical (como um cilindro)	redondo ou bojudo
Materiais (Meio)	barbatana e marfim (matéria animal rígida)	tiras de salgueiro (matéria vegetal flexível)

INTERPRETE

F(5°/8°) | M

Pergunte aos alunos como o turismo americano no sudoeste influenciou a cerâmica dos índios norte-americanos. *Porque os turistas queriam comprar a cerâmica produzida por eles, e os artistas começaram a criar mais e a renovar este antigo ofício.*

F(5°/8°) | M

No começo do século XX, o que os turistas apreciavam na cerâmica do sudoeste? *Apreciavam o desenho, o artesanato manual e a beleza natural dos materiais.*

F(5°/8°) | M

Por que os colecionadores preferiam peças de cerâmica assinadas pelo artista? *A assinatura do artista mostra quem a fez e que se trata de uma obra de arte autêntica criada por este artista. Frequentemente, um pote feito por um artista conhecido tem mais valor que um feito por um artista anônimo.*

RELAÇÕES

Relações históricas: legado e culturas de importantes povoados indígenas — inupiats e outros povos nativos do Alasca, moradores dos penhascos e índios de Pueblo; escravidão e comércio escravo

Geografia: Mesa Verde; sudoeste americano; Alasca; noroeste americano; costa da região sudeste

Economia: indústria caseira; avanços tecnológicos da agricultura; economias agrícolas, nômades e de caçadores/colhedores

Relações literárias e documentos principais: *The Pot that Juan Built,* Nancy Andrews-Goebel (fundamental 1°/5°); *Moby Dick,* Herman Melville (médio); *O Chamado da selva, Caninos brancos,* Jack London (fundamental); *A Cabana do Pai Tomás,* Harriet Beecher Stowe (fundamental, médio); poesia de Phyllis Wheatley (médio)

Música: Música indígena americana, cantos religiosos dos escravos

1-B Missão Nuestra Señora de la Concepción, 1755

A aquarela reproduzida abaixo (1-B.1), feita na década de 30, sugere apenas vagamente o deslumbre que a Missão Concepción proporcionava há 250 anos. O prédio, agora reduzido basicamente a pedra, já foi, no passado, coberto de reboco branco e adornado por desenhos pintados em vermelho, azul, amarelo e preto. Com uma cúpula brilhante contra o céu azul do sudoeste, ele deve ter-se destacado de maneira impressionante dos arredores humildes.

Construída em Santo Antônio, em 1755, a missão católica foi fundada quase 40 anos antes, na região da divisa do Texas com a Luisiana, como uma das seis missões espanholas que serviram como barreira contra a expansão francesa do leste. Missionários dominicanos, jesuítas e franciscanos, em busca de tesouro espiritual na forma de conversões ao cristianismo, seguiram os espanhóis que estavam à procura de ouro e que estavam usando um grande número de aliados nativos para explorar e tomar posse de uma crescente área das Américas. Os objetivos da igreja e da coroa espanhola eram os mesmos. Uma vez que não havia espanhóis em número suficiente para colonizar uma área tão vasta, o plano era dar as terras para os novos convertidos, que desenvolveriam as missões nas cidades, onde viveriam como cidadãos espanhóis.

1-B.2 Convento e igreja ao crepúsculo. Parque Histórico Nacional de Santo Antônio das Missões. © George H. H. Huey.

1-B.3 Detalhe. "Olho de Deus" decoração no teto da biblioteca. Parque Histórico Nacional de Santo Antônio das Missões. © George H. H. Huey.

1-B.1 Missão Nuestra Señora de la Concepción de Acuña, San Antonio, Texas, 1755. Ernst F. Schuchard (1893 – 1972). *Missão Concepción,* afresco com detalhes da fachada, 1932. Aquarela em papel, 45 x 44 cm (17½ x 17 pol.) em moldura. Biblioteca das Filhas da República do Texas. Papéis de Ernst F. Schuchard, doação da Sra. Ernst F. Schuchard e filhas em memória de Ernst F. Schuchard.

Os povos nativos vinham para as missões por diversas razões: alguns eram coagidos, outros buscavam se proteger de seus inimigos e outros, ainda, eram tocados pela mensagem missionária. As tribos nômades talvez tenham encontrado segurança na vida na missão, com seu suprimento regular de comida e uma existência menos difícil e precária. Ela era menos atraente para comunidades agrícolas sedentárias, como os hopis, que viviam com maior segurança nos altos planaltos (mesas). (Em 1680, décadas após a conquista espanhola do Novo México, tribos de Pueblo, sob a liderança do pajé tewa, Popé, expulsaram os espanhóis e destruíram muitas de suas missões.)

A missão Concepción foi o lar de várias tribos nômades distintas, conhecidas conjuntamente como Coahuiltecans. Administrada pela ordem franciscana, ela foi organizada como uma pequena vila, com armazéns, uma oficina e uma igreja no centro. Os frades viviam em cubículos no convento localizado ao lado da igreja, e os índios da missão viviam em casas construídas ao longo do perímetro interno do muro do complexo. Mais adiante, havia pomares, campos de cultivo e ranchos para a pastagem do gado.

A igreja foi projetada no rebuscado estilo barroco espanhol do século XVII; foi construída de adobe e cascalho, revestida com pedras por dentro e por fora e, por fim, coberta com gesso. As tradições católicas determinaram a planta do prédio que, visto de cima, tem o formato de uma cruz. Um longo corredor central (nave) vai da entrada, a sudoeste, até o altar, a nordeste, e é interceptado por um segundo corredor horizontal (transepto). O lugar onde eles se encontram, chamado cruzeiro, é coroado por uma cúpula, com uma abóbada que permite a entrada da luz.

A igreja era adornada com afrescos (pinturas em gesso), no interior e no exterior, e decorada com estátuas e esculturas em relevo. Na parte externa, frisos com desenhos geométricos e florais dão ênfase aos detalhes da arquitetura do prédio, contornando as janelas e criando as colunas fictícias que emolduram as aberturas dos campanários. As largas superfícies planas da parede das torres têm, de ponta a ponta, uma estampa que lembra a arte em azulejos espanhola, em que cada quadrado contém uma cruz floral dentro de um círculo.

A missão ainda contém alguns fragmentos dos afrescos que um dia alegraram seu interior, com cores e imagens religiosas. A mais extraordinária destas imagens é uma do sol com raios, pintada no teto da biblioteca. Embora o sol, constantemente, simbolize Deus na arte cristã, é um tanto surpreendente ver aqui um rosto com bigode (talvez de um mestiço, um homem com ascendência mista, de espanhóis e índios norte-americanos) olhando para nós.

Peça aos alunos para olharem atentamente para estas imagens, mencionando rapidamente que as vistas detalhadas mostram como o prédio era antigamente.

DESCREVA E ANALISE

F

Peça aos alunos para localizarem as luzes e as cruzes no topo das torres e na cúpula. Procure leves variações na simetria deste prédio.

Há um contraforte no canto direito, as paredes da missão se estendem para a direita e as janelas variam ligeiramente de tamanho em cada lado do prédio.

F

Pergunte aos alunos qual era a função original das duas torres na frente da igreja.

Eram as torres dos sinos, usados para chamar a comunidade.

F | M

Incentive os alunos a compararem a fachada de 1755 da Missão Concepción com a aparência que ela tem hoje.

Ela foi originalmente rebocada em estampas vermelhas, azuis, amarelas e pretas. Agora, está em pedra exposta.

Por que ela não é mais branca com desenhos pintados?

O gesso e os desenhos desbotaram com o tempo.

F | M

Pergunte aos alunos por que os espanhóis construíram as missões no Texas.

Construíram as missões para que os franceses parassem de expandir suas colônias no Texas e para converter os índios norte-americanos ao cristianismo.

INTERPRETE

F | M

Qual era o objetivo desta edificação?

Era usada como um local para culto.

Além da religião, que outras importantes funções a missão tinha?

Nela, coletavam-se alimentos, treinavam-se índios norte-americanos trabalhadores e artesãos e fabricavam-se mercadorias, como selas de couro e tecidos.

F | M

Por que os índios norte-americanos viviam nas missões?

Alguns eram obrigados, outros eram convertidos ao cristianismo e queriam ficar perto da igreja, e outros buscavam se proteger de seus inimigos.

Que edificações frequentemente faziam parte de uma missão espanhola?

A igreja, o celeiro, oficinas, casas para os soldados e acomodações para os frades e para os índios que faziam parte das missões.

F | M

Pergunte aos alunos o que representa o detalhe do sol.

Talvez, represente o rosto de Deus.

O que há de diferente neste retrato de Deus?

Este rosto possui um bigode como um homem de ascendência tanto de espanhóis, como de índios norte-americanos.

F(5º/8º) | M

Pergunte aos alunos por que os espanhóis e os índios norte-americanos construíram igrejas com estilo europeu na América.

Os espanhóis queriam igrejas como as da Espanha.

Mostre aos alunos exemplos de fachadas de igrejas barrocas do século XVII. (A fachada de Obradório da famosa igreja de peregrinação espanhola de Santiago de Compostela, na Espanha, é um excelente exemplo. As imagens estão disponíveis na Internet.) Discuta por que a Missão Concepción é muito mais simples que muitas destas igrejas ornamentadas.

Esta igreja fronteiriça foi construída por artesãos locais com materiais de construção encontrados na região. Embora alguns artistas espanhóis tenham trabalhado na missão, a maioria dos construtores eram índios norte-americanos que aprenderam, com os espanhóis, técnicas europeias de construção.

F(5º/8º) | M

Como o desenho da igreja simboliza as crenças cristãs?

Há muitas cruzes simbolizando o sofrimento e a morte de Cristo. Por todo o desenho, há referências ao número três como alusão à Santíssima Trindade — Pai, Filho e Espírito Santo.

M

Encontre, no desenho, os elementos que sugerem o número três.

O triângulo acima da porta, as três aberturas acima da porta e a fachada, que tem três partes importantes — o centro ladeado pelas duas torres do sino.

RELAÇÕES

Relações históricas: Povoados de colonização europeia na América do Norte; missões espanholas; a revolta de Pueblo; história do Texas; a guerra mexicano-americana

Figuras históricas: Francisco Vásquez de Coronado; Popé; Andrew Jackson; James K. Polk; Zachary Taylor

Artes: Arquitetura espanhola (combinação de influências mouras, romanescas, góticas e renascentistas) modificada para atender às necessidades fronteiriças; afrescos, murais.

JOHN SINGLETON COPLEY [1738 – 1815]

2a Paul Revere, 1768

John Singleton Copley havia emigrado para Londres na época em que Paul Revere fez sua famosa cavalgada à meia-noite para alertar os patriotas que os britânicos estavam vindo. Ele havia pintado este retrato de Paul Revere alguns anos antes, quando Revere era conhecido como um prateiro com um próspero negócio em Boston, mas ainda não como um herói americano. Embora Revere tenha, mesmo assim, sido ativo em política revolucionária, Copley manteve o retrato, prudentemente, livre de qualquer sinal de controvérsia. Em retrospecto, podemos ver que o retrato captura as qualidades que permitiram que Revere desempenhasse um papel instrumental na história colonial: força física, convicção moral, inteligência e dedicação explícita a uma causa.

Nas colônias norte-americanas, a arte de fazer retratos era geralmente considerada mais como um ofício prático do que como belas-artes, e o sucesso de um retrato era medido de acordo com a similaridade que tivesse com a pessoa retratada. Uma vez que John Singleton Copley possuía um talento extraordinário para registrar as características físicas de seus modelos, ele se tornou o primeiro artista norte-americano a obter sucesso material em seu próprio país. Os retratos de Copley se mantêm como obras de arte porque eles transcendem a pura documentação e revelam traços da personalidade, profissão e posição social do modelo.

2-A John Singleton Copley (1738 – 1815), *Paul Revere*, 1768. Óleo sobre tela, 89,22 x 72,39 cm (35⅛ x 28½ pol.). Museu de Belas-Artes, Boston, Doação de Joseph W. Revere, William B. Revere e Edward H. R. Revere, 30.781. Fotografia © 2008 Museu de Belas-Artes, Boston.

A maioria das pessoas da época colonial que Copley retratou eram clérigos, comerciantes e suas esposas— a aristocracia do início da América — mas Paul Revere é a imagem de um artesão que, como o próprio Copley, levava a sério e tinha orgulho do que fazia. O retrato apreende um momento crucial no trabalho do prateiro: ele parece pronto para gravar a superfície brilhante de um bule de chá (presumivelmente um que ele mesmo confeccionou) usando as ferramentas que estão na mesa à sua frente. Mas será que um artesão estaria vestindo uma camisa de linho tão impecável como esta ou um colete de lã (mesmo que casualmente desabotoado) com botões feitos de ouro? E aquela mesa extremamente polida e sem arranhões poderia ser uma bancada de trabalho? Com exceção das ferramentas para gravação, o cenário não apresenta a desordem de um artesão ou qualquer outra indicação de uma oficina em funcionamento, o que nos diz que as ferramentas são acessórios para mostrar a profissão de Revere.

A bonita mesa de mogno, que separa Revere do espectador e dá ao trabalhador em mangas de camisa um ar de autoridade, serve também a um objetivo importante da composição. Ela forma a base de uma pirâmide, com a cabeça do modelo claramente iluminada no topo. Dando ênfase à mente que guia e controla o trabalho das mãos, a composição triangular concentra a atenção na inteligência perspicaz do olhar. A mão de Revere segura seu queixo em um gesto de análise pensativa. Fazendo eco a este gesto, sua outra mão segura o lindo bule. Portanto, embora as ferramentas de sua arte estejam presentes, a composição deixa claro que a parte artística de seu trabalho vem do julgamento da mente e do discernimento dos olhos. A mão de Revere está refletida — literária e simbolicamente — na realização de sua obra concluída. Este retrato, uma visão idealizada de trabalho, consistente com os ideais democráticos do Novo Mundo, não só oferece um registro da poderosa presença física de Revere, mas também sugere a dignidade e o valor do trabalho do artesão.

O retrato de Revere permaneceu com a família, em um sótão, até o final do século XIX, quando o famoso poema de Henry Wadsworth Longfellow, “Paul Revere’s Ride”, finalmente trouxe a atenção de volta à história do patriota. Em 1930, os descendentes de Revere doaram o retrato de seu famoso ancestral, feito por Copley, para o Museu de Belas-Artes de Boston.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1º/5º) (6º/8º) | M = MÉDIO

Peça aos alunos que olhem de perto para a pessoa neste retrato, seu ambiente e o que ele está fazendo.

DESCREVA E ANALISE

F | M

O que Paul Revere está segurando?

Ele está segurando um bule de chá em sua mão esquerda e o próprio queixo em sua mão direita.

F | M

Encontre as três ferramentas de gravação sobre a mesa. Por que você acha que Copley incluiu estas ferramentas e o bule de chá neste retrato?

Eles sugerem que Revere era um prateiro.

F (5º/8º) | M

Como Copley chama a nossa atenção para o rosto de Revere?

Ele colocou Revere contra um fundo plano e escuro para contrastar com sua face e sua camisa, ambas claras. A mão sob o queixo chama a atenção para o rosto.

A que parte do rosto Copley deu mais importância?

Ele fez o olho à esquerda — o olho direito de Revere — ser o mais importante.

Como ele fez isto?

Ele conseguiu isto virando ligeiramente Revere para o espectador e direcionando uma luz para aquela parte do rosto de Revere.

F(5º/8º) | M

Por que ele deu ênfase ao olho?

Os alunos podem fazer especulações sobre isto. Talvez ele tenha dado ênfase ao olho para atrair a atenção dos espectadores e fazer com que eles "entrem" na pintura, ou talvez para lembrar aos espectadores que o olho é uma parte importante das habilidades do artista e um sinal de talento (como em "ter um olho para" alguma coisa) etc.

INTERPRETE

F | M

Sabemos que alguns artistas (tais como Leonardo da Vinci) eram canhotos. Pergunte aos alunos se eles podem provar que Paul Revere trabalhava com sua mão direita ou esquerda, de acordo com as indicações da pintura. Se ele era canhoto, por que as ferramentas de gravação estão à sua direita?

Ele não está trabalhando.

Se ele era destro, por que está segurando o bule com a mão esquerda?

Ele apoia o bule na almofada de couro para fazer a gravação.

F(5º/8º) | M

Ao posicionar a mão de Revere sob o queixo, o que Copley sugere sobre a a personalidade de Revere?

Esta pose normalmente indica uma pessoa atenciosa.

F(5º/8º) | M

O que a combinação destas três coisas poderia nos dizer sobre Paul Revere como um artista: o bule que ele fez e está segurando bem à vista, o gesto pensativo da mão no queixo e destaque para seu olho direito?

Seu trabalho é uma combinação de trabalho manual, pensamento e visão artística.

M

Paul Revere era um artesão em um ateliê movimentado. Como Copley idealizou o cenário para este retrato?

Se esta fosse realmente a bancada de um artista, provavelmente haveria ferramentas e pedaços de metal espalhados sobre ela.

RELAÇÕES

Relações históricas: Filhos da liberdade; Festa do Chá de Boston; a famosa cavalgada de Paul Revere e consequentes batalhas em Lexington e em Concord (Revolução Americana)

Figuras históricas: Paul Revere; Rei George III; Patrick Henry; John Adams; Samuel Adams; Crispus Attucks

Ed. Cívica: Whigs versus Tories

Geografia: Baía de Massachusetts; Rio Charles; Florestas aluviais da costa

Relações literárias e documentos principais: *Senso Comum,* Paine (ensino médio); *Rip Van Winkle* e *A Lenda do Cavaleiro sem Cabeça,* Washington Irving (fundamental 1º/5º); "Paul Revere's Ride" ("A Cavalgada de Paul Revere"), Henry Wadsworth Longfellow (fundamental 1º/5º)

Artes: pintura de retratos; arte colonial americana

2b Prata dos séculos XVIII, XIX e XX

Durante o século XVII, o chá importado do leste asiático mudou os hábitos de bebida da Europa e, não muito tempo depois, das colônias americanas. A cafeína que ele continha era estimulante, mas sem os efeitos negativos da cerveja que os europeus e os colonos normalmente bebiam (até mesmo no café da manhã), e, como ele era feito com água purificada pela fervura, era mais saudável que água comum.

Tanto para os europeus, como para os colonos, o chá era caro e tomá-lo era frequentemente um evento social. Uma etiqueta distinta desenvolveu-se em torno de seu consumo, e utensílios especiais foram projetados para prepará-lo e servi-lo. Os bules de chá feitos de prata eram a preferência dos ricos. O metal retinha o calor e podia ser moldado para fazer recipientes de sutil sofisticação e beleza. Sua superfície plana era ideal para a gravação de desenhos, indicando propriedade ou eventos comemorativos.

Os bules de chá brilhavam quando eram movidos e manuseados. Quando não estavam em uso, ficavam em exposição, difundindo luz nos cantos escuros dos interiores coloniais. Eles não eram apenas um símbolo da posição social e da prosperidade do dono; recipientes de prata tinham valor monetário também e eram uma forma de reserva de caixa, que poderiam ser derretidos e usados como moeda corrente.

Boston era um dos principais centros de artesanato de prata colonial, e Paul Revere foi um dos principais prateiros da cidade antes e depois da Revolução. O bule todo anguloso, feito por Revere em 1796 e mostrado aqui, é radicalmente diferente, em estilo, do bule curvilíneo pré-revolucionário que ele está segurando na pintura de Copley de 1768 (veja 2-A).

Após a Guerra Revolucionária, muitos arquitetos americanos fizeram construções em estilo neoclássico, em homenagem aos fundamentos políticos da nova nação, inspirados nos ideais da Grécia e de Roma antigas. Alguns exemplos são o Capitólio do Estado da Virgínia, de Thomas Jefferson; a Câmara Estadual de Boston, de Charles Bulfinch; e os projetos de Benjamin Latrobe para o Capitólio americano. O bule de chá de Paul Revere tem estilo federalista, uma versão americana do neoclassicismo, que se desenvolveu na Nova Inglaterra.

Visto de lado, o bule de chá de Revere parece um corte de uma coluna clássica canelada (entalhada), mas quando visto de cima, o recipiente é oval e parece muito mais leve. Sua base oval tem a vantagem de permitir que a maior parte da superfície do bule seja visível de lado, quando colocado em uma prateleira estreita. Gravações de guirlandas, tão delicadas como teias de aranha, contornam tanto o topo, como a base. Sua leveza dá graça ao formato do bule de chá, sem perturbar sua força.

2-B.1 Paul Revere Jr. (1734 – 1818), *Bule de chá,* 1796. Prata, total 15,4 x 29,5 cm, 668,7 gramas (6 1/16 x 11 5/8 pol., 21,499 onças troy); base 14,4 x 9,5 cm (5 11/16 x 3 3/4 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Legado de Alphonso T. Clearwater, 1933 (33.120.543). Imagem © 1986 Museu Metropolitano de Arte.

2-B.2 Thomas William Brown (Wilmington, Carolina do Norte), serviço de chá. Prata, ca. 1840 – 1850. © Museu de História da Carolina do Norte. Cortesia do Museu de História da Carolina do Norte, Raleigh, N.C.

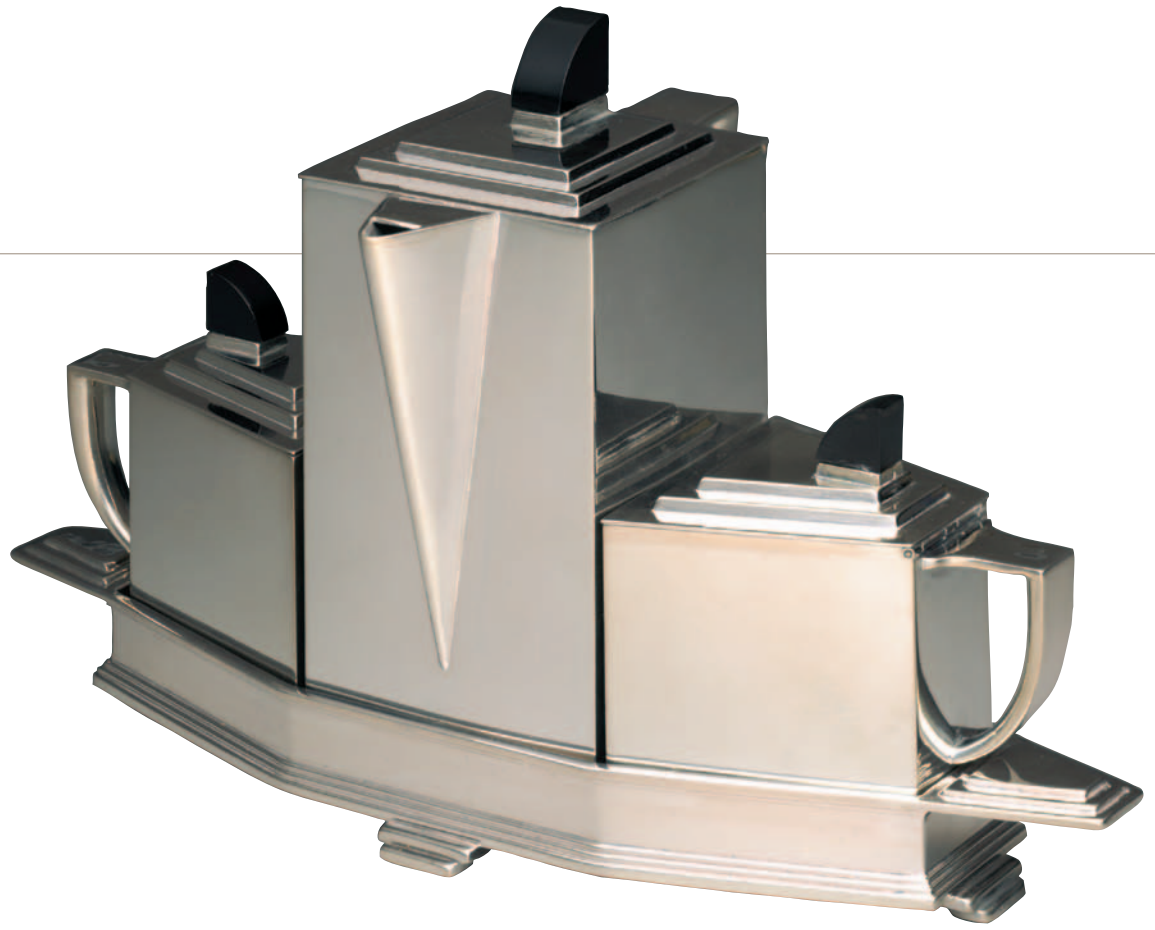
Revere era um empresário perspicaz, que percebia a importância da diversificação. O mercado para seu trabalho em prata não se limitava aos ricos, e ele ganhava a mesma quantia, fazendo vários trabalhos pequenos para pessoas com renda mais modesta, que ganhava com peças mais caras feitas para a elite. Ele fundia sinos e canhões em bronze e estabeleceu a indústria de cobre no país. Também desenvolveu uma máquina para enrolar cobre e fornecia encapamento protetor de cobre para cascos de navios e parafusos e pontas de cobre para a fragata USS *Constitution.*

A prata continuava a ser o metal preferido quando Thomas William Brown projetou, por volta de 1840 – 1850, este serviço de chá para Edward Kidder, um homem de negócios de destaque em Wilmington, Carolina do Norte, onde Brown também morava.

As peças eram produzidas, em sua maior parte, da mesma maneira que as de Revere, meio século antes. Cada recipiente começava com um bloco de prata, que era martelado ou passado por uma prensa de compressão para formar uma folha. Batia-se, então, esta folha contra uma estaca para curvá-la aos poucos, dando-lhe uma forma tridimensional. O bule de chá de Revere de 1796 tem uma junta soldada e rebitada ao longo da lateral onde está a asa, mas para se obter o formato bojudo, podia-se martelar uma simples folha de prata, sem a necessidade de solda. Algumas partes, como adornos (puxadores das tampas) e pés (colocados nos potes para proteger a superfície de madeira das mesas de chá contra os danos causados pelo calor), eram normalmente fundidas como peças sólidas e presas com solda.

Depois que o pote estava plano e polido, estava pronto para gravação. Enchia-se o recipiente de resina para dar suporte ao metal e evitar que ele se deformasse quando o prateiro pressionasse a ferramenta de gravação sobre a superfície. O trabalho requeria uma mão firme e uma superfície estável; portanto, o pote era colocado sobre uma almofada de couro cheia de areia (veja a almofada de couro no retrato de Paul Revere, de Copley, 2-A).

Diferentemente das formas compactas de Revere, os recipientes de Brown são altos e imponentes. Seu serviço de chá inclui um açucareiro com tampa, uma jarra para creme e uma tigela para descarte dos resíduos e do chá não consumido quando um novo bule for servido. Seu dono estava envolvido em diversos negócios, já que fazia parte da diretoria de bancos, serviços comunitários e instituições de caridade, e recebia convidados com alguma frequência. O jogo foi criado para servir chá de maneira fácil e elegante. As tampas são presas; portanto, não há necessidade de tirá-las e colocá-las sobre a mesa, onde poderiam deixar marcas. Além disso, a borda da



2-B.3 Gene Theobald (ativo entre os anos 1920 – 1930), Bule de chá *"Diament"*, 1928. Wilcox Silver Plate Company, americana, (ativo 1867 – 1961), divisão da International Silver Company, americana, fundada em 1898. Banho de prata e plástico, total 19,05 x 16,828 x 9,208 cm (7½ x 6⅝ x 3⅝ pol.). Local: Meriden, Connecticut. Museu de Arte de Dallas, Dallas, Texas, Coleção de prata americana de Jewel Stern, Doação de Jewel Stern.

tigela para resíduos é larga o bastante para evitar respingos sobre a mesa. Como o calor do bule poderia ser transferido para a asa, muitas vezes, os bules de chá ganhavam asas de madeira como, por exemplo, o bule de chá de Revere. As asas de prata delicadamente invertidas do serviço de chá de Brown se arqueiam para longe do bule quente e são incrustadas com precioso marfim.

A abertura de minas de prata no oeste, começando com a descoberta da Jazida de Comstock, em Nevada, em 1859, e o desenvolvimento de novas tecnologias, como a galvanoplastia (aplicação de uma camada de prata sobre um metal base mais barato), fez com que os artigos de prata ganhassem ampla disponibilidade. No *boom* econômico que se seguiu à Guerra Civil, o gosto pela prata cresceu. A maioria das famílias abastadas aspirava a pôr uma mesa elegante, e a elite desejava uma quantidade ainda maior de utensílios e recipientes de prata especializados.

A produção de prata se transformou de um negócio pequeno, em que quase tudo era feito à mão por alguns poucos artesãos, em uma indústria de larga escala, com fabricação mecanizada. Grandes companhias da prata, como Gorham, Reed & Barton e Tiffany foram fundadas no século XIX, e a indústria americana da prata tornou-se a maior do mundo. Uma exposição em Paris, em 1925, exibiu um novo estilo, que comemorava a sofisticação *clean* da era moderna, um estilo que se tornou conhecido como art déco. O gosto pelo *art déco* favoreceu a eficiência simples da era moderna das máquinas. (Veja 15-B para outro exemplo de estilo art déco).

O designer Gene Theobald e a estilista de produtos Virginia Hamill desenvolveram um tipo de serviço de chá, chamado *dinette set,* cujos componentes se encaixavam perfeitamente em uma bandeja portátil. O conjunto podia ser levado facilmente de um lugar a outro, como uma única peça, e tomava menos espaço nos apartamentos elegantes das sofisticadas famílias urbanas, para quem eles eram projetados. O humor irônico do conjunto *Diament Dinette* de Theobald, de 1928, faz com que ele pareça mais um navio a vapor avançando sobre a mesa ou uma versão em miniatura do horizonte vislumbrado da janela de um apartamento, do que um serviço de chá.

O design engenhoso era mais importante que o valor da matéria-prima, e o conjunto é banhado, ao invés de ser de prata maciça. Um novo material da era moderna das máquinas chamado baquelita — um tipo de plástico desenvolvido entre 1907 e 1909 — era usado para os puxadores das tampas. Os níveis planos e as linhas retas da prata refletem imagens e luzes, diferentemente dos bules de Revere ou de Brown. Os bules anteriores distorcem os reflexos, que deslizam sobre a superfície e acentuam suas formas curvas. Os níveis do conjunto *Diament Dinette* criam imagens tipo espelhos, que, algumas vezes, fazem o plano parecer sólido e, outras vezes, transparente. O jogo refletivo de superfície e profundidade dá ao conjunto de chá uma aparência alegre e brilhante, uma característica impossível de se capturar em uma fotografia estática.

Peça aos alunos para olharem de perto para estes bules e serviços de chá.

DESCREVA E ANALISE

F (1°/5°)

Peça aos alunos para compararem a forma e a textura dos três bules de chá neste cartaz. Pergunte qual a semelhança entre eles.
Eles são todos de metal brilhante com bicos, asas e tampas com puxadores.
Qual deles é mais anguloso? O de Theobald.
Qual tem a forma mais arredondada? *O de Brown.*
Qual inclui formas retas e arredondadas? *O de Revere.*
Quais os bules de chá que parecem mais verticais? *O de Brown e o de Theobald.*
Qual tem um desenho gravado? *O bule de chá de Revere.*
Que bule de chá reflete a luz como um espelho plano e polido? *O de Theobald; os outros dois criariam reflexos distorcidos.*
Que bule de chá parece ter sido feito por uma máquina? *O de Theobald.*

F | M

Pergunte aos alunos por que o bule de chá de Revere tem uma alça de madeira.
A prata fica quente quando cheia de água fervente. Com a alça de madeira, as pessoas não queimariam as mãos ao servirem o chá.

F(5°/8°) | M

Peça aos alunos para compararem o bule de chá de Revere de 1796 com o bule de chá pré-revolucionário que ele está segurando em seu retrato feito por Copley em 2-A.
O bule de chá pré-revolucionário é muito mais arredondado que o outro.
Qual a semelhança entre o bule de chá de Revere de 1796 e a arquitetura clássica?
Seu corpo é canelado como uma coluna clássica.
Após a Revolução Americana, por que o estilo neoclássico atraiu os americanos?
Os designs neoclássicos eram inspirados na arquitetura romana e grega, o que lembrava às pessoas que o governo de seu novo país era baseado nos ideais gregos e romanos.

INTERPRETE

F

Ofereça uma festa do chá, servindo chá quente aos alunos. Como você, provavelmente, usará chá em saquinhos e xícaras descartáveis, explique aos alunos quão diferente esta experiência é da maneira como o chá era servido no século XVIII, quando se fazia a infusão das folhas de chá, cuidadosamente, em bules de chá de prata e o chá era servido em lindas xícaras de porcelana.

F | M

Pergunte aos alunos por que tomar chá era um evento social no século XVII.
Porque uma vez que as folhas de chá eram importadas e caras, desenvolveu-se um elaborado ritual para preparar e tomar o chá.
Por que tomar chá era mais saudável que beber água? *Ferver a água para preparar o chá purificava a água.*

F | M

Peça aos alunos que descrevam a função de cada uma das peças do aparelho de chá de Brown.
Da esquerda para a direita: *o açucareiro servia para guardar o açúcar; o bule de chá servia para preparar e servir o chá; a cremeira servia para guardar e servir o creme; e a tigela para resíduos servia para coletar os restos de chá frio e as folhas de chá usadas antes que mais chá fosse servido.*

F | M

Pergunte aos alunos por que os bules de chá dos séculos XVII e XVIII eram feitos de prata.
A prata mantinha o calor necessário para se preparar o chá, e os bules de chá de prata são lindos.

F(5°/8°) | M

Além da funcionalidade e da beleza, por que outros motivos os americanos da época colonial queriam possuir bules de chá?
Porque eles indicavam riqueza e, como podiam ter a identificação do dono gravada, eram considerados um investimento financeiro mais seguro que moedas de prata, que poderiam ser roubadas. Em caso de necessidade, os bules de chá de prata poderiam ser derretidos e usados como dinheiro.

F(5°/8°) | M

Pergunte aos alunos que avanços fizeram com que os bules de chá, tais como os de Theobald, fossem mais baratos que os bules de chá de Revere e de Brown.
Descobriu-se prata em Nevada e inventou-se o processo de galvanoplastia ou aplicação de prata sobre um metal base mais barato. Também, o advento da industrialização fez com que máquinas, em vez de artesãos, fizessem os bules de chá.

F | M

Pergunte aos alunos que bule de chá eles prefeririam usar e por quê.

RELAÇÕES

Relações históricas: Festa do Chá de Boston; Atos Intoleráveis

Figuras históricas: Paul Revere; Rei George III; Patrick Henry; John Adams; Samuel Adams

Economia: comércio e mercantilismo entre a pátria mãe e as colônias; relação entre os assuntos econômicos e a convulsão política

Artes: Estilo neoclássico; Estilo *art déco*

3a

GRANT WOOD [1892 – 1942]

A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere, 1931

Em *A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere,* o pintor do meio-oeste dos Estados Unidos Grant Wood lança um feitiço sobre uma conhecida história norte-americana. Como a estudiosa Wanda Corn relatou, Wood, quando criança, ficou fascinado pela narrativa sobre a jornada de Revere, durante a noite, de Boston a Lexington (o local do primeiro conflito da Guerra da Independência americana) para avisar aos patriotas sobre o avanço das forças britânicas. Os detalhes precisos deste evento histórico teriam se tornado vagos ou mesmo desconhecidos para Wood, já que, como a maioria dos americanos de sua época, ele tomou conhecimento da lenda por meio de um poema escrito por Henry Wadsworth Longfellow, publicado em 1863:

> Listen, my children, and you shall hear
> Of the midnight ride of Paul Revere,
> On the eighteenth of April in Seventy-five;
> Hardly a man is now alive
> Who remembers that famous day and year.
>
> (Prestem atenção, meus filhos, e vocês ouvirão contar sobre a cavalgada à meia-noite de Paul Revere, no dia dezoito de abril de mil setecentos e setenta e cinco. Dificilmente existe alguém, ainda vivo, que se lembre deste famoso dia e ano.)

Wood ficou encantado com a ideia de um herói local, levando notícias urgentes, soando o alarme e, consequentemente, obtendo imortalidade. Ele gostava de se imaginar em uma missão exatamente deste tipo, em seu estado de Iowa, galopando de fazenda em fazenda, para alertar seus vizinhos sobre um tornado iminente — "e sendo grandemente louvado quando a tempestade tivesse passado e todos tivessem sido salvos". Wood nunca teve a oportunidade de se tornar este tipo de herói, mas tornou-se imortal com sua famosa obra, *Gótico Americano* (1930), apenas um ano antes que ele terminasse *A Cavalgada à Meia-Noite*, que exalta um casal camponês simples de uma fazenda comum de Iowa. Embora tenha recebido treinamento para ser artista, Wood era um pintor "primitivo" convicto, que emulava o modo despretensioso e desprovido de treinamento formal, típico dos artistas populares americanos. Esta abordagem direta rejeita qualquer detalhe ou artifício que possa desviar a atenção do objeto principal. A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere vai um pouco além, captando o ponto de vista de uma criança. Uma vista aérea (como se fosse observada de um avião) nos permite notar a vastidão do campo e confere à vila da Nova Inglaterra a clareza ordenada de uma cidade de brinquedo: a igreja campestre e as casas ao redor são formas geométricas simples, como se fossem feitas de blocos de construção; as árvores são coroadas com perfeitas esferas verdes, como as que uma criança tentaria desenhar. Wood não faz a menor tentativa de ser historicamente correto — as janelas das casas, por exemplo, são brilhantes demais para serem iluminadas por luz de velas. Tampouco tenta ser cientificamente preciso — o luar iluminando a cena em primeiro plano produz uma claridade sobrenatural, projetando sombras longas e profundas na estrada, como se houvesse um projetor direcionado para o evento principal. A paisagem de colinas ao fundo é deixada como que adormecida em uma escuridão, quebrada apenas por minúsculas luzes trêmulas vindas de janelas distantes. Para completar esta evocação de um sonho de infância, Wood retrata, de maneira caprichosa, o fiel corcel de Paul Revere — *"flying fearless and fleet"* (movendo-se rápida e destemidamente), nas palavras de Longfellow — como um cavalo de balanço.

3-A Grant Wood (1892 – 1942), *A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere,* 1931. Óleo em Masonite, 76,2 x 101,6 cm (30 x 40 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Fundo Arthur Hoppock Hearn, 1950 (50.117). Fotografia © 1988 Museu Metropolitano de Arte. Arte © Patrimônio de Grant Wood / Sob licença de VAGA, Nova Iorque.

Wanda Corn observa que algumas pessoas que viam esta divertida pintura presumiam que Wood estava zombando de uma lenda americana tão querida, quando, de fato, sua intenção era exatamente o contrário. Seu objetivo, ele disse, era salvar aqueles "pedacinhos do folclore americano, que eram bons demais para serem esquecidos". Esta tendência preservacionista fazia parte de seu plano maior de forjar uma identidade nacional, que ele acreditava que poderia ser criada por meio da arte, assim como da história. A convicção de Wood é apoiada pela longevidade da lenda preservada nas linhas de Longfellow:

> Through all our history, to the last,
> In the hour of darkness and peril and need, The people will waken and listen to hear The hurrying hoof-beats of that steed, And the midnight message of Paul Revere.
>
> (Através da nossa história, até o fim, nos momentos de escuridão e perigo e necessidade, as pessoas acordarão e ouvirão o apressado bater dos cascos daquele corcel e a mensagem de Paul Revere à meia-noite.)

A missão de Wood ganhou mais urgência durante a Grande Depressão, quando *A Cavalgada à Meia-Noite de Paul Revere* foi pintada. A imagem dos Estados Unidos como uma nação jovem e vibrante estava começando a perder seu brilho. Ao mesmo tempo, a arte americana estava perdendo sua associação tradicional com o cotidiano, uma vez que jovens artistas trocavam motivos regionais e tradições por estilos mais cosmopolitanos, amplamente abstratos, emergindo de Paris e de Nova Iorque. Grant Wood lutou contra aquela corrente, comprometido com seu sonho de uma arte verdadeiramente americana, que ligaria o presente ao passado e preservaria todas as histórias que criaram a herança cultural americana.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem de perto para esta pintura e observarem seus vários detalhes

DESCREVA E ANALISE

F | M
Peça que cada aluno faça uma lista de, no mínimo, cinco objetos diferentes que eles veem na pintura. Peça que mostrem o que veem aos colegas.

F | M
Peça que localizem Paul Revere sobre o cavalo. Pergunte para onde ele parece estar indo e de onde veio.

F | M
Como o artista indicou que Revere estava em uma missão urgente?
Ele está inclinado para frente, enquanto o rabo e as pernas de seu cavalo estão esticados como em um galope.

F | M
Peça aos alunos para olharem para a pintura com os olhos semifechados. O que eles veem primeiro? *Eles provavelmente verão a igreja.*
Como o artista dá destaque a igreja? *Ela é grande, e seu brilho contrasta com o fundo escuro.*

F(6°/8°) | M
Peça aos alunos que descrevam como Wood os guia através da história nesta pintura. Faça-os seguir a estrada que corta a cena, começando pelas luzes distantes, no canto superior direito.

INTERPRETE

F
Peça aos alunos que tentem adivinhar que horas da noite poderiam ser. Que pistas Wood nos dá? *O céu escuro, as sombras profundas, as cores suaves do fundo, as luzes nas casas e as pessoas usando roupas brancas de dormir, o que sugere que era tarde da noite.*

F
Pergunte qual é a maior fonte de luz da cena. Eles provavelmente dirão "a lua". *Eles provavelmente dirão "a lua".*
Onde ela está no céu? *Ela está localizada um pouco para a direita.*
Por que os alunos acham isto? *As sombras estão à esquerda dos objetos.*

F | M
Pergunte aos alunos se eles já viram um luar tão brilhante como este. Ele parece natural? Por que, ou por que não? Que outra luz nesta pintura parece estranha para uma vila do século XVIII?
As luzes das casas estão brilhantes demais para serem de velas e mais parecem luzes elétricas, que ainda não tinham sido inventadas.

F | M
Peça aos alunos para adivinharem o que são algumas das construções. *Um exemplo é uma pequena construção que poderia ser o banheiro externo (antes das casas terem encanamento interno), situado em frente à escola e coberto por uma cúpula.*

F(6°/8°) | M
Se os alunos já estudaram sobre a Nova Inglaterra, pergunte-lhes por que esta cena pode ser considerada típica de uma vila da Nova Inglaterra.
O terreno tem colinas, com um rio perto da cidade. Casas com chaminés se agrupam ao redor de uma igreja branca com um alto campanário.

F | M
Pergunte aos alunos onde alguém deveria se posicionar para ver esta cena sob este ângulo.
O mais provável é que alguém se posicionasse acima da cidade, talvez em uma colina alta ou mesmo em uma construção alta.
Discuta o que Wood sugere com esta cena, pintando-a deste ângulo.
Ele sugere que esta é uma história com um sentimento de fantasia. Estamos olhando para a cena como se estivéssemos voando sobre ela em um sonho ou como se ela fosse uma vila de brinquedo.

F(6°/8°) | M
O que mais faz com que esta vila não pareça tão real, e sim que pareça mais com um palco montado?
Os alunos podem notar que a iluminação parece a de um projetor de luz. Alguns podem notar a falta de detalhes; tudo é simplificado ou levemente estilizado para parecer com uma vila perfeita — até a maioria das árvores é arredondada com aparas perfeitas.

M
Peça aos alunos para explicarem por que eles acham que este é ou não um modo apropriado de retratar esta importante lenda americana.

RELAÇÕES

Relações históricas: Guerra da Independência; a importância de Boston em tempos coloniais e revolucionários

Figuras históricas: Paul Revere; Rei George III; Patrick Henry; John Adams; Samuel Adams

Geografia: América colonial

Relações literárias e documentos importantes: "A Cavalgada de Paul Revere", Henry Wadsworth Longfellow (fundamental 1°/5°); "The Ride of Tench Tilghman", Clinton Scollard (fundamental 6°/8°, médio); "The Concord Hymn," Ralph Waldo Emerson (fundamental 6°/8°, médio)

Artes: perspectiva; regionalismo

GILBERT STUART [1755 – 1828]

3b George Washington (Retrato de Lansdowne), 1796

Embora George Washington tenha posado para os mais proeminentes artistas de sua época, as imagens que Gilbert Stuart pintou do primeiro presidente e herói da Revolução Americana foram reproduzidas tantas vezes, que é quase impossível para os americanos conceberem Washington de qualquer outra maneira. Menos de um quarto de século após sua morte, o escritor John Neal já havia proclamado: "A única ideia que temos agora de George Washington está associada ao Washington de Stuart".

Stuart nasceu em Newport, Rhode Island, filho de um escocês imigrante, que ganhava a vida moendo tabaco para fazer rapé, uma mercadoria importante na América colonial. Aprendiz de um artista amador — um pintor artesão sem treinamento formal — ele demonstrou possuir um talento inato, que logo lhe trouxe encomendas de clientes proeminentes. Na véspera da Revolução, ele foi de navio à Inglaterra para estudar arte de acordo com a tradição europeia. Durante seus dezoito anos no exterior, Stuart conquistou renome como um pintor de retratos que trabalhava melhor com um modelo vivo, colocando as cores, cuidadosamente, umas sobre as outras — "não misturadas", ele explicava, "mas reluzindo através de cada uma, como sangue através da pele".

Sua habilidade de encantar os clientes e deixá-los à vontade permitia que ele captasse seu caráter interior, que (seguindo uma teoria popular chamada fisionomia) ele acreditava refletir-se em seus traços físicos. Para Stuart, os traços de Washington indicavam um homem de grandes paixões. A filha do pintor, entrevistada em 1867, lembrou que seu pai havia mencionado isto a um amigo mútuo de Washington, adicionando, no entanto, que o presidente mantinha seu temperamento sob excelente controle. Quando o mesmo amigo relatou esta observação à família Washington, Martha ficou chocada, mas o presidente simplesmente sorriu e disse: "Ele tem razão".

Quando Gilbert Stuart retornou à sua terra natal, em 1793, logo partiu para a Filadélfia, a maior cidade e capital temporária da nova nação, com a intenção de procurar receber uma encomenda para pintar o presidente. Um retrato de uma pessoa tão reverenciada traria ao artista fama e mais modelos. Antes da época da reprodução em massa, um pintor poderia ganhar altas somas fazendo cópias de trabalhos originais, tanto por suas próprias mãos, como por meio de impressões, sobre as quais ele deteria direitos autorais. Stuart sabia que as pessoas, tanto nos Estados Unidos, como no exterior, desejavam ter um retrato de George Washington.

Em 1795, Stuart tinha terminado o primeiro dos três retratos do presidente. Foi um sucesso imediato. Washington posou para Stuart pelo menos mais uma vez, em abril de 1796, e o presidente e sua esposa visitaram o artista, em 1797, talvez para a pintura do retrato inacabado, de comprimento até o busto, que hoje está no Ateneu de Boston. Uma versão impressa do retrato do Ateneu é aquela que as pessoas veem cada vez que tiram do bolso uma nota de um dólar.

3-B Gilbert Stuart (1755 – 1828), *George Washington*, 1796. Óleo em tela, 247,6 x 158,7 cm (97½ x 62½ pol.). Galeria Nacional de Retratos, Instituto Smithsoniano, Washington, D.C.; adquirido por doação à nação graças à generosidade da Fundação Donald W. Reynolds.

O retrato de Lansdowne, de comprimento inteiro, reproduzido aqui, sumariza o papel de Washington como líder e pai desta nação e é uma das obras mais impressionantes de Stuart. Ele foi pintado em 1796 para William Petty, o primeiro marquês de Lansdowne, um admirador britânico de Washington. A obra foi concebida segundo o solene costume europeu usado para retratar a nobreza: o presidente está de pé, na clássica pose de um orador, diante de um fundo de cortinas, colunas e um vislumbre de paisagem. Ainda assim, os detalhes são distintamente americanos. Washington está vestindo um paletó de veludo preto, que usava para ocasiões formais. Sobre a mesa, volumes do *Federalista* e do Jornal do *Congresso* fazem referência aos fundamentos do governo e ao papel de Washington como chefe de estado. O medalhão decorado com a bandeira americana, no encosto da cadeira, faz parte do Grande Selo dos Estados Unidos. Quando o retrato foi exposto na cidade de Nova Iorque, dois anos mais tarde, um anúncio observou que Stuart havia pintado Washington, "cercado de elementos alegóricos de sua vida pública no serviço ao seu país, que são altamente ilustrativos das tremendas e grandes tempestades que haviam frequentemente prevalecido. Estas tempestades se acalmaram, e a imagem do arco-íris é usada, ao fundo, como um sinal".

Muitas anedotas relatam a dificuldade que Stuart teve para transpor o comportamento social de Washington. Foram necessários todos os consideráveis talentos conversacionais do pintor para trazer à tona a essência interior do modelo. Aparentemente, ele foi bem-sucedido, uma vez que o neto de Washington observou que o retrato de Lansdowne era "o que mais se assemelhava ao presidente em seus últimos dias".

Peça aos alunos para olharem de perto para esta pintura
e observarem seus muitos detalhes.

DESCREVA E ANALISE

F(1°/5°)

Peça aos alunos para descreverem os traços faciais, o estilo do cabelo e as roupas de Washington.
Ele tem bochechas rosadas, um nariz reto e grande, uma boca fina, fechada, uma mandíbula forte e olhos escuros. Seu cabelo ondulado está empoado e puxado para trás em um rabo-de-cavalo. Ele está vestindo um paletó de veludo preto, camisa branca com nervuras, meias pretas e sapatos pretos com fivelas prateadas.

F | M

Que idade os alunos acham que Washington aparenta nesta pintura? Por quê? *Explique que ele estava em seus sessenta anos.*

E | M

Gilbert Stuart queria refletir o caráter interior de seus modelos através de seus rostos e de sua aparência exterior. Baseando-se neste retrato, como você descreveria o caráter interior de Washington?
Os alunos podem sugerir termos como sereno, inteligente, digno, ou calmo.
Stuart viu grande paixão nos traços de Washington. Pergunte aos alunos se eles também a veem. Por quê ou por quê não?

F | M

Peça aos alunos que encontrem estes objetos e digam o que eles poderiam representar.
Arco-íris: *Localizado no canto direito superior, pode significar a promessa de tempos melhores.*
Medalhão com a bandeira: *O medalhão, localizado no topo da cadeira, é parte do Grande Selo dos Estados Unidos.*
Tinteiro com a pena: *Encontrado sobre a mesa e gravado com o brasão da família de Washington, era usado para escrever — possivelmente assinar documentos, como projetos de lei aprovados pelo Congresso.*
Livros (embaixo e sobre a mesa): *Dizem respeito ao governo e à fundação dos Estados Unidos.*
Sabre: *Durante a Revolução, Washington comandou o exército americano e, como presidente, era o comandante-em-chefe das forças armadas.*

F | M

Compare este retrato com o da nota de um dólar.
Eles são muito parecidos, mas não estão no mesmo ângulo.
(Explique que a imagem na nota de um dólar foi impressa — o retrato gravado no metal está na mesma direção que o da pintura — mas, quando a placa entintada foi pressionada contra o papel, a imagem ficou invertida).

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para observarem os detalhes do fundo: as cortinas, as colunas em uma parede simples, as nuvens no céu e o arco-íris. Explique que este tipo de fundo era frequentemente usado em retratos de nobres europeus e que Gilbert Stuart havia estudado pintura na Europa.

INTERPRETE

F(6°/8°) | M

Pergunte aos alunos por que eles acham que Stuart pintou Washington com o braço esticado para a frente.
Esta pose fazia parte da oratória e era usada pelas pessoas durante os discursos.

M

Pergunte aos alunos o que, na aparência de Washington, reflete como ele queria que as pessoas o vissem. Lembre-os de que os governantes europeus contemporâneos usavam perucas ornamentadas e roupas de cores brilhantes.
Washington está vestindo um paletó preto básico e não está usando peruca. Ele mostrou que o presidente dos Estados Unidos era um cidadão, e não um rei. Isto reforça sua crença de que todos os seres humanos nascem com igualdade de direitos.

M

Pergunte aos alunos por que Stuart fez cópias desta pintura. Por que tantas pessoas queriam retratos de George Washington?
Os americanos respeitavam Washington como seu grande líder. Eles queriam retratos dele em prédios públicos, assim como em suas próprias casas. Até um nobre inglês, que havia apoiado a causa americana, quis um retrato de Washington.

RELAÇÕES

Relações históricas: Guerra contra os franceses e os índios; presidentes americanos; Convenção Constitucional

Figuras históricas: George Washington; John Jay; Alexander Hamilton; o Marquês de Lafayette

Ed. Cívica: Constituição dos Estados Unidos; poderes e obrigações dos três poderes do governo

Geografia: cidades da América colonial e revolucionária (Boston, Filadélfia etc.)

Relações literárias e documentos importantes: *George Washington's Birthday: Wondering,* Bobbie Katz (fundamental 1°/5°); "Occasioned by General Washington's Arrival in Philadelphia, On His Way to His Residence in Virginia", Phillip Freneau (fundamental 6°/8°, médio); Discurso de Despedida de Washington (1796); *Documentos Federalistas (1787 – 1788);* Declaração de Direitos da Virgínia (1776); Declaração de Direitos de Massachusetts (1641); Mayflower Compact (1620); *Treatise of Civil Government,* de John Locke (1690); Declaração Inglesa de Direitos (1689)

Artes: pintura de retratos; imagens republicanas romanas e iroquesas (águia e flechas empunhadas)

4*a*

EMANUEL LEUTZE [1816 – 1868]

Washington Atravessando o Delaware, 1851

Na pintura de Emanuel Leutze, o comandante da Armada Continental contra a Grã-Bretanha está corajosamente de pé, próximo à proa de um barco lotado e navega pelo perigoso Rio Delaware, na noite de Natal de 1776. A Declaração de Independência havia sido assinada anteriormente naquele ano, no calor do verão da Filadélfia e, durante os sombrios meses de outono, o General Washington liderou um exército que sofria diversas baixas, acumulando derrotas e perdendo a motivação.

Derrotado completamente em Nova Iorque, Washington foi perseguido, de Nova Jersey até a Pensilvânia, pelo General britânico William Howe, que esperava tomar toda a Filadélfia, sede do Congresso Continental. No entanto, em seu local de retirada, do outro lado do Rio Delaware, Washington astuciosamente confiscou todos os barcos disponíveis para transportar seus homens das margens de Nova Jersey até o lado da Pensilvânia. Um confiante General Howe, certo de que a guerra poderia estar qualquer coisa, menos vencida, já havia retornado para Nova Iorque, no meio de dezembro, deixando suas tropas mercenárias hessianas e inglesas na região de Trenton. Os comandantes deixados no comando planejavam atravessar o rio assim que o Delaware congelasse. Washington agiu imediatamente quando seus espiões descobriram o plano. Com os mesmos barcos usados para escapar dos ingleses, ele e seus homens atravessaram o rio novamente, em Trenton, encontraram o inimigo, mataram diversos oficiais e capturaram mais de novecentos prisioneiros. O ataque surpresa não só conteve o avanço dos ingleses, mas ajudou a restaurar a motivação dos rebeldes. A vitória confirmou a liderança de Washington e o brilhantismo de sua estratégia militar, ambos vitais para revigorar a causa americana.

4-A Emanuel Leutze (1816 – 1868), *Washington Atravessando o Delaware*, 1851. Óleo sobre tela, 378,5 x 647,7 cm (149 x 255 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Doação de John Stewart Kennedy, 1897 (97.34). Fotografia © 1992 Museu Metropolitano de Arte.

Leutze cresceu partilhando os ideais democráticos da Revolução Americana e, frequentemente, representou-os em suas pinturas históricas e literárias. A batalha de Trenton, em dezembro, um momento decisivo da guerra, chamou a atenção do pintor nascido na Alemanha, que imigrou para os Estados Unidos ainda criança, décadas após a revolução. Seus trabalhos são combinações de informações cuidadosamente pesquisadas, apresentadas em um estilo meticulosamente dramático. As interpretações teatrais de eventos históricos de Leutze lhe renderam encomendas particulares e do governo.

O tamanho completo da tela de Leutze, 3,7 por 6,4 metros (12 por 21 pés), faz com que qualquer pessoa que esteja diante dela "entre" na cena. O espectador é praticamente do mesmo tamanho que as figuras pintadas, e a ação parece estar apenas a poucos metros de distância. Washington está em pé, firme, no barco líder, enquanto seus homens lutam para manobrar o barco através das águas agitadas e cheias de gelo. Outros barcos vêm atrás, lotados de soldados e cavalos nervosos. Podemos sentir a determinação e a coragem de Washington frente à batalha que encontrará adiante, pelo modo como se inclina para frente contra as rajadas de vento. Seus homens se esforçam para remar contra a força da água; um desvia do gelo, enquanto outro, na parte de trás do barco, usa um remo como leme para guiar o curso. A claridade do amanhecer tremula sob o céu de tormenta, e a bandeira americana, cheia de nós feitos pelo vento, ergue-se atrás do General.

O Congresso Continental só adotou oficialmente a bandeira mostrada na pintura em 14 de junho de 1777, mas, de acordo com a tradição, Betsy Ross teria terminado uma com este desenho no fim de maio ou no começo de junho de 1776, a pedido de George Washington e de dois outros membros do Congresso. Fervoroso abolicionista, Leutze incluiu um afro-americano como terceiro barqueiro à frente do barco.

Na esperança de uma encomenda do governo, Leutze pôs a pintura em uma exposição pública em Nova Iorque em 1851. Em quatro meses, cinquenta mil pessoas haviam pago para vê-la. Não muito tempo depois, um colecionador particular comprou a obra por dez mil dólares, uma quantia estupenda na época. Reproduções impressas, populares em casas americanas do século XIX, aumentaram a fama da obra ainda mais. A atenção e os altos elogios que Leutze recebeu ajudaram o artista a obter a encomenda para seu mural *Westward the Course of Empire Takes Its Way,* que agora ocupa uma escadaria do Capitólio americano.

Originariamente, a pintura de Leutze foi mantida em uma moldura dourada de madeira esculpida. Ao longo da parte superior da moldura original da obra, havia uma águia esculpida de 3,7 metros (12 pés), segurando uma faixa com as famosas palavras de elogio a George Washington: "Primeiro na guerra, primeiro na paz e primeiro nos corações de seus compatriotas".

Peça aos alunos para olharem em volta e no fundo desta pintura.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para compararem o tamanho desta pintura de aproximadamente 3,7 por 6,4 metros (12 por 21 pés) com alguma coisa na sala de aula como, por exemplo, uma parede. Explique que as figuras, na pintura, são quase em tamanho real.

F(1°/5°)

Peça aos alunos para encontrarem estes itens.
O cavalo branco de Washington: *Está no barco que vem atrás do barco de Washington.*
Um galho flutuando na água: *Está à esquerda.*

F

Peça aos alunos para descreverem as roupas dos homens. Explique que eles usam uma variedade de chapéus e de camisas representativas de suas regiões.

F | M

Pergunte aos alunos como Leutze deu destaque a Washington e à bandeira americana.
Ele envolve sua parte superior com uma luz branca, como se fosse um projetor de luz ou um halo.
A maioria das cores nesta pintura são tons suaves de azul, cinza e marrom. Que cor brilhante Leutze incluiu?
Incluiu a cor vermelha.
Em que parte do quadro este vermelho está localizado? *Encontra-se apenas no barco de Washington.*
Por que você acha que ele usou vermelho apenas no barco de Washington? *Vermelho é uma cor brilhante e ajuda a chamar nossa atenção para Washington.*

F | M

Peça aos alunos para descreverem como Leutze criou uma ilusão de grande distância nesta pintura.
Os homens e a terra distantes são menores, mais claros, mais azuis e menos detalhados que aqueles em primeiro plano.

F | M

Pergunte aos alunos quem e o quê estão se movendo nesta cena. Quem está imóvel?
Apenas Washington e a terra distante parecem estar imóveis em meio ao movimento da água, do gelo, do vento e dos homens lutando para controlar o barco.
Como eles estão controlando o barco? *Estão remando o barco ao longo do Rio Delaware, empurrando blocos de gelo para longe do barco com seus pés e remos e tentando desviar do gelo.*
Como você acha que eles estavam se sentindo quando alcançaram a margem oposta? *Estavam com frio, cansados e molhados.*

INTERPRETE

F | M

Peça aos alunos para descreverem as condições do tempo e da água. Por que este não era um dia ideal para se sair de barco?
Uma tempestade violenta está se aproximando pela direita, trazendo um vento forte e gelado. O gelo flutuante cria obstáculos nas águas rápidas e violentas do rio.
Por que alguém iria querer atravessar o Rio Delaware com um tempo deste?
Washington acreditava que os ingleses estavam planejando atacar seu exército assim que o rio congelasse. Washington sabia que os ingleses não estariam esperando um ataque durante esta tempestade.

F | M

Peça aos alunos para descreverem a bandeira. Apesar de estar cheia de nós e amassada pelo vento, peça-lhes para acharem símbolos que aparecem na bandeira atual.
Na bandeira do quadro, há um círculo, em vez de fileiras de estrelas, no canto azul superior, enquanto as listas vermelhas e brancas preenchem a parte inferior da bandeira.

M

Pergunte aos alunos se o barco de Washington parece estável para eles.
O barco está perigosamente lotado, com tantos homens. Os verdadeiros barcos usados pelo exército eram maiores, mas levavam de trinta a quarenta homens.
Por que você acha que Leutze mostra um barco menor nesta pintura?
Ele está mais interessado em mostrar Washington e seus bravos soldados que o barco.

RELAÇÕES

Relações históricas: Guerra Revolucionária; Batalha de Trenton; Congresso Continental

Figuras históricas: George Washington; Nathanael Greene; soldados hessianos; Charles Cornwallis; Abigail Adams; Mercy Otis Warren, Betsy Ross

Ed. Cívica: Fundadores da República; bandeira americana; Declaração da Independência

Geografia: rios

Relações literárias e documentos importantes: *Crossing the Delaware: A History in Many Voices,* Louise Peacock (fundamental 1°/5°); *The Secret Soldier: The Story of Deborah Sampson,* Ann McGovern (fundamental 1°/5°); *Poemas de Phillip Freneau, Poeta da Revolução Americana* (fundamental 6°/8°, médio)

Artes: compare com os trabalhos de Delacroix, Géricault e outros pintores românticos

HIRAM POWERS [1805 - 1873]

4b Benjamin Franklin, 1862

Aos cinquenta e três anos de idade, Hiram Powers era o escultor mais conhecido dos Estados Unidos, quando foi contratado para produzir esta imponente estátua de corpo inteiro de Benjamin Franklin, em mármore, para o Senado dos Estados Unidos. O retrato naturalista em busto do Presidente Andrew Jackson — pintado em 1835, quando Powers era jovem — havia iniciado sua brilhante carreira. Essencialmente autodidata, Powers era famoso, em especial, por sua habilidade de criar a ilusão da pele no mármore; sua figura feminina nua, a *Escrava Grega,* de 1843 — descrita pelo artista não como carnal, mas como a "exposição do espírito" — foi uma sensação internacional que permitiu ao seu público vitoriano ficar, ao mesmo tempo, extasiado e excitado. Powers estava constantemente procurando por locais que dessem lucro e prestígio para suas obras, e não havia cliente mais desejável que o governo dos Estados Unidos, que estava no processo de embelezar o Capitólio, no meio do século. Em 1858, o governo ofereceu a Powers vinte mil dólares para fazer uma escultura de Benjamin Franklin para o Senado e uma estátua de corpo inteiro de Thomas Jefferson para a Câmara.

Powers, convenientemente, tinha um modelo em gesso quase pronto de Franklin em seu ateliê em Florença, Itália, o qual ele havia começado cerca de uma década antes, na esperança de usá-lo caso houvesse uma encomenda do governo. Como outros escultores americanos de primeira geração, como Horatio Greenough e Thomas Crawford, Powers havia, paradoxalmente, se mudado para o exterior para promover sua carreira nos Estados Unidos. Powers poderia ter enviado o bonito mármore de Severazza (Toscana), que ele preferia (e que era o material de sua escultura), para os Estados Unidos pelo mesmo preço que pagou para enviá-lo para seu estúdio em Florença. Mas a Itália também fornecia coisas mais rápido e mais barato que os Estados Unidos: assistentes experientes para o ateliê, aulas gratuitas de anatomia e de dissecção nas universidades e moças que aceitavam posar nuas. Além disso, a Itália abundava em grandes exemplos de arte clássica, que inspirou escultores neoclássicos, como Powers.

Muitos dos contemporâneos de Powers, como o escritor Nathaniel Hawthorne, que o visitou em Florença, se opunham a retratar figuras históricas em roupas da época (em vez de vestimentas clássicas), com medo de que gerações futuras pudessem achar tais peças de roupas estranhas ou engraçadas. Powers discordava no caso de representações de corpo inteiro. Apesar de ter empregado técnicas de inspiração clássica em sua obra (uma árvore servindo de apoio, a pose filosófica da cabeça repousando no punho e a postura, chamada *contrapposto,* da perna dobrada e relaxada), a representação de Powers do mais antigo dos Fundadores da República é historicamente precisa nos detalhes, assim como altamente naturalista em estilo. O traje da escultura é baseado em itens reais do guarda-roupa do meio do século XVIII de Franklin, que o escultor havia importado dos Estados Unidos. Powers captou a sensação de peso e de volume do casaco pesado e o caimento solto das meias de algodão, que apresentam vincos ao redor dos tornozelos de Franklin. Seu chapéu de três pontas, com dobras suaves e lisas, contrasta com o complicado jogo de linhas nas feições maduras de Franklin.

A cabeça, o aspecto mais importante da escultura, foi baseada no famoso busto de Franklin, feito por seu contemporâneo do século XVIII, o escultor francês Jean-Antoine Houdon. Powers havia feito anteriormente vários bustos de Franklin, inspirados na representação de Houdon. No entanto, para a escultura de corpo inteiro, ele parece ter se inspirado também em uma pintura de Franklin, feita pelo artista escocês David Martin por volta de 1776. Nela, o sábio americano é retratado como um homem das ciências, pensativo, com o cotovelo repousando em sua mesa e o polegar embaixo de seu queixo. Franklin era conhecido internacionalmente por seu livro *Experimentos e observações sobre eletricidade,* de 1751, e o escultor reconhece isto ao colocar Franklin de pé, apoiando seu cotovelo em um tronco de árvore atingido por um raio. Powers engenhosamente utilizou um registro de descarga elétrica para evocar as proezas intelectuais de Franklin. A leve curva desta marca vertical dá equilíbrio à perna direita relaxada da figura e permite ao olhar acompanhar a curva do braço direito de Franklin, até chegar à sua expressão absorta.

A estátua de Franklin, provavelmente embalada em uma das caixas confeccionadas pessoalmente pelo escultor, em agosto de 1862, chegou ao Capitólio em novembro daquele mesmo ano e foi posta ao pé da escada, na ala leste do Senado, onde se encontra até hoje.

4-B Hiram Powers (1805 – 1873), *Benjamin Franklin,* 1862. Mármore, altura 247,7 cm x largura 88,6 cm x profundidade 54,9 cm (97½ x 34⅞ x 21⅝ pol.). Coleção do Senado dos Estados Unidos.

Peça aos alunos para olharem atenciosamente para a vestimenta, a pose e o rosto desta estátua de Franklin.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para ficarem em pé como Franklin, com o peso apoiado em uma perna e com a outra perna dobrada. Observe como esta é uma posição mais relaxada do que quando se apoia rigidamente nos dois pés. Explique que esta é uma pose clássica chamada *contrapposto*. Os alunos podem ver antigas esculturas gregas e romanas com esta pose, como a *Doryphoros* (porta-lança) nua de Policleto.

F | M

Descreva o cabelo, o chapéu, o colete, o casaco e os sapatos de Franklin.

Seu longo cabelo cai em ondas sobre seus ombros. Ele está usando um chapéu de três pontas, um casaco de botões na altura dos joelhos, um longo colete abotoado e sapatos com botões.

O que Franklin está usando nas pernas? Como você sabe?

Os vincos em seus tornozelos sugerem que ele está usando meias de algodão.

Peça aos alunos para imaginarem quão quentes as roupas típicas usadas em 1776 seriam nos invernos e verões da Filadélfia.

F(6°/8°) | M

Embora Powers tenha vivido depois de Franklin, ele criou um retrato realista dele. Pergunte aos alunos como Powers ficou conhecendo as roupas e o rosto de Franklin.

Powers estudou peças de roupas de Franklin importadas dos Estados Unidos, o busto de Franklin feito por Houdon e a pintura do busto de Franklin feita por Martin. (Os alunos podem ver o busto feito por Houdon e o retrato feito por Martin na Internet.)

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para compararem a pose de Franklin com a de George Washington, de Gilbert Stuart, em 3-B.

Washington está de pé, perpendicularmente apoiado nos dois pés, enquanto Franklin apoia a maior parte de seu peso em um pé. Washington estende um braço para fora em um gesto típico de um discurso, enquanto os braços de Franklin estão próximos ao seu corpo, com seu queixo repousando pensativamente em seu punho.

Por que Franklin está vestido tão casualmente? *Franklin está vestido como um cidadão comum, em seu papel de inventor.*

Explique que tanto Washington como Franklin queriam que as outras pessoas pensassem neles como cidadãos americanos comuns. Quando Franklin esteve na corte francesa buscando ajuda para a Revolução Americana, ele também se vestiu com roupas comuns, ao invés de usar sedas e brocados, como era o costume da nobreza francesa.

F(6°/8°) | M

Pergunte aos alunos por que Powers incluiu o tronco de árvore nesta estátua.

O tronco de árvore ajuda a estabilizar o corpo de Franklin. É possível que os alunos do ensino médio saibam que as esculturas clássicas romanas frequentemente apresentavam apoios similares.

Esta técnica da arte clássica sugere uma escultura clássica. Além disso, a linha no centro do tronco de árvore mostra que ele foi atingido por um raio. Franklin era famoso por suas experiências com eletricidade, tais como empinar perigosamente uma pipa durante uma tempestade elétrica.

INTERPRETE

F(6°/8°) | M

Pergunte aos alunos por que o governo dos Estados Unidos queria uma estátua de Benjamin Franklin no Capitólio americano.

Franklin era um membro da convenção que redigiu a Constituição dos Estados Unidos, a qual criou o Senado. Os alunos podem ler, na Internet, o discurso de Franklin apoiando a adoção da Constituição.

M

Os escultores do século XIX, frequentemente, representavam os líderes em vestes clássicas gregas ou romanas, lembrando aos espectadores que o governo americano tinha suas raízes na Grécia antiga. Lembre aos alunos das vestimentas da Estátua da Liberdade. Powers foi criticado por apresentar Franklin usando vestimentas de sua época. Pergunte aos alunos por que Powers preferiu mostrar Franklin com vestimentas do meio do século XVIII, em vez de uma toga romana.

Ele queria que os espectadores vissem e entendessem Franklin como uma pessoa real e que soubessem que aparência ele realmente tinha.

RELAÇÕES

Relações históricas: história da Pensilvânia; história da diplomacia americana; Era do Iluminismo

Figuras históricas: Benjamin Franklin; Thomas Paine

Ed. Cívica: Fundadores da República; Convenções Constitucionais

Ciências: eletricidade; outras experiências e invenções

Relações literárias e documentos importantes: *Benjamin Franklin,* Ingri D'Aulaire (fundamental 1°/5°); *B. Franklin, Printer,* David A. Adler (fundamental 1°/5°); *Autobiografia de Ben Franklin* (também conhecido como *A vida privada do falecido Benjamin Franklin)* (médio); *Poor Richard's Almanack,* Benjamin Franklin *(fundamental)*

Artes: escultura neoclássica; idealismo

THOMAS COLE [1801 – 1848]

5a Vista do Monte Holyoke (O Jugo), 1836

"A imaginação mal pode conceber vales arcadianos mais bonitos ou mais pacíficos que o vale do Connecticut", escreveu o artista Thomas Cole em seu "Ensaio sobre paisagens americanas". "Suas vilas são lugares rurais onde as árvores dominam cada habitação, e os campos às suas margens possuem o mais rico tom de verde." Esta visão idealizada da América rural já estava começando a entrar em colapso quando Cole pintou a *Vista do Monte Holyoke,* também conhecida como *O Jugo*. Na década de 1830, o Monte Holyoke havia se tornado um dos destinos turísticos mais populares nos Estados Unidos, superado apenas pelas Cataratas do Niágara, e o afluxo de turistas estava a ponto de perturbar sua atmosfera pastoral. Ao escolher preservar este canto do país em uma pintura monumental, Cole produziu um registro visual duradouro de um evanescente modo de vida.

As paisagens constituíam um tipo de pintura popular e lucrativa nas primeiras décadas do século XIX, quando uma crescente população de habitantes urbanos viram, na vida rural, uma solução para os problemas da industrialização. Se estivessem muito ocupadas para fazer viagens de final de semana para o campo, estas pessoas ricas podiam, ao menos, olhar para uma imagem pacífica da vida que haviam deixado para trás. A decisão de Cole de retratar a famosa vista do Monte Holyoke foi, inicialmente, comercial: ele queria tirar partido do fato de os americanos se interessarem por cenas locais identificáveis, para pintar o que ele esperava que fosse uma obra comercializável.

5-A Thomas Cole (1801 – 1848), *Vista do Monte Holyoke, Northampton, Massachusetts, depois de uma tempestade — O Jugo,* 1836. Óleo em tela, 130,8 x 193 cm (51½ x 76 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Doação da Sra. Russell Sage, 1908 (08.228). Imagem © Museu Metropolitano de Arte.

Com a intenção de produzir algo que agradasse às pessoas, Cole adotou uma particularidade dramática do panorama, na qual uma figura enorme é revelada ao espectador, uma cena por vez. Em uma tela de quase dois metros de largura, Cole pintou a vista do topo da montanha, como se ele a tivesse observado em diferentes momentos, com uma tempestade espetacular atravessando a paisagem. No lado direito da pintura, está a Arcádia, descrita por Cole em seu ensaio — um lugar idílico com terras cultivadas, um número respeitável de árvores a dar sombras e um rio curvilíneo a enriquecer o solo. A característica distinta deste lugar pacífico é a graciosa curva do rio, em forma de U, que lembra um jugo, por si só um símbolo do controle do homem sobre a natureza. A cena é retratada logo após a tempestade, quando o céu está clareando e sendo inundado por uma luz dourada.

Em contraste, o lado esquerdo do quadro mostra as florestas montanhosas ainda sob a tempestade. A paisagem é sombria, com um céu pesado e um sinistro relâmpago. Os troncos arrancados do solo da floresta primitiva não parecem ter relação com as úteis árvores espalhadas pelo vale, mais abaixo. As duas cenas são interligadas por um pequeno, porém significativo, detalhe: o guarda-sol vermelho e branco inclinado em diagonal sobre o flanco da montanha faz uma ponte visual através do rio. Embaixo, aparece o equipamento de desenho do artista, inclusive um portfólio com a assinatura de Thomas Cole. O próprio artista aparece a alguns metros de distância, uma silhueta minúscula sob um chapéu de copa pequena, aninhado com seu cavalete entre as rochas e as árvores. Embora as terras cultivadas à direita pressupõem a existência de uma população humana, Cole é o único ator visível neste dramático panorama, e ele fincou seu guarda-sol como uma bandeira, para reivindicar estas matas selvagens como seu próprio território.

É difícil saber no que Cole acreditava. Ele admirava uma paisagem dominada e cultivada pelas mãos dos homens, mas também reconhecia que "o lado selvagem" da paisagem americana, uma esfera de significado moral para os americanos, estava ameaçada pela chegada da civilização. Ao lado da colina, além da curva do rio, Cole deixou uma mensagem disfarçada: a palavra *Noah* está rudemente gravada no alfabeto hebraico, um código que, de cabeça para baixo, lê-se *Shaddai,* o Todo-poderoso. Cole está sugerindo que a paisagem deve ser lida como um texto sagrado, que revela a palavra de Deus? Neste caso, qualquer intrusão humana não seria um sacrilégio? Por outro lado, a cuidadosa divisão que o artista faz da paisagem implica que a civilização separa o perigo e o caos inerentes ao mundo natural. Talvez a própria pintura incorpore a ambivalência de Cole. Afinal, ela foi produzida, expressamente, para exibição pública na expectativa de ganho material — uma exploração ardilosa da beleza natural da nação.

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta pintura;
as metades da esquerda e da direita, o plano da frente e o fundo.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Explique aos alunos que o jugo é uma peça de madeira em formato de U, que se encaixa embaixo e em volta do pescoço de um boi, com suas pontas superiores presas à barra de um estribo. Onde está o jugo nesta pintura?
Está localizado na curva central do rio.

F | M

Peça aos alunos para encontrarem estes objetos.
Um guarda-sol: *Encontra-se na parte inferior do centro, estendendo-se sobre o rio.*
Thomas Cole desenhando em uma cartola: *Encontra-se na parte central inferior, entre grandes rochas.*
Um raio: *Aparece ao longe, à esquerda, no centro.*
Pássaros: *Estão à esquerda do centro, às margens da tempestade.*
Fumaça: *Aparece em diversos lugares à direita.*

F | M

Peça aos alunos para compararem e contrastarem o lado direito e o lado esquerdo desta pintura. Que lado é selvagem e que lado é terra de fazenda cultivada? Esta comparação pode ser escrita em um diagrama de Venn. Desenhe dois círculos que se sobrepõem. No espaço em que os círculos se sobrepõem, faça uma lista dos objetos que aparecem em ambos os lados da pintura. No círculo da esquerda, descreva os objetos que estão no lado esquerdo da pintura e, no círculo da direita, descreva os objetos que estão à direita. Exemplos de respostas para o diagrama de Venn:

INTERPRETE

F | M

Pergunte aos alunos por que alguém vivendo em uma cidade desejaria ter um quadro como este em sua casa.
Durante a década de 1830, muitos americanos estavam se mudando das fazendas para as cidades. Esta cena podia relembrá-los da paz e da beleza rural do campo. Outros poderiam ter contemplado esta vista, quando estavam em férias, e queriam relembrá-la.

F

Peça a um voluntário para fingir ser um meteorologista da televisão e dar uma previsão do tempo para as próximas horas para esta cena do vale do Rio Connecticut.

M

Na década de 1830, as matas selvagens dos Estados Unidos estavam sendo colonizadas. Florestas selvagens foram transformadas em fazendas de cultivo e em cidades. Pergunte aos alunos o que a tempestade que se aproxima por sobre a floresta selvagem pode simbolizar.
Pode sugerir a destruição vindoura das matas selvagens ou a vitória da civilização sobre a natureza, através da colonização.
Chame atenção para o sentido duplo da palavra hebraica ("Noah" e, quando invertida, "Todo-poderoso") gravada no meio da lateral da colina. Peça aos alunos para considerarem que a mensagem de Cole poderia se relacionar às rápidas mudanças que estavam acontecendo no continente americano.

RELAÇÕES

Relações históricas: Puritanos; a ideia de uma cidade sobre a colina

Figuras históricas: Ralph Waldo Emerson; Henry David Thoreau

Relações literárias e documentos importantes: "Ensaio sobre paisagens americanas", Thomas Cole (ensino médio); *Natureza,* Ralph Waldo Emerson (ensino médio); *Democracia na América,* Volume I (1835) e Volume II (1839), Alexis de Tocqueville (ensino médio)

Artes: Hudson River School; pintura de paisagens; Romantismo

N. C. WYETH [1882 – 1945]

5b Ilustração da Capa do Livro *O Último dos Moicanos*, 1919

O Último dos Moicanos, um romance americano de aventura, escrito por James Fenimore Cooper, tornou-se um best-seller instantaneamente, quando foi publicado em 1826. Sua popularidade continuou e, em 1919, quando N. C. Wyeth ilustrou uma nova edição de luxo do livro, a história de Cooper havia se tornado presença constante na infância de todo menino americano. Desde então, ele saiu de moda, mas sua importância para a literatura americana está firmemente estabelecida: o protagonista, Natty Bumppo (chamado de Hawkeye), um menino branco criado por índios americanos, é o primeiro de muitos heróis pioneiros empreendedores a vencer os perigos da fronteira. E, embora *O Último dos Moicanos* já houvesse sido ilustrado anteriormente, as gravuras de Wyeth, assim como as pinturas de George Catlin, no século anterior (ver 6-B), contribuíram muito para criar uma imagem duradoura de um índio norte-americano como um "selvagem nobre".

O professor de Wyeth, Howard Pyle, o havia ensinado a trabalhar com base apenas na experiência. Para se preparar para *O Último dos Moicanos,* Wyeth fez duas viagens à região de Lake George, em Nova Iorque, onde o romance se desenrola. Percorreu as florestas e cozinhou em fogo aberto para compreender a vida na mata e permitir que as características da paisagem se impregnassem em sua mente. Inspirado pela atmosfera cristalina do verão dos Adirondacks, Wyeth inundou suas gravuras de tons de azul celeste, que emprestavam um ar de tranquilidade a uma história trágica e violenta.

Não foi possível para Wyeth fazer o mesmo estudo detalhado dos índios americanos que aparecem no romance. O próprio Cooper havia confessado que, quando escreveu *O Último dos Moicanos,* ele nunca tinha convivido com os índios americanos e que a maior parte do que ele sabia sobre suas vidas e costumes vinha de informações colhidas de livros e de histórias contadas por seu pai. O romance se passa em 1757, durante a Guerra contra os Franceses e os Índios, quando os ingleses e os franceses lutaram por causa de terras que, havia muito tempo, eram a moradia de tribos indígenas das florestas do leste. Wyeth estava ainda uma geração à frente destes eventos históricos; como a maioria dos americanos de sua época, ele tinha apenas uma vaga noção sobre os povos americanos nativos.

5-B N. C. Wyeth (1882 – 1945), ilustração da capa do livro *O Último dos Moicanos*, 1919. Óleo em tela, 66 x 80,6 cm (26 x 31¾ pol.). Coleção do Museu de Brandywine River, Chadds Ford, Pa., Doação anônima, 1981. Reimpressa sob permissão de Atheneum Books for Young Readers, uma edição de Simon & Schuster Children's Publishing Division, de O Último dos Moicanos por James Fenimore Cooper, ilustrado por N. C. Wyeth. Ilustrações © 1919 Charles Scribner 's Sons; direitos autorais renovados 1947 Carolyn B. Wyeth.

Embora tenha sua raiz na História, *O Último dos Moicanos* foi invenção de Cooper. Às críticas de que os personagens não eram realísticos, Cooper respondia que o romance tinha a intenção apenas de evocar o passado. O ilustrador foi um passo além, no que diz respeito à liberdade poética do artista. Esta imagem, que aparece na capa do livro, foi, aparentemente, inspirada pelo personagem do livro de Cooper chamado Uncas, que era amigo fiel de Hawkeye e um dos últimos dos Moicanos:

> A uma curta distância, à frente, estava Uncas, de corpo inteiro, imponentemente à vista. Os viajantes olhavam firmemente para a figura ereta e flexível do jovem Moicano, gracioso e sem restrições em suas atitudes e movimentos da natureza.

Cooper ressalta a identificação do índio americano com a natureza, e Wyeth, da mesma maneira, retrata Uncas em harmonia com a paisagem, emoldurado por uma formação de nuvens. Ele retém também outros elementos da descrição de Cooper, notadamente a narrativa sobre Uncas

> escuro, oblíquo, olhar temível, ao mesmo tempo terrível e calmo; o contorno insolente de suas características arrogantes, puro em seu nativo tom de pele avermelhado…a elevação digna de sua testa retrocedente, junto com as mais finas proporções de uma cabeça nobre, descoberta até o generoso topete no escalpo.

Para captar a presença imponente do personagem, Wyeth adotou um ponto de vista baixo, de maneira que o corpo poderoso de Uncas aparece em grandes proporções, à medida que ele avança, à direita, para a borda da tela; a paisagem americana intocada se espalha embaixo e atrás dele. Sob outros aspectos, Wyeth altera a caracterização de Uncas feita por Cooper. O Uncas que Wyeth retrata está sem camisa, coberto de pinturas de guerra e coroado com uma pena, apesar de Cooper ressaltar no romance que a pessoa de Uncas "era, mais que normalmente, identificada por uma camisa de caça franjada verde, como aquela do homem branco". Embora a trama de *O Último dos Moicanos* dependa de índios americanos carregando mosquetes junto a soldados europeus, Wyeth retrata Uncas com um punhal, um *tomahawk,* um arco e uma flecha — armas das guerras pré-coloniais e atributos costumeiros de um índio corajoso. Enquanto Cooper sugere a complexidade de um personagem, Wyeth generaliza e romantiza a aparência do herói indígena. Deste modo, ele entra em conformidade com o entendimento de sua época sobre os índios americanos, que era fortemente atada ao ideal de um selvagem não domesticado.

Peça aos alunos para olharem atentamente para a figura e para o fundo desta pintura.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Qual é o cenário desta história?

Uma paisagem ao ar livre. Explique que a cena se passa na região norte do estado de Nova Iorque e que o formato das colinas e do lago são similares aos de Lake George.

F | M

Como N. C. Wyeth mostrou distância e espaço nesta pintura?

As montanhas e o rio são pequenos em relação ao personagem, e o personagem é sobreposto à paisagem, de maneira a dar uma visão mais ampla do vale. Os alunos dos ensinos fundamental e médio podem também notar que o fundo é mais claro que o primeiro plano, uma técnica artística chamada perspectiva aérea.

F | M

Peça aos alunos para descreverem as roupas deste personagem.

Ele está vestindo uma saia de um pano grosseiro ou de pele de animal, uma correia de couro atravessada sobre seu torso, um cinto fino segurando sua faca e seu tomahawk, uma faixa no braço, uma pena no cabelo e pinturas no corpo.

Como esta roupa revela quem ele é?

No começo do século XX, a maioria dos americanos achava que era assim que os índios norte-americanos se vestiam. As armas sugerem que ele é um guerreiro desprovido de arma de fogo.

Como Wyeth dá destaque à forma deste guerreiro?

Ele o faz grande e escuro contra um fundo claro, delineia-o de preto e contorna-o com uma nuvem que acompanha sua forma.

F(6º/8º) | M

Pergunte aos alunos como Wyeth unificou a paisagem.

Ele usou os mesmos tons de azul e amarelo por toda a paisagem.

INTERPRETE

F(6º/8º) | M

O que Wyeth sugere sobre a saúde e o caráter deste índio americano?

Ele o caracteriza como sendo forte, saudável, musculoso e em posição ereta. Seu intenso olhar fixo, sua boca curvada para baixo e a posição de seus ombros sugerem que ele está determinado, alerta, sério e pronto para agir.

M

Explique aos alunos que esta pintura é uma ilustração para um romance de ficção, *O Último dos Moicanos.*

Pergunte por que eles acham que esta é — ou não — uma representação adequada de um índio norte-americano.

Apesar de James Fenimore Cooper ter descrito este personagem como vestindo uma camisa, Wyeth o retrata sem camisa. Wyeth também tinha muito pouco conhecimento dos símbolos dos índios americanos.

Peça aos alunos para debaterem se este romance deveria ou não ter sido ilustrado com personagens que demonstrassem uma semelhança historicamente correta com os índios norte-americanos.

M

O que a nuvem envolvendo este personagem poderia representar?

A nuvem lhe dá um caráter especial. Ela funciona como sua auréola ou sua aura.

RELAÇÕES

Relações históricas: Guerra contra os franceses e os índios; colônias europeias na América do Norte; tribos Huron, Mingo, Mohawk, Algonquim e a Confederação Iroquesa; Guerra de Pontiac; tribos indígenas das florestas do leste; Guerra do Rei Phillip, também conhecida como Guerra de Metacom

Figuras históricas: Rei Philip; Marquês Louis-Joseph de Montcalm; Chief Logan; Pontiac

Geografia: região de Adirondack

Relações literárias e documentos importantes: *O Último dos Moicanos,* James Fenimore Cooper (fundamental 6º/8º, médio); *Ishi, o Último Yahi: Um Documentário,* Robert Fleming Heizer e Theodora Kroeber (fundamental 6º/8º, médio); *Hiawatha,* Henry Wadsworth Longfellow (fundamental 6º/8º); discurso de Pontiac em Detroit (1763) (médio)

Artes: arte indígena americana; comparação com o trabalho de George Catlin; gravações; água-tinta

JOHN JAMES AUDUBON [1785 – 1851]

6a Flamingo Americano, 1838

Flamingo Americano é uma das 435 gravuras pintadas à mão que compõem a obra monumental de John James Audubon, *Os Pássaros da América,* publicada em quatro volumes entre 1826 e 1838. Esta publicação massiva inclui representações em tamanho natural de quase quinhentas espécies de pássaros da América do Norte. Apesar de Audubon não ter sido o primeiro a tentar fazer um catálogo tão abrangente, sua obra difere das ilustrações científicas convencionais, que mostravam espécimes sem vida sobre um fundo branco, apresentando os pássaros como eles realmente parecem ao natural. Quando suas gravuras foram inicialmente publicadas, alguns naturalistas criticaram o uso da representação dramática e o estilo das ilustrações de Audubon, mas estas são exatamente as qualidades que distinguiram seu trabalho e tornaram-no, não só um registro de valor inestimável da fauna dos Estados Unidos pré-industrial, mas também um trabalho inigualável da arte americana.

John James Audubon nasceu no Haiti e foi educado na França, onde começou a explorar o ambiente natural e a desenvolver seu talento para o desenho e para a apreciação da beleza. Na primeira década do século XIX, imigrou para os Estados Unidos para administrar uma fazenda que sua família possuía perto da Filadélfia. Ele a perdeu por negligência, distraído pela abundância e pela variedade de pássaros exóticos que encontrou na região. Tempos depois, Audubon comprometeu-se com a heroica tarefa de localizar, coletar e retratar todas as espécies de pássaros nativas da América do Norte. Mudou-se, com sua família, brevemente, para Nova Orleans, onde explorou os arredores do Rio Mississipi - uma rota habitual dos pássaros migratórios - e, mais tarde, acabou se afastando ainda mais, percorrendo toda a fronteira americana, em busca de espécies desconhecidas.

O procedimento de Audubon envolvia estudar e desenhar um pássaro em seu habitat natural, antes de matá-lo cuidadosamente, com um tiro certeiro, para reduzir o estrago ao mínimo. Sua principal inovação foi, então, passar um arame através do espécime, permitindo que ele permanecesse na mesma pose que faria se estivesse vivo. Ele trabalhava com aquarela e havia completado em torno de quatrocentas pinturas, quando resolveu publicá-las em um fólio de ilustrações. Não obtendo sucesso na Filadélfia, embarcou para a Inglaterra, onde foi aclamado como "O Homem dos Bosques Americanos". A firma de gravuristas Robert Havell and Son aceitou o desafio de reproduzir as pinturas de Audubon em placas de cobre e de colorir à mão as gravuras em preto e branco resultantes.

Para tornar *Os Pássaros da América* útil para ornitólogos tanto profissionais, como amadores, Audubon retratou os pássaros ao nível do olho, de maneira que suas características distintas fossem claramente visíveis. Ele também os pintou o mais próximo possível do tamanho natural. As imagens são enormes, medindo cada uma em torno de noventa por sessenta centímetros; todavia, para fazer os espécimes maiores caberem na página, Audubon tinha que representá-los em atitudes não habituais. Uma vez que o flamingo americano pode medir até um metro e cinquenta quando em pé, Audubon foi obrigado a representar o pássaro curvando-se para baixo, como que pronto para molhar seu bico na água. A solução que ele encontrou trouxe outras vantagens, já que nos permite não só estudar sua inconfundível plumagem, mas também distinguir traços que, de outra maneira, poderiam não ser visíveis: as patas longas e espigadas, que ajudam o flamingo a atravessar águas profundas; os dedos dos pés interligados por uma membrana, que lhe dão apoio em terreno lodoso; um pescoço sinuoso, que lhe permite virá-lo para trás na água; e um bico em forma de bumerangue para filtrar a água e coletar a comida. Os flamingos são criaturas incrivelmente sociáveis; portanto, Audubon incluiu outros pássaros do bando no fundo, de pé, em água rasa; alguns aparecem em sua pose característica, ou seja, apoiados em uma perna só. A visão distante também permite um vislumbre do habitat dos flamingos, do pântano e dos bancos de lama sem vegetação, não distantes da costa.

O talento de Audubon para o desenho dá outra dimensão a seu preciso ofício. A silhueta do flamingo destaca a curva elegante de seu corpo, mesmo quando a curva abrupta de seu pescoço produz momentaneamente a chocante impressão de um pássaro sem cabeça. O ângulo do bico do flamingo se assemelha ao canto da rocha sob a qual ele se encontra, assim como o ângulo agudo de sua pata dianteira se assemelha à linha longa e sinuosa de seu pescoço. Audubon acentua o tom de rosa, que é marca registrada do flamingo, posicionando o pássaro contra um fundo que parece, em contraste, drenado de cor.

Como outros artistas americanos que procuravam registrar a natureza intocada, Audubon reconhecia que a maior parte da vida selvagem que ele retratava estava condenada a desaparecer à medida que a civilização avançava em direção ao oeste. Ele próprio encontrou um bando de flamingos americanos, em maio de 1832, quando passeava de barco próximo às ilhas Florida Keys. No final do século XIX, os pássaros haviam se retirado para o extremo sul da Flórida e, hoje, na América do Norte, só existem em cativeiro.

6-A John James Audubon (1785 – 1851); Robert Havell (1793 – 1878), gravurista, Flamingo Americano, 1838. Gravura colorida à mão com aquatinta, placa de 97 x 65 cm (38⅜ x 25⅝ pol.); folha de 101,28 x 68,26 cm (39⅞ x 26⅞ pol.). Extraído de Os Pássaros da América (placa CCCCXXXI). Doação da Sra. Walter B. James, 1945 (8.431). Imagem © 2006 Conselho dos Curadores, Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C.

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta pintura prestando atenção ao primeiro plano e ao fundo, e ao que está fora das margens da figura.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Pergunte aos alunos o que eles observam primeiro quando olham para esta gravura. *Será, provavelmente, o grande flamingo.*
Peça que descrevam como Audubon dá destaque ao flamingo maior. *Ele ocupa toda a página, no centro da composição, e sua cor viva contrasta com um fundo relativamente simples e de cores suaves.*

F | M

Onde existem marcas distintas neste pássaro? *Podemos ver marcas distintas no bico e nas asas dobradas.*

F | M

O que aparece no fundo desta gravura? *Podemos ver outros flamingos, pântanos, água.*
O que os pássaros estão fazendo nesta imagem? *Eles parecem estar procurando comida.*

F | M

Descreva como Audubon indicou a grande extensão do habitat natural do flamingo.
Ele deu a ideia de distância pintando a água no fundo de uma cor mais clara que no primeiro plano e desenhando os pássaros distantes em um tamanho menor e de uma cor mais clara que o flamingo mais próximo.

F(6°/8°) | M

Audubon caracterizou o flamingo desenhando muitos tipos de linhas. Peça aos alunos para identificarem alguns dos diferentes tipos de linhas no pássaro.
O pássaro possui um pescoço ondulado, asas feitas de curvas suaves e patas retas e anguladas.

F | M

Pergunte aos alunos o que eles acham que os desenhos no topo representam. *São esboços do bico e das patas.*
Peça aos alunos para especularem sobre o motivo pelo qual eles foram deixados na gravura. *Talvez para dar informações adicionais — como é o bico quando está aberto, como é a pata quando vista de cima; para preencher o espaço no topo, de maneira a não parecer vazio em comparação com a parte de baixo; ou para mostrar que o artista faz observações tão atentamente quanto um cientista.*

INTERPRETE

F | M

Pergunte aos alunos por que eles acham que Audubon pintou estes pássaros em tamanho real, ao invés de apenas criar imagens menores dos mesmos.
Ele queria que as pessoas que vissem suas ilustrações compreendessem o tamanho real destes pássaros e que apreciassem os detalhes de seus corpos e de suas asas.

F | M

Por que você acha que Audubon posicionou o flamingo assim, com o pescoço curvado para baixo?
Ele queria que este pássaro grande coubesse na página, para criar uma composição agradável e para mostrar como este alto pássaro era capaz de conseguir seu alimento na água.

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para explicarem o que faz desta gravura uma obra de arte, e não apenas uma ilustração científica.
Os alunos podem mencionar a pose natural do pássaro, a aposição do fundo, ou a beleza da composição.

M

Pergunte aos alunos se eles acham que este flamingo parece estar vivo ou morto.
Os alunos podem achar que sua pose e o cenário façam com que ele pareça estar vivo. Explique que a arte da fotografia ainda não havia sido inventada e que Audubon tinha que matar os pássaros e fazer com que ficassem em posições naturais, para que ele pudesse ter o tempo necessário para estudá-los detalhadamente.

M

Encoraje os alunos a refletir sobre o motivo por que Audubon e outros artistas tinham a intenção de documentar a vida selvagem americana naquela época da história dos Estados Unidos.
Como os Estados Unidos estavam sendo colonizados e se desenvolvendo, havia um grande interesse na ciência e na descoberta de plantas e animais locais. Os artistas, frequentemente, participavam de expedições para explorar e documentar o continente americano, sua flora e sua fauna.

M

Pergunte em quê esta gravura de um flamingo difere dos flamingos de plástico que as pessoas às vezes colocam em seus jardins. Estes dois tipos de flamingos podem ser considerados como arte?

RELAÇÕES

Relações históricas: era Jacksoniana

Geografia: Florida Keys (Indian Key — habitat natural do flamingo da América do Norte, já extinto.)

Ciências: classificação das espécies; conservação e proteção das espécies; pássaros

Relações literárias e documentos importantes: *My Style of Drawing Birds,* John James Audubon

GEORGE CATLIN [1796 - 1872]

6b Catlin Pintando o Retrato de Mah-to-toh-pa — Mandan, 1861/1869

"Ocasionalmente, existe um cacique da tribo ou um guerreiro de tal renome extraordinário, que lhe é permitido usar chifres em seu cocar... O leitor verá este costume exemplificado no retrato de Mah-to-toh-pa… [Ele é] o único homem na nação a quem foi permitido usar os chifres."

Assim escreveu George Catlin em *Cartas e Notas sobre as Maneiras, os Costumes e as Condições dos Índios Norte-Americanos,* obra iniciada durante a jornada de aproximadamente 3.200 quilômetros do artista, ao longo da parte superior do Rio Missouri, até o que hoje é o estado de Dakota do Norte. Esta foi a primeira das três viagens autofinanciadas que Catlin empreendeu, entre 1832 e 1836, com o objetivo de captar o que ele corretamente acreditava ser o último e mais completo registro visual das culturas indígenas da fronteira. Apenas dois anos antes, havia sido aprovada pelo Congresso a Lei de Reassentamento de Tribos Indígenas, projetada para mandar as tribos das florestas do leste para o interior, com o objetivo de "salvá-las" da constante invasão por parte da civilização branca.

George Catlin concordava com a política de reassentamento. Em seus valores práticos (embora sentimentais), ele era representante da era Jacksoniana, na qual os Estados Unidos, finalmente no controle das florestas nativas, sentia uma onda de nostalgia pelo que estava para perder. Nascido em Wilkes-Barre, Pensilvânia, Catlin era um pintor de retratos, praticamente autodidata, porém bem-sucedido, com um negócio na Filadélfia. Em 1828, de acordo com o artista, um encontro com uma delegação de Winnebago, que estava a caminho de Washington, mudou o rumo de sua carreira.

Catlin pintou um retrato de corpo inteiro de Mah-to-toh-pa, segundo cacique do povo Mandan, no final do verão de 1832.

6-B George Catlin (1796 – 1872), Catlin Pintando o Retrato de Mah-to-toh-pa — Mandan, 1861/1869. Óleo em cartão montado em papelão, 47 x 62,3 cm (18½ x 24 pol.). Coleção de Paul Mellon. Imagem © 2006 Conselho dos Curadores, Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C.

Os Mandan, uma tribo sedentária, que vivia da caça e da agricultura, morando em cabanas em formato de cúpulas e feitas de madeira e terra, ocupavam duas vilas acima do Rio Missouri, perto da atual cidade de Bismarck. Catlin e Mah-to-toh-pa desenvolveram um bom relacionamento: o pintor foi um dos dois únicos homens brancos a observar o rito sagrado Mandan, o O-kee-pa, antes da extinção da tribo, em 1837, causada por um surto de catapora.

Em *suas Notas,* o artista escreve que Mah-to-toh-pa passou a manhã inteira se preparando. Quando chegou à moradia de Catlin, cercado de mulheres e crianças que o admiravam, trouxe um robe de pele de bisão, que havia pintado, com a história de suas batalhas. E estava usando o cocar mencionado acima. Além da clava de guerra vista aqui, Mah-to-toh-pa carregava arco e flechas, uma lança, um escudo, um *tomahawk* e uma faca de escalpelar, e usava um magnífico colar de garras de urso. O método de Catlin era trabalhar rapidamente, "rabiscando" os contornos da figura na tela, fazendo a cabeça e o busto em tons quentes e, então, frequentemente esquematizando o resto do trabalho, inclusive o corpo e os detalhes das roupas, para serem acabados posteriormente. Olhando mais atentamente, podemos ver que o artista não representa a roupa do cacique como ele a descreveu. Estão faltando o robe, o colar e todos os instrumentos de guerra. Catlin admite em Notas que ele alterou a roupa do cacique para reforçar a "graça e a simplicidade da figura", embora alguns historiadores acreditem que o artista tenha retirado as armas porque não queria que Mah-to-toh-pa parecesse demasiadamente ameaçador para um público de homens brancos.

Em 1838, Catlin organizou suas quinhentas ou mais pinturas e artefatos em uma exposição itinerante, a qual ele chamou de sua Galeria Indígena. Como o governo não demonstrou interesse em comprá-la, ele mudou a galeria para Londres. Infelizmente, Catlin perdeu o trabalho de sua vida e muitos outros artefatos de valor inestimável para credores; seus trabalhos foram adquiridos, como doação, pelo Smithsoniano e pela Galeria Nacional de Arte apenas após sua morte. Esta imagem de Catlin pintando o cacique foi reproduzida de memória pelo artista anos mais tarde; ela veio de uma impressão que serviu como frontispício para seu livro Notes ("Notas"), publicado em 1841, quando ele estava morando na Inglaterra. Notes de Catlin nos revela que a pintura é incorreta em muitos detalhes: o local não é um ambiente fechado e, entre as pessoas que cercavam o cacique, estão guerreiros. Mesmo a roupa de Catlin é um pouco arrumada demais para a floresta. Cercado por observadores, ele parece estar se mostrando um pouco e, de fato, quando olhamos cuidadosamente, torna-se aparente que o papel de Catlin como artista é realmente o motivo desta obra. A tela brilhante em seu cavalete improvisado ocupa o centro da pintura, e nossos olhos se alternam entre Mah-to-toh-pa e sua imagem. O público boquiaberto que, de acordo com Catlin, estava pasmado com sua habilidade de captar o que muitos índios acreditavam ser o espírito do modelo, é uma prova eloquente da ambição e da maravilhosa realização do artista.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atenciosamente para esta pintura, observando seus diferentes elementos.

DESCREVA E ANALISE

F

Peça aos alunos para localizarem estes elementos.
Dois cachorros: *Estão localizados na frente e no centro.*
Artista e cavalete: *Encontram-se no centro.*
Aljava: *Está na frente, à esquerda.*
Cinco cavalos: *Encontram-se no fundo.*

F(1°/5°)

Peça aos alunos para descreverem o cenário desta pintura.
Passa-se em uma área plana relvada, ao lado de um rio. Existem árvores no fundo.

F | M

Peça aos alunos para descreverem a roupa do cacique da tribo.
Ele está usando um longo cocar cheio de penas, ornamentos no cabelo, uma saia ou túnica decorada, perneiras e mocassins.
Peça aos alunos para descreverem o cavalete de Catlin.
Ele é feito de três galhos de árvore amarrados juntos, semelhante a uma tenda indígena.
Pergunte aos alunos como Catlin dá destaque a Mah-to-toh-pa nesta pintura.
Ele é uma figura clara em frente a uma multidão de observadores muito mais escuros, é maior que as outras figuras e está perto do centro da pintura. Ele e Catlin são os únicos em pé.
Ao que mais Catlin dá destaque?
O retrato no cavalete quase brilha.

F | M

Peça aos alunos para explicarem o ponto central desta cena. É Catlin pintando ou o cacique da tribo Mandan?
Ela retrata Catlin criando uma obra de arte; não é apenas um retrato do cacique da tribo Mandan.

INTERPRETE

F | M

Por que você acha que todas estas pessoas estão tão interessadas em ficar olhando Catlin pintar um retrato?
Elas estavam familiarizadas com pinturas indígenas americanas e deviam estar curiosas para ver como o homem branco fazia suas imagens. Além disso, para muitos, criar imagens de pessoas de maneira realisticamente semelhante poderia captar seus espíritos no papel ou na tela.

F | M

Pergunte aos alunos por que os historiadores dão valor às pinturas de Catlin.
Catlin mostra detalhes das roupas e da vida dos índios norte-americanos antes de adotarem as roupas e os costumes europeus.

F(6°/8°) | M

Conte aos alunos que quando Catlin pintou o primeiro retrato de Mah-to-toh-pa, eles estavam em um ambiente fechado, mas Catlin mudou o cenário quando pintou esta versão. Pergunte aos alunos por que eles acham que Catlin pode ter feito isto.
Uma resposta é que, talvez, ele tenha pensado que um cenário ao ar livre seria mais grandioso, refletiria melhor a morada dos Mandans nas planícies e permitiria que ele incluísse mais pessoas na cena.

F(6°/8°) | M

Explique aos alunos que Catlin não incluiu, nesta pintura, todas as armas que o cacique da tribo estava carregando quando posou para a pintura. Ele disse que as deixou de fora porque queria dar destaque à graça e à simplicidade desta figura. Pergunte aos alunos se eles acham que é certo ou não um artista mudar detalhes em uma pintura como esta. Como a nossa impressão sobre Ma-to-toh-pa mudaria se ele estivesse carregando todas as suas armas?

RELAÇÕES

Relações históricas: expedição de Lewis e Clark; A Compra da Luisiana; Manifest Destiny; expansão para o oeste; Era Jacksoniana; tribos e histórias indígenas americanas; Trilha de Lágrimas; Ato de Remoção Indígena

Figuras históricas: Thomas Jefferson; Andrew Jackson; Meriwether Lewis; William Clark; Sacajawea

Geografia: terras das tribos indígenas americanas; Rio Missouri

Relações literárias e documentos importantes: *The Story of Sacajawea: Guide to Lewis and Clark,* Della Rowland (fundamental 1°/5°); I Will Fight No More Forever, Chief Joseph (fundamental 1°/5°); *Cartas e Notas sobre as Maneiras, os Costumes e as Condições dos Índios Norte-Americanos,* George Catlin (fundamental 6°/8°, médio)

THOMAS COLE [1801-1848] E OUTROS

7a Capitólio do Estado, Columbus, Ohio, 1838–1861

O Capitólio do Estado de Ohio situa-se em Capitol Square ("Praça do Capitólio"), em meio à agitação da cidade de Columbus. Seu exterior sereno, construído com pedra calcária originária de Ohio, dá pouca indicação sobre os muitos arquitetos responsáveis por sua construção, a política envolvida ou o tempo que levou para construí-lo.

A ideia de uma nova estrutura para substituir o pequeno prédio de tijolos, onde os legisladores de Ohio se reuniam desde 1816, concretizou-se em janeiro de 1838; o Poder Legislativo aprovou a lei Ohio Statehouse Bill, e a cidade de Columbus finalmente pareceu se estabelecer como o local para a construção do Capitólio. A era de Andrew Jackson (1829 – 1837), com seu apelo popular e uma crescente participação dos eleitores, havia despertado a conscientização do poder legislativo dos estados. O povo de Ohio estava ansioso por ter uma estrutura que expressasse sua identidade particular. Como citado em um relatório da comissão de construção, escrito em 1839: "Um estado destituído de grandes obras públicas […] provavelmente não aprecia e não sustenta suas instituições, e nem defende seu solo".

A concorrência para a empreitada, anunciada por meio da publicação nos jornais de Ohio, da Filadélfia, de Nova Iorque e de Washington, atraíram de cinquenta a sessenta propostas. O novo Capitólio deveria ser construído em estilo renascentista grego, pois evocava o local do nascimento da democracia. Três projetos similares foram escolhidos pela Comissão do Capitólio em 1838. Todos eram compostos por estruturas retangulares e compactas e instalados sobre fundações elevadas. As propostas apresentadas pelos vencedores do primeiro e do segundo lugar, Henry Walter, de Ohio, e Martin Thompson, de Nova Iorque, respectivamente, haviam projetado pórticos coroados por frontões triangulares. Em terceiro lugar, ficou Thomas Cole, o pintor de Nova Iorque (ver 5-A), que eliminou o frontão e criou o prédio mais compacto e horizontal de todos, articulado por pilastras (pilares quadrados presos ao muro), com janelas embutidas e um pórtico recuado com colunas. Embora o conceito de cada concorrente fosse diferente, todos os projetos vencedores baseavam-se em um estilo estritamente grego, já que contavam com um domo.

Incapaz de tomar uma decisão, a Comissão começou a construir as fundações para o Capitólio em 1838. O projeto de Cole foi escolhido (com modificações) como o favorito, em 1839, embora as razões para tal escolha não tenham ficado claras. Diferentemente dos outros candidatos, o pintor não tinha uma sólida experiência em construção e usou os conhecimentos técnicos de seu sobrinho, que era desenhista industrial, para ajudá-lo a desenhar seu projeto. Cole até teve aspirações de se tornar um arquiteto e chegou a se inscrever no diretório de arquitetos de 1834 – 1835 de Nova Iorque. Além disso, havia morado em Ohio em sua juventude e era amigo próximo de William Adams, um membro da Comissão do Capitólio. Ao ser informado de sua classificação em terceiro lugar, Cole escreveu para Adams para reclamar, "Por justiça, eu deveria ter ganho o *primeiro prêmio*".

Provavelmente, a título de consolação, Walter, que havia obtido o primeiro lugar, foi nomeado supervisor das obras. A pedra fundamental foi lançada em 4 de julho de 1839 e, no final do ano, as paredes de sustentação da fundação do Capitólio, construídas por prisioneiros condenados a trabalhos forçados, estavam bem adiantadas. No entanto, a crise econômica causada pelo pânico bancário de 1837 e uma tentativa malsucedida de realocar a capital, que era em Columbus, deixou o projeto estagnado por oito anos, e o local tornou-se pasto para gado. As obras foram retomadas em 1848, e daquele ponto até o Capitólio ficar pronto, em 1861, quatro outros arquitetos dariam suas contribuições ao prédio e se indisporiam com o Poder Legislativo e com a Comissão. Todos, menos o último, acabaram frustrados e se demitindo.

7-A Ithiel Town e A. J. Davis, arquitetos; projeto essencialmente de Thomas Cole, Capitólio do Estado de Ohio, Columbus, Ohio, 1838 – 1861. Fotografia © Tom Patterson, Cincinnati, Ohio.

O projeto do Capitólio do Estado de Ohio assumiu sua forma final entre 1848 e 1854, sob a liderança de William Russell West, que alinhou as colunas dóricas do pórtico com o corpo do prédio, fiel à forma compacta do plano original de Cole. West também foi responsável pelo frontão pequeno e excêntrico, que parece flutuar sobre o pórtico, e desvia o olhar do observador da base do tambor situado atrás dele. Sua mais óbvia alteração, no entanto, foi a cúpula, que parece um templo, situada sobre o tambor, protegendo as janelas da rotunda interior. Ao eliminar o domo e substituir o telhado cônico, West não só se conformou com as restrições orçamentárias, mas também aderiu ao espírito grego renascentista.

O Capitólio do Estado de Ohio, restaurado em 1993, é a prova de um período que expressava seus ideais democráticos de forma monumental. Seus dois pórticos recuados, com suas oito colunas, imitam a planta do Pártenon, em Atenas, com suas fachadas a leste e a oeste. A cúpula também faz referência a outro tipo de templo grego, o redondo *tholos*. A preferência de Cole por pilastras, em vez de colunas, para articular a cúpula e o corpo do prédio, confere ao Capitólio uma aparência imponente e regular, totalmente apropriada para ser a sede do governo. Como a Comissão declarou em 1839, era uma estrutura concebida "não somente para nós, mas para as gerações futuras".

Peça aos alunos para olharem atentamente para todas as diferentes partes deste prédio.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para compararem este prédio com os outros mais modernos atrás dele.

Os prédios modernos são mais altos, com telhados planos e muito mais janelas.

Por que este prédio do século XIX é mais baixo que os prédios mais modernos?

Os materiais de construção e as técnicas daquela época limitavam a altura dos prédios. Elevadores também só se tornaram comuns em prédios perto do final do século.

F | M

Mostre aos alunos figuras de templos gregos, tais como o Pártenon. (Facilmente encontradas na Internet.)

Explique que o Capitólio do Estado de Ohio é um exemplo do Renascimento Grego, um estilo arquitetônico popular no século XIX, baseado nas estruturas clássicas gregas e romanas. Pergunte aos alunos em quê este prédio se parece com a arquitetura grega.

Ele tem colunas e um frontão e é simétrico. Como as ruínas de prédios gregos antigos, que perderam a cor, ele é construído de pedra clara.

F(6º/8º) | M

Localize e identifique estas características encontradas na arquitetura clássica grega e romana.

Frontão: *é um triângulo sobre a entrada.*

Colunas: *são os postes verticais na forma de cilindros localizados no pórtico.*

Capitéis: *são como chapéus colocados no topo das colunas; os capitéis simples são uma variação do estilo dórico grego.*

Pilastras: *são as estruturas verticais que parecem colunas, mas presas às paredes em cada lado do pórtico.*

Tambor: *é a estrutura redonda, em forma de rosca, situada no topo, que suporta o telhado cônico. Não está visível nesta imagem.*

Entablamento: *é a viga horizontal em duas partes, suportada pelos capitéis das colunas e pelas pilastras.*

F(6º/8º) | M

Como os arquitetos criaram uma sensação de harmonia neste prédio?

Eles construíram a maior parte do prédio com o mesmo calcário, da mesma cor clara, e repetiram a forma e o espaçamento das pilastras e das colunas, seguindo um ritmo regular ao longo da fachada.

INTERPRETE

F(6º/8º) | M

Pergunte aos alunos por que o Renascimento Grego era um estilo arquitetônico popular em prédios governamentais no século XIX.

Os gregos antigos inventaram a democracia como forma de governo. Nesta época, os americanos estavam se tornando mais democráticos, com uma crescente participação dos eleitores e uma conscientização das legislaturas estaduais, e os estados queriam expressar suas identidades por meio de seus prédios públicos.

M

Explique como foi selecionado o arquiteto para este projeto.

Vários arquitetos competiram enviando suas propostas. Três finalistas, inclusive o pintor de paisagens Thomas Cole, foram selecionados. Apesar de Cole não ter experiência em construção, seu projeto foi escolhido.

RELAÇÕES

Relações históricas: Ordenanças do noroeste; obtenção do estatuto de estado

Figuras históricas: Thomas Jefferson

Ed. Cívica: papel do governo de um estado

Geografia: capitais dos estados

Artes: Renascentismo Grego; modo dórico; Thomas Cole

GEORGE CALEB BINGHAM [1811 – 1879]

7b Eleição no Condado, 1852

Eleição no Condado retrata o sistema democrático americano em plena evolução. A história se passa em uma pequena cidade do meio-oeste, em meados do século XIX, quando os rituais de votação ainda estavam se formando, particularmente, na fronteira. George Caleb Bingham, conhecido como "o artista de Missouri", pois este era o estado onde morava e trabalhava, reconhecia as responsabilidades, assim como os direitos, da cidadania; e, como era ativo na política de Missouri, adquiriu uma perspectiva pessoal no processo eleitoral da época. Em *Eleição no Condado*, Bingham apresenta uma movimentada festa eleitoral como uma promulgação da democracia, reunindo vários residentes de uma comunidade rural para tomar decisões que afetariam o bem comum.

Nesta composição repleta de pessoas, Bingham sugere a capacidade de inclusão de uma democracia com representantes de todas as idades e camadas sociais, com exceção, é claro, dos afro-americanos, que só usufruiriam do direito de votar depois da Guerra Civil, e das mulheres, cujo direito de participar não seria reconhecido por outros setenta anos. A pintura revela outras irregularidades no sistema eleitoral, que não seriam toleradas hoje em dia. Como não havia um sistema de cadastramento de eleitores, o homem de vermelho no alto da escada do tribunal está jurando sobre a Bíblia que ainda não votou. Uma vez que não havia voto secreto (nem mesmo no papel), o eleitor bradava sua escolha para os oficiais eleitorais, atrás do juiz, que abertamente a registravam em um livro mestre. Já que não havia restrições à propaganda eleitoral, o cavalheiro bem vestido atrás do eleitor — evidentemente um dos candidatos — pode passar, livremente, seu cartão para outros cidadãos momentos antes de votarem. No entanto, nada disso parece alterar o espírito do processo de votação.

7-B George Caleb Bingham (1811 – 1879), *Eleição no Condado*, 1852. Óleo em tela, 96,5 x 132,1 cm (38 x 52 pol.). Museu de Arte de Saint Louis, St. Louis, Mo., Doação do Bank of America.

A falta de um foco dramático único em *Eleição no Condado* é uma expressão do ideal democrático: todos os homens aparecem como iguais, e nenhum voto vale mais que o outro. Diversos membros do eleitorado estão envolvidos em sérias discussões, talvez debatendo as qualificações dos candidatos. Outro grupo se reúne em volta de um jornal, uma poderosa ferramenta da democracia. No entanto, Bingham parece questionar a integridade de uma eleição conduzida de maneira tão casual. À esquerda, em primeiro plano, um homem corpulento já esparramado em sua cadeira aceita mais sidra de um trabalhador afro-americano do precinto, presumivelmente em troca de um voto. Atrás dele, um abastado cavalheiro literalmente arrasta um corpo inerte para as urnas, enquanto lança um olhar significativo em direção ao candidato de azul. Uma pessoa ao lado dos degraus do tribunal (diretamente abaixo do homem que está prestando juramento) atira uma moeda no ar, como se o vencedor desta contenda pudesse bem ser determinado por sorte (ou por dinheiro), como em uma eleição organizada; e, no primeiro plano, a atitude de dois meninos absortos em um passatempo infantil, no qual uma faca jogada no chão determina o vencedor, sugerem que o processo político é pouco mais que um jogo do acaso. Mais preocupante ainda, uma figura esfarrapada no canto direito dianteiro está com a cabeça enfaixada, talvez para implicar que, apesar de toda a aparente boa vontade da multidão, a violência se esconde logo abaixo da superfície.

Além de comentar a campanha eleitoral americana em geral, *Eleição no Condado* registra um evento político em particular. Como muitos dos contemporâneos de Bingham sabiam, a pintura retrata o Dia das Eleições em 1850, no Condado de Saline, Missouri, quando o próprio artista estava concorrendo para uma cadeira na Assembleia Legislativa Estadual. Bingham perdeu aquela eleição para E. D. Sappington, que ele representou como o candidato sem escrúpulos usando a cartola brilhante. Sappington, com seus funcionários, tentou comprar votos em troca de bebida alcoólica e, como era parente do juiz e de um de seus oficiais, o resultado da eleição naturalmente levantou suspeitas. Bingham não contestou os resultados, mas *Eleição no Condado* faz uma óbvia acusação ao seu oponente político. O próprio artista aparece no quadro, como a figura com a cartola parecendo uma chaminé, sentado nos degraus do tribunal, acompanhado por um simpático cachorro e dois homens de chapéus brancos, que pararam para olhar sobre seu ombro. A quieta concentração de Bingham o diferencia da multidão, e a nós cabe apenas imaginar se ele está marcando os votos para contá-los, ele mesmo, ou desenhando as práticas sem regras de uma jovem democracia.

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta pintura e observarem como as pessoas estão fazendo coisas bem diferentes.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para adivinharem o que está acontecendo nesta pintura. Procurem pistas. É dia de eleição.
A maioria destas pessoas é constituída de eleitores.
Peça aos alunos para acharem estes elementos.
Um cachorro branco: *está localizado no centro.*
Um homem de cartola, sentado, que poderia estar desenhando ou escrevendo: *está localizado no centro — é o artista.*
Um homem servindo bebidas: *está à esquerda.*
Um homem com a cabeça enfaixada e um cavalo e um cavaleiro: *estão no centro, mais distantes.*

F | M

Onde está ocorrendo esta cena?
Nos degraus do tribunal de uma pequena cidade do estado de Missouri.

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para descreverem como Bingham unificou esta cena, de maneira que tantas figuras formassem um grupo interligado.
Ele repetiu formas e cores e fez a sobreposição de corpos.

F(6°/8°) | M

Como Bingham criou uma ilusão de profundidade?
Ele fez com que as formas se sobrepusessem e colocou objetos em tamanho menor à distância. As linhas paralelas, nos prédios e na mesa, inclinam-se para cima, dando a impressão de estarem mais próximas, à distância. Objetos distantes são muito mais claros e mais azulados.

INTERPRETE

F | M

Por que não existem mulheres nesta cena?
As mulheres americanas ainda não podiam votar em 1852.

F | M

Peça aos alunos para descreverem os diferentes formatos de chapéus nesta pintura. O que os chapéus sugerem sobre as ocupações destes indivíduos?
Os chapéus altos e rígidos, com abas pequenas (cartolas), provavelmente pertencem aos políticos. Os fazendeiros e os trabalhadores usavam chapéus com coroas mais macias e abas mais largas.

M

Que mensagem Bingham passa, nesta cena repleta de pessoas, sobre o processo eleitoral na democracia americana?
Uma comunidade inteira de homens, ricos e pobres, reúne-se para votar. Observe como nenhuma figura é destacada ou maior que as outras nesta multidão. Isto sugere que todos os votos são iguais.

M

Peça aos alunos para compararem esta cena de eleição com uma cena de uma eleição americana atual.
Hoje, os americanos votam por meio de cédulas, secretamente, em cabines privadas, em vez de declarar seus votos, enquanto cercados por outros cidadãos. Mulheres e afro-americanos estariam entre os eleitores. Hoje, pessoas fazendo campanha são mantidas a uma determinada distância do local real das urnas, de acordo com a lei.

RELAÇÕES

Relações históricas: fronteira americana; era Jacksoniana

Figuras históricas: Andrew Jackson; Susan B. Anthony, Elizabeth Cady Stanton; Lucretia Mott; Sojourner Truth; Lyndon B. Johnson

Ed. Cívica: Constituição dos Estados Unidos; eleições (locais, estaduais, federais); Ato do Direito de Voto, de 1965; Décima Quarta e Décima Quinta Emendas Constitucionais

Relações literárias e documentos importantes: *Vote!,* Eileen Christelow (fundamental 1°/5°); *Democracia na América*, Volume I (1835) e Volume II (1839), Alexis de Tocqueville (médio); o discurso de Susan B. Anthony em seu julgamento em 1873 (fundamental, médio); *The Ballot or the Bullet*, Malcolm X (médio)

Arte: Realismo americano; pintura de gênero

ALBERT BIERSTADT [1830 – 1902]

8a O Vale de Yosemite, Califórnia, 1865

Em uma época em que poucos americanos haviam se aventurado a oeste do Rio Mississipi, *O Vale de Yosemite, Califórnia* oferecia uma vista acolhedora de uma das maravilhas naturais do outro lado do continente. Após sua primeira viagem ao Oeste dos Estados Unidos, em 1859, Albert Bierstadt produziu uma sequência de pinturas de paisagens, que fizeram tanto sucesso na costa leste, que ele resolveu voltar para o Oeste para produzir mais pinturas. O início da Guerra Civil adiou sua viagem, mas em 1863, Bierstadt partiu da Filadélfia para fazer a jornada transcontinental de trem, diligência e a cavalo. Quando finalmente chegou à Califórnia, a paisagem superou suas expectativas. Tendo nascido e estudado na Alemanha, Bierstadt estava acostumado com a beleza dos Alpes, mas, em nenhum lugar da Europa, segundo ele, "existe um cenário cuja grandeza possa, por um momento, ser comparada com aquela encontrada em Sierra Nevada, no Distrito de Yosemite". *O Vale de Yosemite* apoia esta reivindicação nacionalista e expressa o sentimento de admiração do próprio artista ao ver, pela primeira vez, a paisagem majestosa da montanha.

A tela excepcionalmente grande de Bierstadt (1,5 por 2,4 m) e a vista panorâmica do vale (de 32 a 48 km) foram calculados para atrair a atenção dos observadores, como se estivessem, eles mesmos, apreciando o espetáculo. Alguns críticos da época fizeram objeções a tais recursos sensoriais, argumentando que os métodos de Bierstadt faziam o quadro parecer mais o cenário de um palco do que belas-artes — mas este pode, de fato, ter sido o efeito desejado. Bierstadt não inclui nenhum ator em sua cena — nem mesmo um mero viajante, caçador de peles, colonizador, ou índio norte-americano — e, no centro da composição, onde se esperava encontrar um clímax dramático para a ação, existe apenas um espaço vazio inundado pelos raios dourados de luz que atravessam as nuvens. No cenário de Bierstadt, o observador assume o ponto de vista do artista e descobre que, diante de uma paisagem tão magnífica, os seres humanos se reduzem à insignificância.

8-A Albert Bierstadt (1830 – 1902), *O Vale de Yosemite, Califórnia,* 1865. Óleo em tela, 163,83 x 245,11 cm (64½ x 96½ in). Museu de Arte de Birmingham, Birmingham, Ala. (1991.879). Doação da Biblioteca Pública de Birmingham.

O vale de Yosemite havia ficado isolado por sua localização geográfica até pouco antes da metade do século, quando a Corrida do Ouro da Califórnia, em 1848, trouxe um grande número de pessoas não indígenas para as Sierras, e o vale foi, então, "descoberto". Os americanos estavam intrigados com o vale, que tinha ficado escondido durante tanto tempo, e Bierstadt satisfez sua curiosidade ao documentar seus marcos principais — o bloco de granito exposto, chamado El Capitán, no lado norte (à direita da tela), em frente ao píncaro de Sentinel Rock e às massas rochosas de Cathedral Rocks — porém, ele exagera até suas proporções imponentes. A bruma dourada que Bierstadt usou para suavizar as bordas dos magníficos penhascos pode ter sido uma maneira de ele se desculpar por sua manipulação criativa da verdade. Como um crítico de São Francisco observou, em 1865, "Parece que foi pintado em Eldorado, em uma terra distante, onde tudo era ouro, da qual se ouviu falar em uma canção e em história, com a qual se sonhou, mas que nunca se viu".

Bierstadt tinha uma capacidade extraordinária de entender em que os americanos de sua época queriam acreditar que os estava esperando na fronteira do Oeste: um Jardim do Éden abençoado por Deus, intocado pela Guerra Civil, e que lhes desse a promessa de um novo começo. Suas pinturas românticas expressam a esperança coletiva de que uma remota paisagem pudesse cicatrizar as feridas de uma nação. O preservacionista (e fundador do Sierra Club) John Muir, quase um contemporâneo de Bierstadt, afirmou que o Vale de Yosemite poderia revigorar o espírito: "Os ventos soprarão em você seu próprio frescor, e as tempestades lhe transmitirão energia", ele prometia a potenciais turistas, "enquanto suas preocupações cairão como as folhas das árvores no outono".

O quadro O Vale de Yosemite ainda não estava pronto no estúdio de Bierstadt, em Nova Iorque, em 1864, quando Abraham Lincoln determinou que aquele território seria um parque estadual. Esta foi a primeira vez que o governo federal protegeu um lugar pitoresco do desenvolvimento. Mas, quando a Ferrovia Transcontinental ficou pronta, cinco anos depois, a região foi inundada por turistas que queriam ver, por eles mesmos, os lugares maravilhosos que conheciam apenas por meio de pinturas e fotografias. Ao retornar a Yosemite, em 1872, Bierstadt lamentou a perda da beleza selvagem intocada, que ele havia retratado apenas alguns anos antes.

Peça aos alunos para examinarem
todos os elementos desta paisagem.

DESCREVA E ANALISE

F
Onde você vê árvores refletidas na água? *No centro da pintura.*

F
Descreva a textura das rochas. *As rochas parecem ásperas ou desgastadas pelo tempo.*

F | M
Diga aos alunos para escreverem três ou quatro palavras que lhes vêm à mente quando olham para esta pintura. Peça a cada aluno, um por vez, para dizer uma das palavras que escreveu, que ainda não tenha sido dita por outro aluno. Escreva cada palavra no quadro ou em um papel grande. Peça aos alunos para explicarem o que os fez pensar nesta palavra. Observe quantas vezes são mencionadas palavras que fazem referência ao tamanho e à grandeza da cena.

F | M
Se uma pessoa estivesse em pé, no meio desta cena, aproximadamente que tamanho ela teria? Compare uma pessoa de um metro e oitenta de altura com uma das árvores; imagine como esta pessoa se sentiria em comparação com estas montanhas. Como ele ou ela descreveria esta cena?

F | M
Como Bierstadt criou uma ilusão de grande distância ou profundidade?
Ele fez os objetos em primeiro plano mais escuros, mais detalhados e maiores que os que estão mais distantes. Esta abordagem é chamada de perspectiva aérea.

F(6°/8°) | M
Pergunte aos alunos o que eles veem primeiro quando olham para esta pintura.
Os alunos podem ver a área iluminada no meio da cena.
Como esta luz torna esta cena ainda mais espetacular?
A luz cria sombras escuras que contrastam dramaticamente com as áreas brilhantes, iluminadas.

F(6°/8°) | M
Em um mapa, localize o Parque Nacional de Yosemite. Peça aos alunos para compararem fotografias do Vale de Yosemite com a pintura de Bierstadt, para que possam compreender o quanto ele exagerou no tamanho das formações rochosas. (As fotografias desta cena estão na Internet.) Pergunte aos alunos se eles acham que o sol na pintura está nascendo ou se pondo. (Consulte um mapa para a orientação das formações rochosas – na pintura, Cathedral Spires e Sentinel Rock estão à esquerda e El Capitán está à direita.)

INTERPRETE

F(6°/8°) | M
Bierstadt pintou algumas das formações rochosas desta pintura mais altas do que elas realmente eram. Pergunte aos alunos se eles acham que este exagero foi desonesto. Peça que expliquem por que acreditam ou não que o artista tem o direito de exagerar algumas características em uma cena como esta.
Além de exagerar o tamanho das rochas, como Bierstadt fez o Oeste parecer ainda mais grandioso do que era?
Ele inundou esta cena com uma luz brilhante, dourada.

M
Pergunte aos alunos de que evento os Estados Unidos estavam se recuperando, em 1865, quando esta cena foi pintada.
Da Guerra Civil.
Por que uma cena como esta oferecia esperança para os americanos?
Ela não só transmitia paz, mas também evocava a fronteira do Oeste, uma região linda e espaçosa, aguardando para ser colonizada. Muitos viam o Oeste como a promessa de um novo começo.

M
Peça aos alunos para explicarem o papel que as pinturas de Bierstadt desempenharam no desenvolvimento do turismo no Oeste.
Quando as pessoas no Leste viam a interpretação grandiosa do cenário do Oeste, feita por Bierstadt, queriam vê-lo por si mesmos. Alguns anos depois, com a introdução da ferrovia naquela região, um grande número de turistas foi capaz de visitar Yosemite.

RELAÇÕES

Relações históricas: Ferrovia Transcontinental; Corrida do Ouro da Califórnia; movimento de conservação; parques nacionais; expansão para o Oeste

Figuras históricas: Theodore Roosevelt; John Muir

Geografia: Vale de Yosemite; Sierra Nevada

Ciências: ecologia; conservação; geologia

Relações literárias e documentos importantes: *Natureza,* Ralph Waldo Emerson (médio); *A Thousand-Mile Walk to the Gulf,* John Muir (fundamental 6°/8°, médio)

Arts: Hudson River School; compare with the works of Frederic Church

BLACK HAWK [ca. 1832 – 1890]

8b Livro de Registros "Sans Arc Lakota", 1880 – 1881

Black Hawk estava com dificuldades para alimentar sua família de quatro pessoas, durante o inverno severo, entre 1880 e 1881. Sua tribo, Sans Arc, era umas das sete divisões dos Lakotas, um grupo nômade de índios das Grandes Planícies, que seguiam as grandes manadas de búfalos, que os alimentavam, os vestiam e os abrigavam. As manadas haviam sido praticamente dizimadas, principalmente pelos colonizadores que chegavam em números crescentes, e as tribos das Grandes Planícies estavam sendo realocadas para as reservas.

Black Hawk, um líder espiritual, teve uma visão em um sonho, e William Edward Caton, o comerciante indígena da Agência Cheyenne, em Dakota, pediu-lhe que a registrasse, desenhando-a, e ofereceu-lhe cinquenta centavos de dólar por cada desenho que fizesse. Caton forneceu folhas de papel com pauta, lápis de cor e uma caneta. Black Hawk fez setenta e seis desenhos, durante o inverno, e recebeu trinta e oito dólares em troca, uma quantia considerável para a época. Em 1994, o livro (que pertencia, então, a uma coleção particular) foi vendido em um leilão por quase quatrocentos mil dólares.

Os desenhos de Black Hawk seguiram uma longa tradição de arte indígena das Grandes Planícies. Os homens da tribo Lakota pintavam imagens em suas tendas e em seus robes de pele de búfalo, para mostrar os seus feitos e atos heroicos. Contos de inverno (histórias comunitárias das tribos ou das famílias) também eram pintados em peles de búfalo. A cada ano, que começava com a primeira queda de neve, uma imagem de um evento que afetasse o grupo todo era adicionada, servindo como lembrete para a narração das histórias da tribo. Como tecido, papel e instrumentos artísticos eram adquiridos por meio de trocas ou assaltos, os Lakotas começaram a fazer imagens com estes materiais também. Os livros de registro eram valiosos, porque eram portáteis e proviam muitas superfícies para desenho e pintura, tanto nas páginas em branco, como sobrepostos nas páginas já usadas. A obra de Black Hawk, apesar de ser um dos melhores exemplos, não é tecnicamente um livro de registros, uma vez que ele desenhava em folhas avulsas de papel, que eram então encadernadas em couro por Caton.

8-B.1 Black Hawk (ca. 1832 – 1890), *Livro de Registros "Sans Arc Lakota"* (placa nº 18), 1880 – 1881. Caneta, tinta e lápis em papel, 24,13 x 39,4 cm (9½ x 15½ in). Livro inteiro: 26,67 x 41,9 x 4,44 cm (10¼ x 16½ x 1¾ in); largura com o livro aberto: 85,1 cm (33½ in). T614; Coleção Thaw, Museu de Arte de Fenimore, Cooperstown, N.Y. Fotografia 1998 por John Bigelow Taylor, Nova Iorque.

8-B.2 Black Hawk (ca. 1832 – 1890), *Livro de Registros "Sans Arc Lakota"* (placa nº 3), 1880 – 1881. Caneta, tinta e lápis em papel, 24,13 x 39,4 cm (9½ x 15½ in). Livro inteiro: 26,67 x 41,9 x 4,44 cm (10¼ x 16½ x 1¾ in); largura com o livro aberto: 85,1 cm (33½ in). T614; Coleção Thaw, Museu de Arte de Fenimore, Cooperstown, N.Y. Fotografia 1998 por John Bigelow Taylor, Nova Iorque.

Black Hawk desenhou apenas duas imagens do seu sonho, antes de começar a registrar o mundo natural e os costumes e cerimônias da tribo Lakota. Desenhou até mesmo procissões dos guerreiros da tribo Crow, que eram inimigos tradicionais dos Lakotas. Nesta imagem (8-B.1), os Crows são reconhecíveis pelo seu estilo de cabelo: um tufo curto de cabelo penteado para cima perto da fronte e longas tranças aumentadas por extensões e emplastradas, na parte de trás, com argila. Os Crows eram conhecidos por sua beleza, e Black Hawk descreveu sua aparência em detalhes. Muitos exibiam faixas de metal na parte superior dos braços, e todos usavam colares de múltiplas voltas, enfeitados por contas feitas de conchas brancas (wampum), assim como preciosas penas de águia (doze penas tinham um valor igual ao de um cavalo). Algumas penas decoram o cabelo ou são carregadas como abanadores — dois com camadas adicionais de penas — enquanto outras enfeitam lanças de guerra e cajados bifurcados para golpear. (Tocar um inimigo com um cajado de golpe na batalha demonstrava a coragem de um homem.) Os rostos são pintados de vermelho, e alguns corpos são pintados de vermelho ou de amarelo. As reproduções de cavalos em forma de C, nas duas figuras do meio, indicam habilidades nas batalhas; as pernas de outro homem são marcadas com linhas diagonais, que significam "bate no inimigo". Três homens carregam bolsas enfeitadas com contas e franjas para guardar os espelhos que eles adquiriam por meio de trocas.

O outro desenho (8-B.2) mostra uma dança social dos Lakotas, com a participação de homens e de mulheres. Ambos os sexos usam o cabelo repartido ao meio, os homens com enfeites de plumas e de penas, e as mulheres com o repartido pintado de amarelo ou de vermelho. Há cintos feitos de contas, faixas de botões de latão usadas ao redor da cintura ou atravessando o corpo, bijuterias feitas de contas e uma bolsa decorada com contas para guardar instrumentos usados para fazer artesanato (primeira mulher à esquerda). O vestido mais caro, usado pela quarta figura a partir da direita, é decorado com fileiras de dentes caninos superiores de alces, os únicos dois dentes do alce que são de marfim.

Sabe-se pouco sobre a vida de Black Hawk depois que ele fez os desenhos deste livro. Ele não aparece nos registros da Agência Cheyenne River após 1889. Alguns estudiosos acreditam que Black Hawk tenha sido morto em Wounded Knee, no então recém-constituído estado de Dakota do Sul, em dezembro do ano seguinte.

Peça aos alunos para examinarem atentamente os detalhes deste desenho no livro de registros.

DESCREVA E ANALISE

F(1°/5°)
Peça aos alunos para ficarem em pé e para unirem os braços, como nas figuras no desenho de baixo. Discuta como o fato de estarem de pé e de se moverem juntos, desta maneira, mostra o grupo como uma unidade.

F | M
Pergunte aos alunos o que as pessoas estão fazendo nestes dois desenhos. *No desenho de cima, os guerreiros estão em procissão ou em um desfile; no desenho de baixo, os homens e as mulheres estão dançando.* Quais destas figuras são mulheres? *As mulheres têm um repartido colorido no meio do cabelo.*

F | M
Peça aos alunos para identificarem padrões nos desenhos.
Existem muitos padrões repetidos, inclusive as penas, as impressões de cascos e as franjas.

F | M
Peça aos alunos para descreverem como Black Hawk criou um ritmo constante em cada um destes desenhos. *Ele desenhou uma linha de figuras similares, espaçadas igualmente por toda a página.* Peça aos alunos para imaginarem a batida regular de tambores ao ritmo da qual estas figuras estão se movendo.

F | M
Pergunte aos alunos que materiais Black Hawk usou para criar detalhes mais precisos nestes desenhos.
Utilizou papel de escrever com pauta, lápis de cor e uma caneta. Os riscos do lápis são visíveis sob os longos vestidos.
Antes dos Lakotas morarem em reservas, que materiais os artistas-guerreiros usavam para criar desenhos tradicionais similares de sua história e tradições? *Eles pintavam imagens similares nas paredes das tendas e nos robes feitos de pele de búfalo.*

F(6°/8°) | M
Peça aos alunos para compararem o desenho dos índios americanos de Black Hawk com a pintura de Catlin (6-B) e com a pintura de N. C. Wyeth (5-b). Pergunte qual destas ilustrações eles acreditam mostrar vestimentas historicamente mais corretas. Por quê?
O artista indígena americano, Black Hawk, era mais preciso e mais familiarizado com os detalhes das roupas do seu próprio povo do que os artistas descendentes de europeus. Em sua pintura, Catlin omitiu detalhes significativos. Wyeth criou sua obra com base em estereótipos da época sobre os índios; por exemplo, ele não seguiu a descrição de Cooper.
Qual a semelhança entre as roupas nas obras de Wyeth e de Catlin e as roupas na obra de Black Hawk? *Em todas as três obras de arte, os índios usam penas nos cabelos. O cacique na pintura de Catlin usa uma saia com franjas e perneiras, como alguns dos guerreiros na pintura de Black Hawk. O moicano de Wyeth usa uma faixa no braço e tinta no corpo e no rosto, como no desenho de Black Hawk.*

INTERPRETE

F | M
O que podemos aprender sobre os Lakotas, que poderíamos não entender se sua história fosse contada apenas com palavras? *Podemos ver como eles se vestiam.*

F | M
O que eram os "contos de inverno" e por que os Lakotas e outros índios das Grandes Planícies os criavam?
Os contos de inverno eram pinturas em pele de búfalo para registrar histórias comunitárias das tribos ou das famílias.

F | M
Pergunte aos alunos por que foi difícil para Black Hawk e outras famílias da tribo Sans Arc Lakota obter comida durante o inverno entre 1880 e 1881. *Estes índios das Grandes Planícies não eram mais capazes de caçar búfalos, uma de suas mais importantes fontes de alimento, porque os colonizadores haviam matado os búfalos, quase levando-os à extinção.*

F | M
Pergunte aos alunos como o fato de desenhar estas figuras ajudaram Black Hawk a ganhar dinheiro para alimentar sua família. *William Edward Caton, o comerciante da Agência Cheyenne, em Dakota, pagou trinta e oito dólares a Black Hawk pelo conjunto de setenta e seis desenhos.*

F(6°/8°) | M
Por que você acha que William Edward Caton queria estes desenhos?
Talvez ele tenha percebido que as culturas e tradições dos índios norte-americanos estavam mudando, porque os índios não eram mais capazes de caçar e viver como haviam feito durante séculos, antes de os colonizadores irem para o Oeste.

RELAÇÕES

Relações históricas: Manifest Destiny; Expansão para o Oeste; a batalha de Tippecanoe; os índios das Grandes Planícies; a batalha de Little Bighorn; a batalha de Wounded Knee

Figuras históricas: Tecumseh; Andrew Jackson; William Henry Harrison; Crazy Horse; George Armstrong Custer; Geronimo

Ed. Cívica: Ato de Remoção Indígena

Geografia: Região das Grandes Planícies

Relações literárias e documentos importantes: *Little House in the Big Woods,* Laura Ingalls Wilder (fundamental 1°/5°); *Four Ancestors: Stories, Songs, and Poems from Native North America,* Joseph Bruchac (fundamental 6°/8°)

Artes: compare com as obras de George Catlin

WINSLOW HOMER [1836 – 1910]

9a O Veterano em um Novo Campo, 1865

Após a rendição do General Robert E. Lee, em Appomattox, em abril de 1865, os exércitos da União e dos Confederados foram desmobilizados pacificamente. Os soldados que haviam sobrevivido ao calvário da guerra estavam livres para irem para suas casas e retomarem as atividades que tinham antes da guerra. O quadro *O Veterano em um Novo Campo* mostra um destes veteranos da Guerra Civil recém-chegado da frente de batalha, fazendo a colheita do trigo sob o sol do meio-dia. O trigo está alto, crescido, e o campo se estende até o horizonte; uma plantação excepcionalmente abundante havia, de fato, marcado o fim da guerra. A vestimenta militar e o cantil do fazendeiro (com uma insígnia que o identifica como um antigo soldado da União) jazem como que abandonados em primeiro plano, quase que encobertos pelas hastes de trigo caídas.

Winslow Homer terminou de pintar *O Veterano em um Novo Campo* no outono de 1865, apenas alguns meses depois de Appomattox. O próprio artista era, de certa forma, um veterano, pois havia servido na frente de batalha como ilustrador para o jornal nova-iorquino *Harper's Weekly*. Nos croquis que fazia para acompanhar os relatos militares, Homer tinha tendência a dar enfoque às atividades triviais da vida de um soldado, em vez de destacar o clímax do combate. Quando retornou à vida civil e começou a fazer pinturas a óleo, Homer continuou a dar preferência a temas da vida cotidiana, como nesta imagem de um soldado retomando seu trabalho nos campos.

O espírito otimista da pintura de Homer torna suas nuances mais escuras ainda mais comoventes. O "novo campo" do título pode não significar este campo de trigo, que está obviamente maduro e pronto para a colheita. Refere-se à mudança de ocupação do veterano — o que necessariamente traz à mente sua atividade anterior no campo de batalha. Uma vez que algumas das batalhas mais sangrentas da Guerra Civil foram travadas em campos de trigo, na consciência coletiva americana da época, campos de trigo eram associados a campos de soldados tombados. Uma fotografia particularmente perturbadora de soldados que haviam sido mortos em combate em Gettysburg foi publicada sob o título "Uma Colheita de Morte".

Mantendo as mesmas nuances, o veterano de Homer está segurando uma foice de uma lâmina só. Em 1865, este utensílio agrícola tão simples já estava ultrapassado; um fazendeiro teria utilizado um instrumento mais eficaz para ceifar um campo daquele tamanho. Na versão original da pintura, o veterano estava trabalhando com uma foice de mais lâminas (seu contorno é levemente visível no lado esquerdo da tela), mas Homer, evidentemente, decidiu modificar a pintura. Ele substituiu um emblema da tecnologia moderna por uma ferramenta mais arcaica e deu à imagem de um agricultor em seu campo uma referência perturbadora ao trabalho do "Ceifador de Almas", que tradicionalmente personifica a morte.

O Veterano em um Novo Campo refere-se tanto à desolação causada pela guerra, como à esperança do país quanto ao futuro. Este quadro resume as emoções conflitantes vividas pelos americanos — alívio pelo fim da Guerra Civil e tristeza pela perda de tantas vidas. A perda de vidas humanas não terminou com o fim da guerra; apenas alguns dias após Appomattox, Abraham Lincoln foi assassinado, e a nação mergulhou em um estado coletivo de pesar. *O Veterano em um Novo Campo* traz, no entanto, uma outra dimensão, como uma expressão de desespero perante a morte sem sentido de um grande presidente.

A imagem de um soldado retornando à sua fazenda teria assegurado ao público de Homer que, apesar de tudo, a vida continuava. O veterano parece ter posto de lado seu treinamento no exército, com o que restou de seu uniforme militar, para fazer a colheita de um campo que, mais uma vez, oferece a dádiva do trigo dourado, que, de acordo com a crença cristã, é um símbolo da salvação. O artista parece dizer que, mesmo após as maiores catástrofes, a vida tem a capacidade de se regenerar.

9-A Winslow Homer (1836 – 1910), *O Veterano em um Novo Campo,* 1865. Óleo em tela, 61,3 x 96,8 cm (24⅛ x 38⅛ pol.). Museu Metropolitano de Arte, Legado da Srta. Adelaide Milton de Groot (1876 – 1967), 1967 (67.187.131). Imagem © Museu Metropolitano de Arte.

Peça aos alunos para estudarem todos os aspectos desta pintura atentamente.

DESCREVA E ANALISE

F(1°/5°)

O que este homem está fazendo? *Está ceifando o trigo.*
Como sabemos? *Ele está segurando uma foice e tem trigo ceifado à sua volta.*

F(1°/5°)

Chame a atenção dos alunos para a luz e as sombras que incidem sobre o homem. Onde está o sol?
Está no alto e à direita do homem.
Como você acha que o homem se sente sob este sol? *Ele provavelmente está com calor e cansado.*
Como sabemos? *Ele está trabalhando tão arduamente sob o sol, que já tirou seu casaco e o colocou no chão, no primeiro plano, à direita.*

F | M

Descreva como Homer dividiu a cena nesta pintura.
Dividiu-a em três faixas de cores, com uma faixa para o céu, uma faixa mais larga para o trigo que está em pé, e outra faixa para o trigo já cortado no primeiro plano.
Em que faixas estão os pés do homem? *Estão enterrados sob o trigo ceifado.*
Em que faixa está seu corpo? *Está junto com o trigo em pé.*
Onde está o topo de sua cabeça? *Está no céu.*

INTERPRETE

F(6°/8°) | M

Este homem era um veterano de que guerra?
Era um veterano da Guerra Civil.
Como Homer nos mostra isso?
O casaco de seu uniforme militar e seu cantil estão no canto inferior à direita.
O que o fato de seu uniforme estar posto de lado poderia representar?
Ele abandonou sua vida de soldado e retornou à sua vida normal.
Por que este é um novo campo para ele?
Este pode ser, literalmente, um novo campo de trigo, mas também pode ser um novo campo de trabalho para ele, após lutar na guerra por tantos anos.

F(6°/8°) | M

Se este homem tivesse estado em um campo de trigo no ano anterior, o que provavelmente estaria fazendo?
Provavelmente, estaria lutando em uma batalha, já que um grande número de batalhas da Guerra Civil foi travado em campos de trigo.
Que motivos Winslow Homer vinha desenhando nos últimos anos?
Desenhava soldados da Guerra Civil.

M

O que um personagem carregando uma foice normalmente simboliza?
Simboliza o "Ceifador de Almas" ou a morte.
A que mortes Homer estaria fazendo alusão?
Está fazendo alusão aos soldados mortos e/ou ao Presidente Lincoln, que havia sido assassinado anteriormente naquele ano. Durante a guerra, o veterano ceifava a vida de soldados nos campos de batalha; agora, ceifa o trigo.

M

O que um campo de trigo abundante poderia representar?
Poderia representar esperança, abundância e a renovação da vida.
Uma vez que uma semente aparentemente morta, enterrada no chão, se desenvolve em uma nova planta, o grão pode ser um símbolo de renascimento ou de um novo começo. O que isto poderia sugerir sobre este país após a Guerra Civil?
Poderia sugerir que o país se recuperará e florescerá.

RELAÇÕES

Relações históricas: a Guerra Civil; a batalha de Bull Run; a rendição em Appomattox (1865)

Figuras históricas: Abraham Lincoln; Jefferson Davis; Robert E. Lee; Ulysses S. Grant; Stonewall Jackson; William Tecumseh Sherman; George McClellan

Geografia: os estados do norte e os estados do sul; os estados escravagistas e os estados abolicionistas

Relações literárias e documentos importantes: o discurso de Lincoln em Gettysburg (fundamental); *Bull Run,* Paul Fleischman (fundamental 6°/8°); a Bíblia — Isaías 2:4; 40:6 – 8 (fundamental 6°/8°, médio); *A Insígnia vermelha da coragem,* Stephen Crane (médio); *Across Five Aprils,* Irene Hunt (médio); "Come Up From the Fields, Father," Walt Whitman (fundamental 6°/8°, médio)

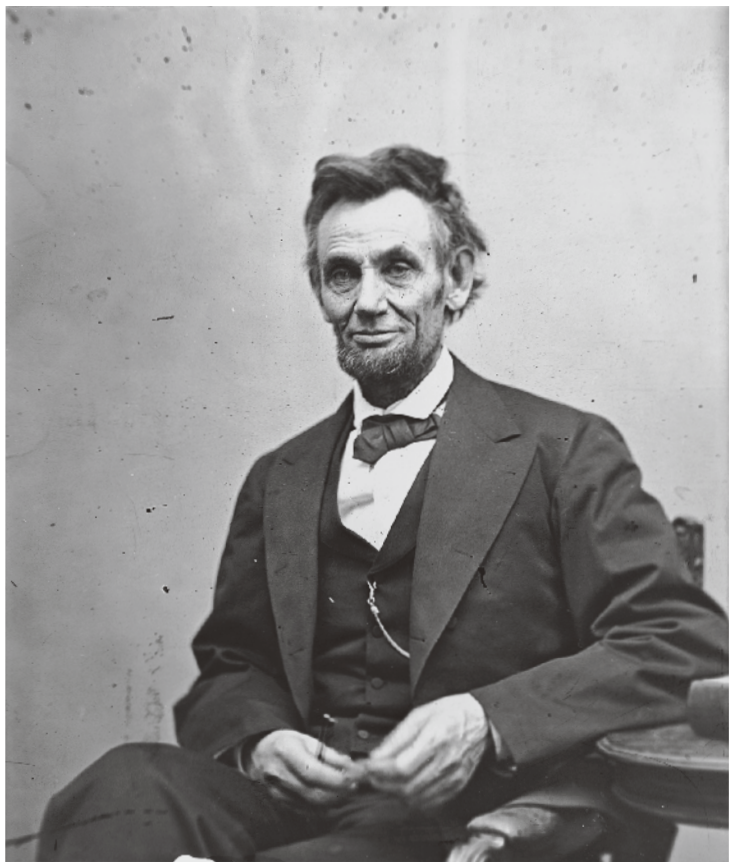
Música: "O Hino de batalha da República"; "Dixie"

ALEXANDER GARDNER [1821 – 1882]

9b Abraham Lincoln, 5 de fevereiro de 1865

Abraham Lincoln foi o primeiro presidente americano a utilizar a fotografia para fins políticos. Durante sua primeira campanha presidencial, em 1860, cerca de trinta e cinco retratos do candidato, tirados pelo fotógrafo Mathew Brady, circularam por todo o país. O imediatismo de uma fotografia criava um senso de intimidade entre o observador e o sujeito (ou eleitor e candidato) que poucos retratos pintados poderiam alcançar — particularmente no meio do século XIX, quando esta técnica ainda era uma novidade para muitos americanos. Reconhecendo seu poder de comover as massas, Lincoln deu ao retrato fotográfico o crédito de sua vitória. "Não se enganem", ele disse. "Brady me fez Presidente!"

Esta fotografia de Lincoln, tirada por Alexander Gardner, foi revelada alguns anos mais tarde, quando o presidente já havia pago o alto preço da presidência. Gardner havia feito parte de uma equipe de fotógrafos empregados por Brady para seguir as tropas da União e fazer um registro visual da Guerra Civil. Começou a trabalhar por conta própria, em 1863, quando abriu seu estúdio em Washington, D.C., e ficou conhecido por seus retratos de soldados uniformizados partindo para a guerra. O Presidente Lincoln visitou o estúdio de Gardner, em um domingo, em fevereiro de 1865, o último ano da Guerra Civil, acompanhado pelo retratista americano Matthew Wilson. Wilson havia sido contratado para pintar o retrato do presidente, mas como Lincoln tinha pouco tempo disponível para posar, o artista precisava de fotografias recentes para trabalhar a partir delas. As imagens serviram ao seu objetivo, mas a pintura resultante — um retrato tradicional, formal, de busto, em formato oval — não é particularmente distinta e está praticamente esquecida hoje em dia. As fotografias surpreendentemente cândidas de Gardner provaram ser mais duradouras, apesar de, originariamente, não terem tido a intenção de ser obras de arte.



9-B Alexander Gardner (1821 – 1882), *Abraham Lincoln,* 5 de fevereiro de 1865. Impressão fotográfica. Divisão de Impressões e Fotografias, Biblioteca do Congresso, Washington, D.C.

Este retrato de Lincoln, de meio corpo, é um dos melhores daquela sessão de fotografia ocorrida em fevereiro. O presidente está confortavelmente sentado em uma cadeira robusta, com seu cotovelo esquerdo apoiado no braço da cadeira e seu cotovelo direito apoiado no joelho, que estava ligeiramente elevado. Não há nada nesta fotografia que indique o cargo importante de Lincoln: poderíamos muito bem estar olhando para um humilde médico local. Suas roupas parecem simples (embora não fora de moda) e sua gravata borboleta com o nó meio frouxo foi deixada ligeiramente caída de lado. Nesta altura de sua vida pública, o presidente já havia posado para dezenas de fotografias e sabia que precisava ficar totalmente imóvel durante os diversos minutos necessários para o fotógrafo executar seu trabalho. Nesta imagem, os olhos de Lincoln estão olhando fixa e diretamente para a câmera, mas suas mãos brincam impacientemente com seus óculos e com um lápis, como que para lembrar ao fotógrafo que ele tinha coisas mais importantes para fazer.

O que atrai e prende nossa atenção é a expressão de Lincoln, a qual o poeta Walt Whitman descreve como "uma tristeza profunda latente". Na época em que esta fotografia foi tirada, Lincoln havia superado o pior da guerra e quase alcançado seu objetivo na luta para preservar a União, embora estivesse dolorosamente ciente do quanto esta causa custaria à nação. Lincoln parece muito mais velho que seus cinquenta e cinco anos de idade, e Gardner não fez nada para favorecer suas feições marcadas e macilentas. O fotógrafo pode até mesmo ter exagerado neste aspecto, uma vez que a posição inclinada da cabeça de Lincoln deixa um lado de seu rosto ligeiramente na sombra, fazendo com que seu olho e sua bochecha do lado direito pareçam fundos e cadavéricos.

A fotografia de Gardner assumiu outra dimensão logo após o assassinato de Abraham Lincoln, no dia 14 de abril de 1865. Uma editora de Boston explorou o pesar da nação fazendo a reprodução de cópias do retrato pintado por Matthew Wilson, que havia sido baseado nas fotografias tiradas por Gardner. A própria editora de Gardner contra-atacou, alguns dias depois, oferecendo esta e outras fotografias tiradas durante aquela sessão, no estúdio, em fevereiro. Elas foram anunciadas como os resultados da "última pose do Sr. Lincoln". Esta afirmação não documentada (e até recentemente não questionada) despertou a crença de que os retratos de Gardner haviam sido tirados apenas quatro dias antes da morte de Lincoln, conferindo-lhes uma aura especial de martírio. Sabemos que estes não eram, de fato, os últimos retratos de Abraham Lincoln. Embora o retrato de Gardner não pertença aos últimos dias do presidente, ele é testemunha do cansaço e das preocupações que o acometeram durante as longas últimas semanas da guerra, quando faltavam ainda alguns meses para a rendição em Appomattox.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atentamente para todas as partes deste retrato fotográfico.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Compare este retrato de Lincoln com o que está na moeda americana de um centavo. Em que diferem?

Neste, ele está de frente, enquanto, na moeda de um centavo, ele está de perfil. Além disso, sua barba está mais cheia na moeda.

F | M

Sugira aos alunos que se sentem como Lincoln está sentado nesta fotografia. Note que sua cabeça está ligeiramente virada, de maneira que podemos ver o contorno de sua bochecha. Imagine ter que sentar totalmente imóvel por três minutos completos.

F | M

Onde está localizada a fonte de luz para esta fotografia?

Está em cima, à esquerda do centro.

Note em que parte da fotografia a luz cria sombras escuras. Mostre algumas das áreas mais escuras.

Elas estão em seu pescoço, embaixo da maçã direita do rosto e embaixo da sobrancelha direita.

F | M

Compare o tamanho de suas mãos com seu rosto. Onde está o melhor foco, nas mãos ou no rosto?

O rosto está mais focalizado.

Por que suas mãos estariam levemente embaçadas? O que ele estaria segurando em suas mãos?

Ele está segurando um lápis e um par de óculos; o embaçado mostra que Lincoln mexeu as mãos durante a longa pose para exposição.

Pergunte o que o lápis e os óculos poderiam simbolizar.

Talvez eles mostrem a cultura de Lincoln e a importância das funções exercidas pelo presidente.

F | M

Descreva como Lincoln está vestido.

Ele está usando um terno escuro, um colete, uma gravata borboleta e uma camisa branca, e pode-se ver parte da corrente de um relógio de bolso.

Sua gravata borboleta está torta. O que uma gravata borboleta torta poderia sugerir?

Ele não é perfeito. As pessoas comuns poderiam se sentir mais próximas a ele, porque ele parecia uma pessoa como as outras.

Existe alguma coisa na maneira como ele está vestido que sugira que ele é o presidente dos Estados Unidos?

Não.

INTERPRETE

F | M

Que idade você acha que Lincoln aparenta ter nesta fotografia? Por quê?

Ele tinha cinquenta e cinco anos, mas parece ser mais velho. O estresse da guerra pode tê-lo envelhecido.

F | M

Peça aos alunos para descreverem a expressão de Lincoln. Como ele está se sentindo? Ele está triste, feliz, entediado, cansado ou alguma outra coisa?

Apesar de apresentar um leve sorriso, seu rosto está macilento, e ele provavelmente está cansado e triste após quatro anos de batalhas sangrentas da Guerra Civil.

M

Por que a fotografia foi um importante elemento na campanha de Lincoln para a presidência?

A fotografia ainda era uma técnica nova, que mal havia começado a ser utilizada. Até aquela época, os retratos eram pintados ou desenhados. Uma fotografia parecia uma coisa muito mais íntima. Os eleitores eram capazes de reconhecê-lo e de ter a impressão de que o conheciam pessoalmente.

RELAÇÕES

Relações históricas: a Guerra Civil; a Reconstrução; o assassinato de Lincoln

Figuras históricas: Abraham Lincoln; John Wilkes Booth

Geografia: os estados abolicionistas do norte; os estados escravagistas do sul; os estados fronteiriços

Relações literárias e documentos importantes: *Honest Abe*, Edith Kunhardt (fundamental 1°/5°); "O Captain! My Captain!," e "When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd," Walt Whitman (médio); o discurso inaugural de Lincoln em Gettysburg (fundamental); o discurso de posse do segundo mandato presidencial de Lincoln (fundamental 6°/8°, médio); o discurso "House Divided" de Lincoln (fundamental 6°/8°, médio); a Proclamação da Emancipação (fundamental)

Artes: fotografia; o trabalho de Mathew Brady

AUGUSTUS SAINT-GAUDENS [1848 – 1907]

10a Monumento à Memória de Robert Shaw, 1884 – 1897

A construção do *Monumento à Memória de Robert Gould Shaw e do 54º Regimento,* uma escultura monumental de bronze, em relevo, situada no Parque Boston Common, foi iniciada vinte anos depois do fim da Guerra Civil e só foi concluída catorze anos mais tarde. Era um projeto excepcionalmente complexo, mas o escultor, Augustus Saint-Gaudens, encarou-o como um trabalho de amor. O monumento havia sido encomendado por um grupo de bostonianos para honrar o Coronel Robert Gould Shaw, o filho de pais abolicionistas, de uma classe privilegiada, que havia sacrificado sua vida lutando pela causa da União. Saint-Gaudens havia, originariamente, visualizado uma estátua equestre — o herói tradicional montado no cavalo — mas a família de Shaw se opôs à ideia, considerando-a pretensiosa. O modelo revisto apresenta o oficial cavalgando ao lado de uma companhia de soldados a pé, marchando em direção ao seu destino. Quando o monumento foi finalmente desvelado em 1897, o filósofo William James observou que aquele era o primeiro "monumento ao soldado" americano, que era dedicado a um grupo de cidadãos unidos pelo interesse de seu país, e não a um único herói militar.

Robert Shaw comandou o 54º Regimento de Voluntários da Infantaria de Massachusetts. Este foi o primeiro regimento de afro-americanos recrutados no norte para servir às forças da União. Muitos dos voluntários se alistaram atendendo ao chamado do orador afro-americano Frederick Douglass, que acreditava (erroneamente, como ficou comprovado mais tarde) que não seriam negados a antigos escravos e a outras pessoas de ascendência africana todos os privilégios de cidadania, se eles lutassem por estes direitos junto com os americanos de origem europeia. Mas a participação dos soldados afro-americanos na defesa da República acabou gerando controvérsia, e coube ao 54º Regimento o encargo de ter que provar seu valor.

No verão de 1863, o regimento de Shaw liderou um assalto audacioso, em Fort Wagner, na Carolina do Sul. Aquela fortaleza, situada em Morris Island, protegia o Porto de Charleston, principal porto da Confederação, e havia sido construída sobre parapeitos de terra batida, que se elevavam a quase dez metros acima da praia. Apenas um lado ficava de frente para a terra e era protegido por um fosso de três metros de largura, cheio de água. Os batalhões de Shaw já estavam enfraquecidos e exaustos quando eles se aproximaram de Fort Wagner, no dia 18 de julho, após dois dias de uma árdua caminhada sob uma chuva torrencial. E como seu oficial comandante deveria ter sabido, o ataque estava arruinado antes mesmo de ter começado, pois as tropas da União estavam em números esmagadoramente inferiores aos dos Confederados. No entanto, Shaw entrou na batalha, brandindo sua espada e gritando "Avante, Quinquagésimo-quarto!". Assim que alcançou o topo das muralhas, três balas inimigas o atingiram, pondo fim à sua vida. Seu corpo foi, posteriormente, despido e atirado em uma vala comum, junto com os corpos de seus soldados.

10-A Augustus Saint-Gaudens (1848 – 1907), *Monumento à Memória de Robert Gould Shaw e do 54º Regimento,* cruzamento das ruas Beacon e Park, Boston, Massachusetts, 1884 – 1897. Bronze, 3,35 x 4,27 m (11 x 14 pés). Fotografia de Carol M. Highsmith.

Terminada a batalha, 281 soldados e oficiais da unidade foram perdidos em Fort Wagner — mortos ou desaparecidos — e inúmeros outros ficaram feridos. Apesar da dramática derrota, o 54º Regimento de Massachusetts vitoriosamente "estabeleceu sua reputação como um regimento combatente", como nas palavras de um dos oficiais sobreviventes, o próprio filho de Frederick Douglass, Lewis: "Nenhum homem recuou". Os relatos sobre a extraordinária coragem destes soldados arregimentaram afro-americanos à causa e, mais tarde, Abraham Lincoln conjecturou que a mão de obra adicional que eles forneceram fez uma diferença crucial no resultado da guerra.

Saint-Gaudens simbolizou este episódio militar paradoxal, no qual a derrota se transforma em vitória, por meio da personagem alada, em baixo relevo, que parece planar sobre os soldados; ela carrega papoulas, que são um emblema tradicional da morte e da lembrança, e um ramo de oliveira, que simboliza vitória e paz. Com exceção desta concessão à alegoria, Saint-Gaudens trabalhou usando um estilo realístico. Se o retrato de Shaw parece idealizado, sua postura rígida e seu olhar resoluto, no entanto, confirmam os relatos da época sobre sua bravura quando entrou na batalha como um carneiro que vai para o sacrifício. Ainda mais marcante é a estoica procissão de soldados, retratados não como dentes da engrenagem da máquina de guerra, mas como seres humanos participando de uma cruzada moral. Em uma época em que os afro-americanos eram geralmente descritos como tipos genéricos, Saint-Gaudens pesquisou modelos e produziu em torno de quarenta cabeças em argila, apesar de ter usado apenas dezesseis na escultura. Os uniformes esfarrapados dos recrutas estão, cada um, desmantelados de uma maneira diferente — não para diminuir a valentia dos soldados, como algumas pessoas argumentaram, mas para relembrar a marcha longa e monótona que fizeram até o Porto de Charleston. "Lá eles marcham", disse William James, "os campeões de sangue quente de um dia melhor para a humanidade".

Em 1982, os nomes de sessenta e dois soldados afro-americanos que morreram em Fort Wagner foram inscritos na base do *Monumento à Memória de Shaw*.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atentamente para todos os detalhes desta escultura.

DESCREVA E ANALISE

F

Peça aos alunos para encontrarem um tambor. *Está na extrema direita.* Onde estão as bandeiras? *Estão à esquerda, atrás dos rifles.*

F | M

Peça aos alunos para olharem atentamente para as faces, individualmente. Quais usam bigodes e barbas?

F | M

Como os soldados a pé estão vestidos?
Estão usando quepes, camisas de mangas longas, sapatos e calças compridas, e estão carregando cantis.
O que carregam nas costas? *Carregam sacos de dormir nos ombros.*
O que mais carregam? *Carregam rifles.*
Compare as vestimentas dos soldados a pé com as do Coronel Shaw.
Todos estão usando quepes com viseiras, mas os dos soldados a pé estão mais amassados. Shaw está vestindo um casaco longo e botas.
O que Shaw está segurando? *Está segurando uma espada em uma mão e as rédeas de seu cavalo na outra.*

F | M

Peça aos alunos para discutirem como os artistas podem criar ritmo em obras de arte visual. Como Saint-Gaudens criou um sentido de ritmo neste relevo?
Ele repetiu a inclinação das pernas e dos corpos, e de outras formas, em intervalos regulares, por toda a escultura. (Até mesmo as patas do cavalo acompanham a curvatura das pernas dos soldados marchando.) As imagens repetidas dos rifles criam um ritmo constante na metade de cima da escultura. Apenas a forma ereta de Shaw e o pescoço de seu cavalo interrompem a marcha constante através da escultura.

F | M

Como Saint-Gaudens criou um sentido de profundidade nesta escultura? Como você sabe que alguns soldados estão mais perto do observador que outros?
Os soldados que estão mais perto de nós estão mais distantes do fundo; estão mais em relevo. Os soldados de trás estão em baixo relevo. As formas mais próximas também se sobrepõem às que estão mais distantes.
Que figura está mais perto do observador (em um relevo mais pronunciado)? *Robert Shaw.*

INTERPRETE

F | M

Quem está no comando? *O homem a cavalo, Coronel Shaw.*
Como você sabe? *Sendo a única pessoa a cavalo, ele está acima dos outros soldados; carrega uma espada, e seu casaco possui punhos elegantes, típicos de um uniforme de oficial. Além disso, o título da escultura indica que ela foi feita em honra de Robert Shaw.*

F | M

Esta escultura foi encomendada para homenagear e relembrar Robert Shaw, mas quem mais ela homenageia?
Homenageia os soldados a pé do 54º Regimento de Voluntários da Infantaria de Massachusetts.

F(6°/8°) | M

Pergunte por que os alunos acham que este monumento foi feito em bronze, e não em mármore ou madeira.
O bronze dura mais ao ar livre; reflete a luz e é escuro e solene. Pode ser trabalhado nos mínimos detalhes, e formas finas como os rifles e as rédeas dos cavalos não se quebram facilmente.

M

O que a figura alada, no céu, está segurando? *Está segurando papoulas e um ramo de oliveira.*
O que você acha que esta figura representa? Por quê?
Talvez represente um anjo. As papoulas, normalmente, simbolizam a morte e a lembrança, e o ramo de oliveira, paz e vitória.
Lembre aos alunos que papoulas artificiais são usadas no Dia dos Veteranos, em homenagem aos veteranos de guerras dos Estados Unidos.

RELAÇÕES

Relações históricas: a Guerra Civil; o 54º Regimento de Massachusetts; os Abolicionistas; Bloody Kansas; o ataque de John Brown em Harper's Ferry; a ferrovia clandestina (Underground Railroad)

Figuras históricas: Robert Gould Shaw; Frederick Douglass; John Brown; Harriet Tubman; Sojourner Truth; William Lloyd Garrison

Geografia: James Island, S.C.; Morris Island, S.C. (a batalha de Fort Wagner, também chamada Battery Wagner); o Porto de Charleston (principal porto do Exército Confederado)

Relações literárias e documentos importantes: *Frederick Douglass: The Black Lion,* Patricia McKissack (fundamental 1°/5°); *Walking the Road to Freedom: A Story about Sojourner Truth,* Jeri Ferris (fundamental 1°/5°); *A Cabana do Tio Tom,* Harriet Beecher Stowe (fundamental 6°/8°, médio); "Frederick Douglass" e "Harriet Beecher Stowe," Paul Lawrence Dunbar (fundamental 6°/8°); "For the Union Dead," Robert Lowell (médio); *Narrative of the Life of Frederick Douglass,* Frederick Douglass (médio); o discurso de Booker T. Washington na inauguração do *Monumento à Memória de Shaw* (1897) (médio)

Artes: esculturas em baixo relevo; o movimento de belas-artes; a Renascença Americana

10 b Colchas de Retalhos: Séculos XIX e XX

Em 31 de dezembro de 1839, no Condado de McDowell, Carolina do Norte, Hannah e Pharaoh, ambos com doze anos de idade, foram dados como presente de casamento, por John e Rebecca Logan, para sua filha, Margaret Ruth, e seu marido, Thomas Young Greenlee. Tendo adotado o sobrenome de seus donos, a menina, uma criada da casa, e o menino, um ferreiro, casaram-se mais tarde e tiveram uma filha, chamada Emm. Pouco se sabe sobre eles além disto, exceto que a confecção, de habilidade excepcionalmente artística, da colcha de retalhos aqui reproduzida foi começada por Hannah Greenlee, talvez em torno de 1880, e concluída por sua filha, em 1896, algum tempo após a morte de Hannah. Libertada após a guerra, Hannah provavelmente continuou fazendo o mesmo tipo de trabalho que fazia como criada doméstica: cozinhar, limpar e costurar. Talvez ela tivesse a intenção de vender ou dar a colcha de retalhos para seus donos anteriores, uma vez que a colcha permaneceu com aquela família, até que eles a doaram para a Historic Carson House da Carolina do Norte.

Esta colcha parece muito diferente das colchas feitas no período colonial, quando itens deste tipo eram limitados às casas dos ricos, onde as mulheres devotavam seu tempo de lazer a complicados trabalhos de agulha. Nas colchas coloniais, feitas com um pano inteiro, por exemplo, a parte de cima era uma única peça, cuja única decoração era o próprio padrão dos pontos. Em outro tipo, estampas de flores e de outros motivos eram cortadas de tecidos caros importados e costuradas (aplicadas) na parte de cima, como decoração.

A colcha de retalhos de Hannah Greenlee é feita de retalhos irregulares — alguns fiados em casa — que são costurados no padrão Crazy (louco), desenvolvido na Inglaterra Vitoriana e popularizado nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX. Muitas das primeiras colchas de retalhos em estilo Crazy eram feitas de materiais luxuosos, como seda, veludo e cetim. O padrão aleatório é uma maneira flexível e barata de confeccionar uma colcha, permitindo o uso de retalhos de qualquer tamanho ou forma. O desenho pode ser trabalhado em um padrão geral ou — como na colcha de Greenlee — em quadrados separados, que são, depois, combinados em uma grade. Como a ideia de grade proporciona uma certa ordem ao caos, este tipo é conhecido como "Contained Crazy" (louco contido).

Em cada quadrado de sua colcha de retalhos, várias tiras pequenas são unidas, como escadas que se inclinam para um lado e para o outro. Estas faixas coloridas, uma sobre a outra, lembram um tipo de tecido tradicional, feito em Gana e na Costa do Marfim, chamado kente, no qual listras com cores e estampas são entrelaçadas em tiras finas, depois presas lado a lado para fazer um tecido mais largo. Muitos estudiosos acreditam que elementos desta tradição africana, especialmente sua preferência estética pela assimetria, engenhosidade e blocos irregulares de cores brilhantes, estejam vivos em muitas colchas de retalhos afro-americanas.

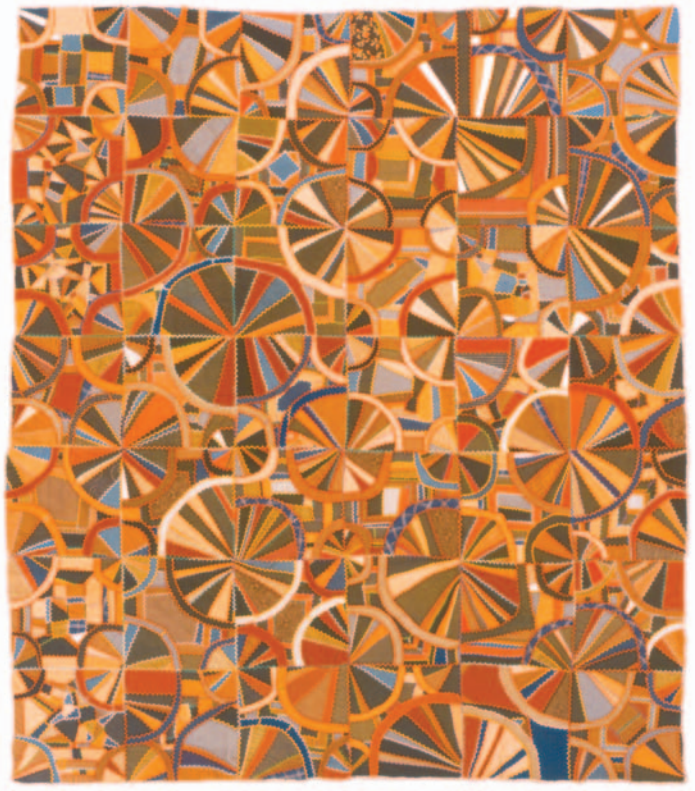
Cada quadrado da colcha de Greenlee é uma composição abstrata separada, que está constantemente mudando, dependendo da direção da qual se olha para ela. Pontos sofisticados — algumas vezes, seguindo os contornos da peça, outras vezes, independentes deles — criam outro nível de estampa, assim como os desenhos dentro dos retalhos separados. Como na maioria das colchas de retalhos, a camada de cima é presa a duas outras embaixo, por meio de pontos (quilting) que passam pelas três. A camada de baixo, chamada de forro, pode ser simples ou decorada, para que a colcha possa ser reversível. Entre a parte de cima e o forro, usa-se uma camada de isolamento térmico, chamada enchimento, que possui bolsas de ar, para que a colcha possa manter o calor.

A invenção da máquina descaroçadora de algodão, em 1793, a abertura de uma fábrica têxtil na cidade de Waltham, Massachusetts, em 1814, e o desenvolvimento do tear elétrico, tornariam os tecidos domesticamente estampados amplamente disponíveis e financeiramente acessíveis. Na década de 1840, as mulheres compravam tecidos comercialmente estampados para costurar, em vez de tecê-los elas mesmas. As estampas das colchas de retalhos se multiplicaram e foram difundidas entre familiares e amigos e por meio de publicações em revistas dedicadas ao público feminino e de pedidos feitos através de catálogos. A introdução da máquina de costura, na segunda metade do século XIX, fez com que o ofício de costurar ficasse mais rápido. Além de pedaços de roupas velhas ainda aproveitáveis, retalhos de um vestido feito para o primeiro dia de escola ou de uma camisa especial eram guardados para fazer colchas de retalhos cheias de lembranças pessoais.

10-B.1 Hannah Greenlee (ca. 1827 – antes de 1896) e Emm Greenlee (falecimento ca. 1910), *Crazy Quilt,* começado por Hannah e terminado por sua filha, Emm, 1896. Retalhos (alguns fiados em casa), comprimento 228,6 cm, largura 181,6 cm (90 pol. x 71½ pol.). Historic Carson House, Marion, N.C., Doação de Ruth Greenlee.

Susan Noakes McCord era uma fazendeira que morava na cidade de McCordsville, em Indiana. Cuidava de uma plantação de legumes, de uma criação de galinhas e da educação de sete filhos, e ainda encontrava tempo, entre suas obrigações, para fazer mais de uma dúzia de colchas de retalhos. Muitas de suas criações foram inspiradas em padrões comuns de colchas de retalhos, que ela transformou. Esta colcha, assim como a de Greenlee, é de estilo Contained Crazy, mas, em vez de faixas retangulares, retalhos em formato cuneiforme são unidos para formar rodas irregulares. A estampa é inspirada em outra, chamada Grandmother's Fan (leque da vovó), na qual cada bloco uniforme da colcha de retalhos contém um conjunto em forma de leque no mesmo canto. McCord variou o tamanho dos leques e colocou-os em todos os quatro cantos da maioria dos blocos, alinhando-os de maneira que formassem engrenagens fraturadas, que giram por toda a superfície. Nada é estático. As rodas lutam para manter sua simetria, e as bordas se movimentam, numa verdadeira ciranda, com os outros discos. Sente-se, por toda a colcha, o tremor nervoso dos pontos em zigue-zague.

Algumas das mais talentosas confecções de colchas de retalhos encontram-se em exemplos feitos pela comunidade Amish, no Condado de Lancaster, na Pensilvânia, do fim do século XIX até o meio do século XX. Antes de os materiais sintéticos começarem a ser utilizados, por volta de 1940, as colchas de retalhos produzidas pela comunidade Amish eram, em sua maioria, feitas de lã fina. Estas colchas recebiam apenas uma fina camada de enchimento, o que permitia o mais delicado trabalho de agulha possível. Apesar da quantidade de pontos, nestas colchas, atingirem uma média de nove a onze a cada dois centímetros e meio, foram usados pontos tão pequenos, que cabiam de dezoito a vinte nos mesmos dois centímetros e meio (a maioria das colchas de retalhos apresentam, em média, de seis a oito pontos).



10-B.2 Susan Noakes McCord (1829 – 1909; McCordsville, Condado de Hancock, Indiana), ***Colcha de Retalhos com Leques da Vovó,*** **ca. 1900. Lã, seda e algodão, comprimento 204,47 cm, largura 179,07 cm (80½ pol. x 70½ pol.). Das coleções de Henry Ford, Dearborn, Michigan.**

10-B.3 ***Colcha de Retalhos de Faixas,*** **ca. 1920. Topo, lã em tecido simples; verso: algodão em tecido simples, cinza e azul. Dimensões gerais 182,9 x 203,2 cm (72 x 80 pol.). Doação de "The Great Women of Lancaster". Coleções do Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pensilvânia.**

10-B.4 ***Colcha de Retalhos de Faixas,*** **ca. 1925. Topo: lã em tecido simples; verso: algodão em tecido simples, em xadrez marrom e branco. Dimensões gerais 196,9 x 196,9 cm (77,5 x 77,5 pol.). Doado em memória de Louise Stoltzfus. Coleções do Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pensilvânia.**

10-B.5 ***Colcha de Retalhos de Barras Alternadas,*** **ca. 1935. Topo: lã em tecido simples e tipo crepe; verso: algodão em tecido simples com estampado em padrão cruzado preto e branco. Dimensões gerais 193 x 193 cm (76 x 76 pol.). Coleções do Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pensilvânia.**

A comunidade Amish descende diretamente do movimento anabatista, que surgiu no início do século XVI, como resultado da Reforma Protestante. Os anabatistas eram pacifistas, que praticavam exclusivamente o batismo adulto. A maior seita anabatista era a menonita, cujo nome vinha de seu fundador Menno Simons. Em 1693, um grupo de menonitas liderados por Jacob Ammann, na busca de uma observação mais rígida de sua religião, separou-se e tornou-se Amish. Fortemente perseguidos, os Amish foram atraídos para a América em virtude da tolerância religiosa promovida por William Penn. Na década de 1730, eles estabeleceram suas primeiras comunidades de tamanho considerável no Condado de Lancaster, na Pensilvânia.

No centro da vida da comunidade Amish, estão a religião, a comunidade e a família. Os Amish, que vivem em pequenas comunidades, valorizam a conformidade como regra comum (o Ordnung), que varia de acordo com o costume local. A maior parte da tecnologia desenvolvida a partir da Revolução Industrial é evitada. Eles visam a uma vida sem violência, simples e humilde; qualquer coisa que seja considerada vã ou uma reminiscência militar (como botões ou bigodes) é rejeitada. As roupas dos Amish são, geralmente, padronizadas com base nas vestimentas rurais do final do século XIX.

Os ternos dos homens são pretos ou de um azul escuro e com corte simples. Os vestidos das mulheres são feitos de uma variedade de cores sólidas (geralmente evitando-se o vermelho brilhante, laranja, amarelo ou rosa) e, normalmente, inclui alguma forma de cobertura para a cabeça.

As casas dos Amish são modestas e as colchas de retalhos não só têm estampas e cores arrojadas, mas também demonstram a criatividade das mulheres. As colchas de retalhos da comunidade Amish, confeccionadas no Condado de Lancaster entre aproximadamente 1875 e 1950, são reconhecidas por suas cores sólidas e ricas, por seu desenho simétrico e pela ênfase em um motivo central: características que dão às composições um sentido de modesta grandiosidade. Porém, dentro de um limitado número de estampas de colchas e das opções de cores permitidas pelas restrições do Bispo (o líder de um distrito eleito pela comunidade), é oferecida uma grande variedade de efeitos visuais. O forte contraste das cores, em duas das colchas de retalhos (10-B.3 e 10-B.4), faz com que as faixas comecem a tremer quando se olha para elas. Em outro (10-B.5), faixas mais finas parecem estar mudando de lugar. A energia pulsante da colcha de retalhos com a estrela é contida apenas pela larga moldura roxa que mal toca as extremidades de suas pontas.

Muitas colchas são enriquecidas com pontos em um ou mais padrões — formato de diamante, penas, grinaldas, vinhas e flores — que somam outra camada de complexidade técnica e visual. Apesar de se pensar que as colchas de retalhos mais antigas, como estas reproduzidas aqui, tenham sido o resultado de trabalhos individuais feitos na comunidade Amish do Condado de Lancaster, mais recentemente, as mulheres se reúnem com uma certa frequência para compartilhar suas habilidades com os trabalhos de agulha, em eventos da comunidade chamados quilting bees (abelhas que confeccionam colchas de retalhos) ou frolics (travessuras).

10-B.8 ***Colcha de Retalhos com Diamante dentro do Quadrado — Estampa com Variação em Luz e Sombra,*** **ca. 1935. Topo: lã roxa em tecido simples e cruzado; verso: algodão roxo em tecido cruzado. Dimensões gerais 203,2 x 203,2 cm (80 x 80 pol.). Doação de "The Great Women of Lancaster". Coleções do Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pensilvânia.**

10-B.7 ***Colcha de Retalhos de Barras com Estampa Caça ao Ganso Selvagem,*** **ca. 1920. Topo: lã em tecido simples e tipo crepe; verso: algodão em tecido simples, com motivo floral vinho e branco. Dimensões gerais 184,2 x 201,9 cm (72,5 x 79,5 pol.). Doação de Irene N. Walsh. Coleções do Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pensilvânia.**

10-B.6 ***Colcha de Retalhos com Estampa de Estrela Solitária,*** **ca. 1920. Topo: lã em tecido simples; verso: algodão em xadrez e tecido simples, estampado em vermelho, verde e branco. Dimensões gerais 193 x 193 cm (89 x 89 pol.). Doação de Irene N. Walsh. Coleções do Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pensilvânia.**

Peça aos alunos para olharem atentamente para estas colchas de retalhos, reparando nas cores e nos padrões.

DESCREVA E ANALISE

F(1°/5°)
Peça aos alunos para apontarem as escadas e os círculos no *Crazy Quilt* de Greenlee.

F | M
Pergunte aos alunos por que eles acham que estampas de colchas de retalhos como os de Greenlee eram chamadas de crazy quilts (colchas loucas).
É um padrão informal, com formas que tomam direções aleatórias.

F | M
Peça aos alunos para encontrarem pedaços de uma estampa repetida diversas vezes na colcha de retalhos de Greenlee.
Uma estampa floral marrom e rosa aparece no terceiro quadrado da segunda linha e no segundo e no terceiro quadrados da terceira linha. Um xadrez vermelho, branco e preto aparece no segundo e no terceiro quadrados da terceira linha.

F | M
Peça aos alunos para localizarem desenhos costurados ou bordados no *Crazy Quilt* de Greenlee.
Os desenhos costurados estão no segundo quadrado da segunda linha e no primeiro quadrado da terceira linha, assim como em muitos outros lugares.

F | M
No *Grandmother's Fan Quilt* (Colcha de Retalhos com Leques da Vovó) de McCord, qual a semelhança entre a maioria dos quadrados? *Aparece um leque em cada canto de quase todos os quadrados.*
Encontre os dois quadrados com leques em apenas dois cantos. *Estão no quinto quadrado da segunda linha e no quinto quadrado da última linha.*

F | M
Peça aos alunos para compararem a estampa do *Crazy Quilt* de Greenlee com a da Grandmother's *Fan Quilt* de McCord. Qual é a diferença principal entre estas duas colchas de retalhos? *A de Greenlee compõe-se, essencialmente, de linhas paralelas, como escadas, e a de McCord possui formas cuneiformes formando círculos.* Como ambas criaram unidade nos desenhos de suas colchas de retalhos? *Repetiram cores, formas e padrões e arranjaram os desenhos em uma grade ordenada.*

F(6°/8°) | M
Pergunte quais colchas de retalhos deste cartaz os alunos acham que precisaram de maior planejamento e por quê.
Provavelmente, as colchas feitas pelos Amish, por causa de sua regularidade geométrica.
Quais você acha que levaram mais tempo para serem costuradas?
Aquelas feitas de diversos pedaços pequenos de tecido e com os pontos mais finos levaram mais tempo para serem feitas.

INTERPRETE

F | M
Pergunte aos alunos por que as mulheres faziam colchas de retalhos. *A principal razão era para manter suas famílias aquecidas, mas as colchas de retalhos também davam um toque decorativo e adicionavam cor aos lares. Muitas mulheres também gostavam de desenhar e costurar colchas de retalhos.*

F | M
Pergunte por que as pessoas que faziam colchas de retalhos frequentemente costuravam pequenos pedaços de tecidos, ao invés de usar um pedaço grande de material. *Ao usar retalhos e pedaços descartáveis de tecidos, elas podiam criar colchas de cama baratas.*

F | M
Pergunte aos alunos como as colchas de retalhos podiam registrar a história de uma família. *As colchas de retalhos feitas com pedaços de roupas velhas poderiam trazer à lembrança da família as pessoas que usaram aquelas roupas e as ocasiões em que as usaram.*

F(6°/8°) | M
Mostre aos alunos exemplos de tecido kente. (Existem muitas imagens de tecido kente na Internet.) Pergunte qual a semelhança entre a colcha de retalhos de Greenlee e os desenhos dos tecidos kente. *Ambos possuem listras paralelas de cores contrastantes que lembram escadas.*

M
Pergunte aos alunos como os desenvolvimentos do século XIX facilitaram a confecção de colchas de retalhos para as mulheres americanas.
A invenção da máquina descaroçadora de algodão e do tear elétrico e a abertura de fábricas têxteis, na Nova Inglaterra, tornaram os tecidos estampados e comercialmente trançados disponíveis e financeiramente acessíveis. Os catálogos e as revistas publicavam estampas de colchas de retalhos. A introdução da máquina de costura fez com que o processo de costurar ficasse mais rápido.

RELAÇÕES

Relações históricas: Escravidão; Reconstrução; a história contada pela voz das mulheres; Revolução Industrial

Geografia: África Central e Ocidental (origens da tradição afro-americana da confecção de colchas de retalhos); os estados escravagistas do sul; o território Amish (leste da Pensilvânia, leste de Ohio, nordeste de Indiana, leste de Illinois)

Relações literárias e documentos importantes: *From Sea to Shining Sea: A Treasury of American Folklore and Folk Songs,* Amy Cohn (fundamental 1°/5°); *Under the Quilt of Night,* Deborah Hopkinson (fundamental 1°/5°); *Homespun Sarah,* Verla Kay (fundamental 1°/5°); *Stitching Stars: The Story Quilts of Harriet Powers,* Mary Lyons (fundamental 6°/8°)

Matemática: elementos geométricos

Artes: arte popular

THOMAS EAKINS [1844 – 1916]

11a John Biglin em um Barco a Remo, ca. 1873

Thomas Eakins estava na vanguarda do exército de americanos que invadiu Paris, no final do século XIX, para completar sua educação artística. Após retornar para sua cidade natal, Filadélfia, em 1870, Eakins nunca mais saiu dos Estados Unidos. Ele acreditava que os grandes artistas dependiam não do conhecimento que tinham sobre o trabalho dos outros artistas, mas sim de sua experiência pessoal. Por todo o resto de sua carreira, Eakins continuou a registrar cenas realísticas da vida americana contemporânea daquela época.

Durante os três anos em que Eakins esteve no exterior, as competições de remo no Rio Schuylkill, que atravessa a Filadélfia, haviam se tornado o esporte principal da cidade. Na Inglaterra, o remo já era visto, havia muito tempo, como a atividade exclusiva de fidalgos, mas na Filadélfia, qualquer pessoa podia participar, uma vez que os clubes de remo disponibilizavam o equipamento, que era caro, para todas as pessoas. Aqueles que preferiam não participar podiam se reunir nas margens do rio para torcer pelos remadores, e as competições de remo se tornaram uns dos eventos esportivos mais populares do século. O próprio Eakins era um entusiástico remador, mas após sua estadia em Paris, ele considerava a atividade nem tanto como uma forma de recreação, mas mais como uma prolífica fonte de material, que combinava sua dedicação à vida moderna com seu interesse em anatomia. Mesmo antes de ter embarcado em busca de uma clássica educação europeia que envolvia o desenho de corpos nus, Eakins havia estudado a anatomia humana como parte de seu treinamento artístico. Fascinado pela mecânica do movimento, ele era naturalmente atraído por atletas em ação.

11-A Thomas Eakins (1844 – 1916), *John Biglin em um Barco a Remo,* ca. 1873. Aquarela em papel texturado quase branco, 49,2 x 63,2 cm (19⅜ x 24⅞ pol.). Museu Metropolitano de Arte, Fletcher Fund, 1924 (24.108). Fotografia © 1994 Museu Metropolitano de Arte.

No começo, Eakins pintava somente conhecidos, mas em 1872, os irmãos Biglin foram para a Filadélfia para participar da prova de um campeonato. Eram, ambos, remadores profissionais e John Biglin era um ídolo, sem igual, como um single sculler (um remador que puxa um remo em cada mão), e seu físico era considerado ideal para um remador. Aqui, Biglin aparece em seu scull, ou barco a remo, no auge da competição, seu rosto fixo, concentrado, enquanto um segundo barco avança em um curso paralelo. Eakins escolheu este momento crítico, quando o remador atinge o fim de uma remada para trás e se prepara para mergulhar seus remos na água; sua próxima remada irá impulsionar seu barco à frente da competição e para fora da moldura da pintura. O rio está cheio de atividades, neste dia claro de verão, com uma frota de barcos à vela e a tripulação de uma equipe visíveis à distância, mas nossa atenção está concentrada em Biglin, já que seu corpo e o barco formam um triângulo alongado no centro da imagem. A própria composição, com as faixas amplas e uniformes do céu e da água, acentua a orientação horizontal e dá à cena uma sensação de quietude, que contrasta com a animação da competição.

Quando Eakins pintou *John Biglin em um Barco a Remo*, havia apenas começado a trabalhar com aquarela. No entanto, empenhou-se para dominar esta técnica, com a mesma dedicação e autodisciplina que admirava nos atletas que retratava. Diferentemente da pintura a óleo, a aquarela não permite erros: não é possível raspar a superfície e pintar por cima, se o artista cometer um erro ou mudar de ideia. Muitos pintores gostam da espontaneidade da técnica da aquarela, mas Eakins fazia o possível para garantir que tudo saísse perfeito na primeira tentativa. Para estabelecer a posição exata do remador, primeiro ele fazia uma pintura a óleo que poderia ser corrigida, caso fosse necessário. E para posicionar os reflexos na água com precisão, fazia os desenhos em perspectiva, duas vezes maior que o tamanho do trabalho final.

Este processo meticuloso parece ter sido recompensado. Eakins mandou uma réplica de *John Biglin* para seu mestre em Paris, Jean-Léon Gérôme, para demonstrar o progresso que havia tido, desde seu retorno para a Filadélfia. Gérôme elogiou a aquarela de Eakins como "inteiramente bem-feita". "Estou muito satisfeito", ele escreveu, "em ter no Novo Mundo um aluno como você, o qual me dá muita honra".

Peça aos alunos que olhem atentamente para o fundo, assim como para o primeiro plano desta pintura em aquarela.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para encontrarem estes elementos.
Barcos à vela: *Estão localizados bem à distância.*
Torre: *Encontra-se no centro, à distância.*
Segundo barco a remo: *Está localizado na extrema esquerda do quadro.*
Tripulação de uma equipe: *A tripulação de uma equipe está localizada à esquerda, no fundo.*

F | M

Descreva os braços do remador.
São muito musculosos.
O que Eakins precisava saber para desenhar e pintar, com precisão, os braços deste homem?
Tinha que entender a anatomia humana e também tinha que observar de perto qual era a aparência do homem e como se movia quando estava remando.

F | M

Como Eakins demonstrou profundidade nesta pintura?
Os objetos distantes, inclusive as ondulações da água, são menos detalhados, menores, mais claros e mais azuis que os objetos em primeiro plano.
Onde os espaços entre as ondulações são maiores?
Os espaços entre as ondulações são maiores no primeiro plano, onde elas estão mais próximas do observador.

F | M

Em aquarela, os artistas algumas vezes deixam, propositalmente, áreas em branco para revelar a cor branca do papel.
Onde você vê áreas brancas, que são provavelmente o papel sem pintura alguma?
Estas áreas podem ser vistas nos destaques das ondas em primeiro plano, nas nuvens e na parte mais clara da camiseta de Biglin.

F | M

Pergunte aos alunos que forma geométrica é formada pela cabeça, pelo corpo, pelo barco e pelos braços de Biglin, e peça-lhes para mostrarem a forma.
Eles formam um triângulo.

INTERPRETE

F | M

Peça aos alunos para estenderem seus braços e curvarem-se para a frente, fingindo que estão remando, como John Biglin faz na pintura. Pergunte-lhes como as mãos e os braços dele se moveriam nos segundos seguintes.

F | M

Pergunte aos alunos em que direção o barco está se movendo. *Está se movendo para a direita.*
Que barco está liderando a competição? *O barco de John Biglin está à frente.*
Imagine onde o segundo barco poderia estar, em um ou dois minutos.
Biglin poderia deixá-lo para trás, ou o outro barco poderia alcançar o barco de Biglin e logo deixá-lo para trás.

F | M

Peça aos alunos para descreverem a expressão deste homem. O que você pode dizer sobre o seu caráter ao observar esta pintura?
Ele parece sério e determinado.

M

O que esta imagem sugere sobre as atividades de lazer dos americanos no fim da década de 1880?
A roupa de John Biglin sugere que ele não é rico. Existem muitos barcos, neste rio na Filadélfia, uma cidade grande dos Estados Unidos. Muito americanos tinham tempo para praticar esportes aquáticos.
Por que Biglin é o único remador de single scull mostrado nesta pintura?
O tema é Biglin como um indivíduo, desafiando a si mesmo, assim como competindo com os outros.

RELAÇÕES

Geografia: rios
Ciências: anatomia
Relações literárias e documentos importantes: cartas de Eakins para sua família (fundamental 6°/8°, médio); *Tom Sawyer,* Mark Twain (fundamental 6°/8°); e *As Aventuras de Huckleberry* Finn, Mark Twain (médio)
Artes: fotografia; Realismo

JAMES MC NEILL WHISTLER [1834 – 1903]

11b A Sala dos Pavões, 1876 – 1877

Nascido em Massachusetts, James McNeill Whistler foi para Paris aos vinte e um anos de idade, com a ambição de se tornar um artista. Estabeleceu sua vida profissional em Londres e nunca voltou à sua terra natal. Com o passar dos anos, ele se tornou um dos pintores artisticamente mais progressistas do século XIX. Como um expatriado, Whistler não era influenciado pela tendência americana de contemplar a arte com objetivos morais. Na realidade, ele adotou a filosofia do esteticismo, ou "a arte pela arte", que reconhece a beleza como a única justificativa para a arte.

Durante a década de 1870, no auge de sua carreira, Whistler estava preocupado com a apresentação de suas obras. Ele criava molduras para suas pinturas e, às vezes, até mesmo orquestrava as exposições nas quais ele as expunha. Seu desejo por uma estética que abrangesse tudo foi finalmente realizado na sala de jantar que ele decorou para a residência, em Londres, do armador britânico, Frederick Richards Leyland, seu principal cliente. Aquela decoração, agora conhecida como a Sala dos Pavões, fortaleceu a reputação de Whistler como um artista cujo estilo estético ia muito além das molduras de um quadro.

11-B James McNeill Whistler (1834 – 1903), *Harmonia em azul e dourado: a sala dos pavões,* 1876 – 1877 (duas vistas). Pintura a óleo e folha de ouro sobre tela, couro e madeira, dimensões da sala: altura 425,8 cm, largura 1010,9 cm, profundidade 608,3 cm (13 pés 11⅝ pol. x 33 pés 2 pol. x 19 pés 9½ pol.). Freer Gallery of Art, Smithsonian Institution, Washington, D.C., Doação de Charles Lang Freer, F1904.61.

De acordo com a maneira de pensar de Whistler, a sala de jantar deveria complementar a moldura de uma de suas próprias pinturas, *A Princesa da Terra da Porcelana,* a qual ocupava um lugar de honra sobre o consolo da lareira. Whistler a havia pintado havia doze anos, quando foi acometido por uma paixão pela porcelana chinesa azul e branca. De acordo com sua mãe, ele considerava tal porcelana "um dos mais ricos espécimes da arte", e ele concebeu *A Princesa* para celebrar a beleza das figuras que adornam este quadro. O próprio Leyland possuía uma grande coleção de porcelana azul e branca, e sua sala de jantar havia sido projetada para expô-la, com um elaborado trabalho de prateleiras com treliça, que proporcionava uma bonita "moldura" para cada peça.

Ainda assim, Whistler não estava satisfeito com a sala de porcelana de Leyland e, com a permissão de seu cliente, começou a fazer discretas modificações na decoração original. Após algum tempo, sua criatividade tornou-se extravagante. Ele chegou ao ponto de pintar por cima de suntuosos murais de parede em couro dourado, criando um campo ininterrupto de pavões azuis sobre as prateleiras (que ele havia dourado). Quando terminou, cada centímetro da sala estava coberto por seus desenhos. Com exceção das paredes azuis esverdeadas, cada superfície brilha com folhas de ouro e de cobre; até lugares meio escondidos pelas prateleiras apresentam um padrão rico, semelhante a uma tapeçaria, para contrastar com as superfícies brilhantes da porcelana. Whistler imaginava a Sala dos Pavões como uma pintura em grande escala e em três dimensões, uma obra de arte na qual se poderia entrar por uma porta. O efeito estético geral — que nunca poderá ser adequadamente traduzido em palavras ou imagens — tem sido comparado à beleza de uma caixa japonesa em madeira laqueada.

Apesar de Whistler notoriamente desdenhar a natureza (sua "canção", ele reclamava, estava quase sempre desafinada), admitia que o mundo natural podia, às vezes, servir como uma fonte de motivos decorativos e de distribuição de cores. Para a sala de jantar de Leyland, ele adotou os padrões naturais e a coloração iridescente das penas de um pavão. Já para os pavões, encontrou modelos na arte, e não na natureza. Os magníficos pássaros, em tamanho natural, adornando as venezianas, do chão até o teto, fazem alusão às estampas com motivos de pássaros e de flores do artista japonês Hiroshige; os dois pavões dourados, na ampla parede *oposta a A Princesa,* foram copiados dos pássaros ornamentais que Whistler havia visto enfeitando vasos japoneses.

O mural tem uma história para contar. Na metade do projeto, Whistler se desentendeu com Leyland sobre o pagamento da decoração. Por fim, concordou em receber a metade do que havia pedido originariamente, em troca da promessa de Leyland de permanecer de fora até que ele terminasse a decoração da sala a seu modo. Embora parecesse que Leyland tinha ficado com a melhor parte da barganha, Whistler quis garantir que a posteridade se lembrasse do cliente ofensivo como um homem rico que não podia suportar a ideia de se desfazer de seu dinheiro, mesmo que fosse em troca de uma obra de arte imortal. O orgulhoso pavão à direita, um pouco ridículo, com suas penas revoltas, representa Leyland, cujo gosto por camisas pregueadas é identificado por Whistler como as penas prateadas no pescoço do pavão. A seus pés jazem as moedas que ele, tão imprudentemente, subtraiu do pagamento a Whistler. O pássaro abusado à esquerda, coroado com uma única pena prateada, representa o artista, com sua inconfundível cabeleira branca. Intitulado "A arte e o dinheiro", o mural da Sala dos Pavões representava um conto edificante, com um fundo moral no final — o dinheiro pode ser gasto, mas a beleza sobrevive.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1º/5º) (6º/8º) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atentamente
para todas as áreas desta sala.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para localizarem os quatro pavões dourados nesta sala.
Dois estão em uma veneziana à esquerda, e dois estão na parede do fundo.
Além das imagens dos pavões, por que as pessoas normalmente chamam esta sala de "A Sala dos Pavões"?
A cor predominante é o azul pavão, a cor das penas de um pavão.

F | M

Peça aos alunos para escreverem uma lista de adjetivos que descrevam esta sala. Peça a eles para compartilharem suas palavras com o resto da classe. Muitos podem mencionar termos que indiquem riqueza ou suntuosidade. Pergunte-lhes o que faz esta sala parecer suntuosa.
Existe um amplo uso da cor dourada, e o ouro é sempre associado à riqueza.

F(6º/8º) | M

Que objetos nesta sala poderiam parecer exóticos ou estrangeiros para europeus ocidentais e americanos?
Os pavões são pássaros asiáticos. As cerâmicas chinesas brancas e azuis preenchem as prateleiras. A mulher na pintura em cima da lareira está pisando em um tapete oriental, em frente a uma tela asiática, e está vestindo um robe como um quimono.

F | M

Como Whistler criou harmonia nesta sala ou fez parecer que tudo combina entre si?
Ele pintou a maior parte da sala em azul pavão e repetiu os detalhes dourados por toda a sala. Apenas os leves tons rosados da pintura contrastam com os tons azuis e verdes.

F | M

Onde formas repetidas, nesta sala, compõem padrões?
Elas ocorrem no teto, ao longo da parede de fundo e em volta da lareira.

F | M

Descreva como Whistler fez com que seu quadro da mulher fosse uma importante parte do projeto geral da sala.
O quadro está centralizado sobre a lareira e cercado de prateleiras douradas e painéis que combinam com sua moldura dourada.

INTERPRETE

F | M

Imagine pessoas nesta sala logo que ela ficou pronta. Como estariam vestidas?
Durante a década de 1870, as mulheres usavam vestidos longos e elaborados, e os homens usavam gravatas ou gravatas borboleta, paletós estruturados e calças compridas.
O que eles poderiam fazer em uma sala como esta?
Esta sala era, originariamente, uma sala de jantar. Os alunos podem imaginar festas ou grupos de pessoas ricas jantando e admirando a sala e sua coleção de cerâmicas.

M

Como esta sala expressa a filosofia de Whistler de "a arte pela arte"?
O proprietário pretendia que esta fosse uma sala de jantar e um lugar para expor a coleção de porcelana fina do leste asiático, mas depois que Whistler a pintou, a sala chama mais atenção para si mesma como uma obra de arte. Ela não contém uma mensagem de fundo moral, mas existe um simbolismo no desenho da luta dos pavões, que se refere à disputa entre Whistler e o proprietário da sala.

RELAÇÕES

Relações históricas: o imperialismo britânico/europeu; o Japão Imperial; a Guerra hispano-americana

Figuras históricas: Theodore Roosevelt; Commodore Matthew Perry

Geografia: os territórios americanos

Artes: Impressionismo; as estampas japonesas; "a arte pela arte"; o movimento estético; a influência de John Singer Sargent e de William Merritt Chase

JOHN SINGER SARGENT [1856 – 1925]

12a O Retrato de um Menino, 1890

Em dezembro de 1889, o artista expatriado John Singer Sargent, acompanhado de sua irmã mais nova, Violet, chegou de Londres ao porto de Nova Iorque. Embora ainda não tivesse trinta e quatro anos de idade, Sargent estava se aproximando do auge de sua fama, em ambos os lados do Atlântico, como retratista. Sua visita anterior aos Estados Unidos, uma viagem de oito meses, em 1887 – 1888, havia resultado em uma entusiástica recepção, muitas encomendas novas e a promessa de contatos futuros em Boston, Newport e Nova Iorque.

Assim como Gilbert Stuart, antes dele (ver *George Washington,* 3-B), Sargent pintou retratos formais para a classe aristocrática da chamada "Gilded Age", ou Anos Dourados, da mesma maneira que os retratos da aristocracia europeia eram pintados. Também trouxe com ele um modo novo de retratar uma pessoa, popular tanto na Inglaterra, como nos Estados Unidos — crianças — em uma época em que a infância estava sendo apontada como um período crítico do desenvolvimento humano (e do progresso nacional). Uma vez que as crianças eram vistas como o elo de ligação para o futuro, era-lhes garantida atenção especial. Da amplamente difundida fabricação de livros, brinquedos e roupas especiais, a leis de proteção às crianças, o fim do século XIX entrou no que o escritor Sadakichi Hartmann, em um artigo para a revista *Cosmopolitan* de 1907, chamou de "a era da criança".

Rejeitando a abordagem sentimental de seus contemporâneos, que viam a infância como um período de inocência perdida, Sargent abordava seus jovens modelos de maneira direta, pintando-os com naturalidade e com um apurado poder de observação psicológica. Seus muitos retratos dos jovens herdeiros da classe alta americana também ajudaram a impulsionar sua carreira artística, agradando aos críticos conservadores e garantindo futuros clientes, os quais poderiam ainda ter dúvidas se queriam se submeter ao poderoso pincel e às ousadas técnicas de pintura de Sargent.

12-A John Singer Sargent (1856 – 1925). O Retrato de um Menino, 1890. Óleo sobre tela, 142,56 x 100,33 cm (56⅛ x 39½ pol.). Museu de Arte de Carnegie, Pittsburgh; Fundo dos Patronos da Arte (32.1). Fotografia © 2007 Museu de Arte de Carnegie, Pittsburgh, Pa.

O retrato que Sargent pintou do jovem Homer Saint-Gaudens, filho do escultor Augustus Saint-Gaudens (ver 10-A), e de sua mãe Augusta, uma prima de Winslow Homer (ver 9-A), é um retrato íntimo feito para um amigo, não uma encomenda que lhe renderia algum dinheiro. Sargent encontrou Saint-Gaudens, pela primeira vez, em Paris, em 1878. Quando os artistas se re-encontraram, em Nova Iorque, em 1890, Saint-Gaudens demonstrou interesse em esculpir uma imagem de Violet, e a pintura foi feita a título de retribuição. No entanto, o fato de Sargent ter preferido dar um título genérico à pintura, *O Retrato de um Menino,* em vez de usar o nome específico da criança, e de ter excluído completamente o nome da mãe pode indicar o desejo do artista de elevar o retrato que ele havia pintado de Homer Saint-Gaudens a uma declaração universal sobre a natureza dos meninos (ou talvez somente dos meninos americanos).

Em *O Retrato de um Menino*, Homer, que tinha dez anos na época, confronta o artista e o observador de frente, encarando-os com um olhar entediado, porém penetrante, enquanto atrás dele, e pintada de uma maneira mais sumária, Augusta está absorta lendo. Homer está usando (aparentemente de maneira não muito confortável) um terno no estilo *Little Lord Fauntleroy* (O Pequeno Lorde), uma vestimenta baseada no personagem título da história em série altamente popular de Hodgson Burnett, sobre Cedric, um menino americano que, por meio de sua ingenuidade ianque e da sabedoria herdada de sua mãe, foi capaz de reivindicar sua herança aristocrática inglesa. A roupa de Cedric, inspirada na vestimenta que aparece na pintura de Thomas Gainsborough, intitulada *Blue Boy* (O Menino de Azul), de cerca de 1770, era tão popular com as mães que, na virada do século, vestir este tipo de roupa tornou-se sinônimo de ser um "filhinho de mamãe".

Homer, no entanto, apesar do elegante terno que está usando, não parece ser a criança obediente, que acata cada palavra de sua mãe. Sabe-se, através das lembranças adultas de Homer relativas a estas poses, que Augusta estava tentando, em vão, entreter seu filho com uma história sobre uma batalha naval da Guerra de 1812. Sargent expressou a energia impaciente e nervosa do menino, não só por meio de sua pose, mas também da estrutura da composição. A criança está afundada, de lado na cadeira ornada do estúdio. E enquanto seu pé direito está virado languidamente para dentro, seu pé esquerdo está escorado na travessa da cadeira, pronto para se soltar. A energia latente de seus dedos abertos e dobrados combinam com a complexidade do padrão em redemoinhos do tapete vermelho, e esta inquietação é intensificada pela pose de Homer, que está em um ângulo suave, tanto para o observador, quanto para sua mãe.

Assim como as pinturas mais ambiciosas de Sargent, o retrato de Homer e de sua mãe foi concebido visando a enriquecer a reputação do pintor. Os críticos foram rápidos em elogiar o imediatismo do sujeito: "A distinta veracidade de sua pose e a extraordinária vitalidade de cada linha do corpo, não menos que a beleza da própria face, revelam o poder de um mestre". A pintura ganhou uma medalha de ouro no Clube de Arte da Filadélfia, no ano em que foi pintada, e foi uma das obras que Sargent escolheu para expor na Feira Internacional de Chicago, em 1893.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para estudarem atentamente as figuras nesta pintura.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Posar para um retrato pintado a óleo pode ser um longo processo, envolvendo muitas sessões. Peça aos alunos para sentarem em uma cadeira (ou mesa baixa) na pose que Homer está nesta pintura. Peça-lhes para descreverem como se sentem nesta pose.

Ficar sentado, afundado e de lado, com um pé balançando de maneira solta e o outro apoiado contra a travessa da cadeira, dá uma sensação de inquietude e vontade de se mexer.

F | M

Peça aos alunos para se sentarem com um livro no colo e lerem em voz alta, como a mãe de Homer está fazendo. Peça-lhes para descreverem como se sentem nesta pose.

Sentar como a mãe de Homer, provavelmente, faz com que eles se sintam concentrados e estáticos, mas também bem cientes do que a pessoa que está inclinada sobre eles está fazendo.

F | M

Pergunte aos alunos o que a diferença entre as duas poses diz sobre como cada modelo provavelmente se sentiu em relação a posar para esta pintura.

F

Homer está usando uma roupa inspirada em uma história que era extremamente popular com as mães. No entanto, esta vestimenta também estava começando a ser associada com o estigma de "filhinho de mamãe". Pergunte aos alunos se eles acham que Homer é retratado como um "filhinho de mamãe" e peça para justificarem por que sim ou por que não.

Homer não está se comportando obedientemente. Está sentado de maneira inquieta e desajeitada, em sua cadeira, com uma expressão de tédio em seu rosto, dedos abertos, e com suas costas viradas em ângulo em relação à sua mãe.

Peça aos alunos para imaginarem como eles posariam sob circunstâncias parecidas.

F | M

Como Sargent usou a sala e os acessórios, nesta pintura, para intensificar o sentimento de impaciência de Homer?

A cadeira é muito grande para o menino se sentar confortavelmente (seus pés não alcançam o chão), e o padrão de redemoinhos do tapete reflete sua frustração em posar para a pintura.

F | M

Pergunte aos alunos qual das duas pessoas que aparecem neste retrato é mais importante.

Homer.

Como o artista destaca a importância de Homer?

Sargent posicionou Homer em primeiro plano, no centro da pintura. O menino está esparramado em uma cadeira grande e ornada, e está olhando diretamente para o observador (ou para o pintor). Há uma forte luz brilhando em seu rosto, em suas mãos e em sua gravata borboleta, e ele está retratado com mais detalhes do que sua mãe. Sua importância também está refletida no título, O Retrato de um Menino.

INTERPRETE

F | M

Sargent ganhava a vida pintando retratos de americanos e europeus ricos. Como você acha que este trabalho, feito para um amigo, poderia ter sido diferente se tivesse sido encomendado por uma família rica que quisesse pendurá-lo em um lugar proeminente de sua casa?

Assim como George Washington, no retrato pintado por Gilbert Stuart (3-B), a mãe de Homer, provavelmente, estaria usando roupas mais caras e mais formais e também, talvez, tivesse sido retratada olhando para o pintor. Talvez, Homer parecesse menos inquieto, e a sala e os acessórios fossem mais elaborados.

F(6°/8°) | M

Sargent foi elogiado por seu "verídico" retrato de crianças, em uma época em que a infância estava se tornando importante na Europa e na América. Assuma o papel de um crítico de arte e explique o que você considera ser "verídico" sobre Homer Saint-Gaudens nesta obra.

RELAÇÕES

Relações históricas: os Anos Dourados; o industrialismo; trabalho infantil; trens dos órfãos

Figuras históricas: Jane Addams; John Peter Altgeld; Charles Loring Brace; Andrew Carnegie; John D. Rockefeller; Cornelius Vanderbilt

Economia: o capitalismo

Relações literárias e documentos importantes: *O Pequeno Lorde,* Frances Hodgson Burnett (fundamental 6°/8°, médio); *As Aventuras de Huckleberry Finn,* Mark Twain (médio), e *Tom Sawyer,* Mark Twain (fundamental 6°/8°); *Mulherzinhas,* Louisa May Alcott (fundamental 6°/8°); histórias de Horatio Alger (1834 – 1899), (fundamental 6°/8°)

Artes: retratismo; artistas americanos expatriados; a influência de Velásquez, Van Dyck; Lewis Hine

CHILDE HASSAM [1859 – 1935]

12 O Dia dos Aliados, maio de 1917, 1917

Um mês após os Estados Unidos terem oficialmente entrado na Primeira Guerra Mundial, a cidade de Nova Iorque enfeitou a Quinta Avenida com bandeiras. Como um gesto de boas vindas aos Ministros da Guerra da França e da Grã-Bretanha, a bandeira americana foi hasteada juntamente com a bandeira britânica e com a bandeira tricolor francesa para criar um padrão patriótico de azul, vermelho e branco. Childe Hassam, um americano descendente de britânicos, que havia estudado e trabalhado em Paris, era pessoalmente favorável à nova aliança militar.

O Dia dos Aliados, maio de 1917 não é o único quadro de Hassam com bandeiras como tema, mas ele logo se tornou (e permaneceu) o mais famoso deles. Hassam começou a série em 1916, quando milhares de americanos manifestaram seu apoio à causa dos Aliados, ao desfilar pela Quinta Avenida, para demonstrar que estavam preparados. Influenciado por esta manifestação e por outras cerimônias relacionadas à guerra, ele chegou a pintar em torno de trinta vistas das ruas de Nova Iorque, festivamente decoradas com bandeiras. Uma vez que Hassam havia sido influenciado pelo impressionismo francês, ele era naturalmente atraído para o espetáculo destas celebrações ensolaradas e cheias de cores. Mas os quadros de bandeiras transcendiam a pompa destas ocasiões para expressar as convicções de Hassam sobre a supremacia moral e financeira dos Estados Unidos.

12-B Childe Hassam (1859 – 1935), *O Dia dos Aliados, maio de 1917*, 1917. Óleo sobre tela, 92,7 x 76,8 cm (36½ x 30¼ pol.). Doação de Ethelyn McKinney em memória de seu irmão, Glenn Ford McKinney. Imagem © 2006 Conselho dos Curadores, Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C.

Apesar de poder dar a impressão de ser tão casual como uma foto instantânea, *O Dia dos Aliados* foi composto de maneira meticulosa. Para pintá-lo, Hassam instalou seu cavalete na sacada de um prédio, na esquina da Quinta Avenida com a Quinquagésima-segunda rua, o que permitia uma vista da folhagem típica da primavera, ao norte, em direção ao Central Park. Há bandeiras por toda parte, mas elas estão agrupadas na borda direita inferior da tela, fazendo uma moldura colorida para os prédios que se alinham no lado oeste da avenida. No primeiro plano imediato, os emblemas das nações aliadas estão hasteados, impecavelmente, em sequência (a bandeira da Grã-Bretanha aparece na bandeira vermelha não oficial do Canadá) para estabelecer o tema que Hassam varia e repete. Com diferentes padrões, mas combinando as cores, as bandeiras representam a harmonia das três nações unidas por uma causa comum — "a luta pela democracia", como o próprio Hassam definiu o significado de sua pintura. Mas nesta profusão de significados simbólicos, apenas uma bandeira está tremulando totalmente livre de outras bandeiras e postes. Os contemporâneos de Hassam teriam, imediatamente, percebido seu objetivo ao posicionar a bandeira dos Estados Unidos no ponto mais alto da composição, contra um céu sem nuvens.

Se *O Dia dos Aliados* retrata uma ocasião histórica e simboliza a atitude patriótica da época, também oferece uma descrição vívida dos pontos mais importantes da Quinta Avenida, que era conhecida, na época, como *Millionaire's Row* (Fileira dos Milionários). As fachadas estão todas banhadas pela luz do sol da manhã, mas a fachada mais brilhante na sequência, a Igreja de Saint Thomas, também é a mais nova, construída de acordo com o estilo renascentista gótico e consagrada apenas um ano antes deste quadro ter sido pintado. Adiante, encontra-se o prédio University Club, que lembra um palácio da Renascença, ao lado de um hotel de luxo chamado Gotham (hoje, chama-se Peninsula). Próximo a ele, vagamente visível, está a fachada inclinada da Igreja Presbiteriana da Quinta Avenida. Muitas das bandeiras estão orientadas para estes prédios como que para identificá-los como o tema desta pintura; todos servem aos mais ricos e mais proeminentes membros da sociedade de Nova Iorque, ligando-os à prosperidade da nação. Hassam talvez tenha incluído as duas estruturas eclesiásticas — particularmente Saint Thomas, que brilha à luz do sol — a fim de sugerir que a nova aliança dos Estados Unidos com as nações do Velho Mundo, Grã-Bretanha e França, haviam recebido aprovação divina.

Sendo o quadro mais patriótico de Hassam, *O Dia dos Aliados, maio de 1917* tornou-se instantaneamente famoso pela venda de reproduções coloridas para financiar os esforços com a guerra. Todos os quadros com bandeiras foram expostos juntos, pela primeira vez, quatro dias após o armistício ter sido declarado, em novembro de 1918, para documentar a história da entrada dos Estados Unidos na Grande Guerra e para comemorar seu desfecho vitorioso.

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta pintura, distinguindo todos os elementos separadamente.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para descreverem as pinceladas bruscas encontradas nesta pintura.
Elas podem ser distinguidas separadamente, como se o artista tivesse acabado de fazê-las Elas não se misturam umas com as outras para fazerem uma superfície lisa e são de diferentes tamanhos.

F | M

Peça aos alunos para acharem a torre da igreja. *Está à esquerda.*
Onde estão as árvores do Central Park? *Estão em verde, na parte central inferior do quadro.*
O que está acontecendo na rua? *A rua está cheia de pessoas. Talvez seja um desfile.*

F | M

Peça aos alunos para localizarem diversas bandeiras dos Estados Unidos, duas bandeiras da Grã-Bretanha, três bandeiras tricolores francesas e uma bandeira vermelha contendo uma pequena bandeira da Grã-Bretanha, que representa o Canadá.

F | M

Peça aos alunos para olharem os mapas de rua e de satélite da cidade de Nova Iorque para ver onde Hassam estava, quando pintou este quadro, e como esta vista mudou. *Ele estava em uma sacada, na esquina da Quinta Avenida com a Quinquagésima-segunda rua, olhando para o norte em direção ao Central Park.*

F | M

Onde estão as sombras e de que cor elas são? *Estão embaixo das partes protuberantes dos prédios e na rua e são azuis.*

F | M

Por que esta pintura parece mais ser uma impressão do que um trabalho de arte completo?
As cores brilhantes, as pinceladas bruscas que não se misturam entre si e a falta de detalhes complexos fazem esta pintura parecer uma foto instantânea de uma cena.
Explique que o Impressionismo, que começou na França, no final da década de 1860, era um estilo de pintura popular nos Estados Unidos naquela época.

INTERPRETE

F | M

Que bandeira, no meio do quadro, está isolada e não sobreposta por outras bandeiras? *A bandeira dos Estados Unidos está circundada pelo céu azul claro.*
O que isto sugere sobre o sentimento de Hassam por seu país? *Ele achava que os Estados Unidos eram um país sem igual e tinha muito orgulho de seu país.*

F(6º/8º) | M

Que evento internacional estava se desenrolando quando este quadro foi pintado? *Ele foi pintado durante a Primeira Guerra Mundial.*
Por que havia tantas bandeiras tremulando na cidade de Nova Iorque neste dia? *Um mês antes deste quadro ter sido pintado, os Estados Unidos haviam entrado oficialmente na guerra. Neste dia, os Ministros da Guerra da Grã-Bretanha e da França estavam visitando Nova Iorque.*

F(6º/8º) | M

O que estas bandeiras tremulando juntas simbolizam? *Simbolizam o fato de que as três nações eram aliadas na guerra.*
Que elementos as bandeiras têm em comum? *São todas vermelhas, azuis e brancas.*

F(6º/8º) | M

O que esta pintura mostra sobre a atitude dos americanos em 1917?
Os americanos estavam orgulhosos de seu país e otimistas em relação ao futuro e a esta aliança com a França, a Grã-Bretanha e o Canadá.

F(6º/8º) | M

Por que esta pintura ficou famosa logo após ter ficado pronta?
Reproduções coloridas desta pintura foram vendidas para financiar a guerra.
Por que os americanos queriam cópias desta pintura?
Pela beleza da arte e para demonstrar apoio aos Estados Unidos e a seus aliados, quando eles entraram na guerra.

RELAÇÕES

Relações históricas: o isolacionismo americano; a Primeira Guerra Mundial; a Liga das Nações; o armistício

Figuras históricas: Woodrow Wilson; Arquiduque Franz Ferdinand

Ed. Cívica: a história da bandeira americana

Geografia: a Tríplice Entente (França, Rússia, Reino Unido, Itália, Estados Unidos); a Tríplice Aliança (Áustria-Hungria, Alemanha, Império Otomano); o front ocidental

Relações literárias e documentos importantes: *O Sol Também Se Levanta, Adeus às Armas,* Ernest Hemingway (médio); *A Terra Devastada,* T. S. Eliot (médio)

Música: o hino nacional americano "The Star Spangled Banner"

Artes: Impressionismo; o Impressionismo americano

WALKER EVANS [1903 – 1975]

13a A Ponte do Brooklyn, Nova Iorque, 1929

Quando a Ponte do Brooklyn (Brooklyn Bridge) foi aberta ao tráfego, em 1883, ela era a maior ponte suspensa do mundo, e seus pilares eram as estruturas mais altas do hemisfério ocidental. Com o passar dos anos, aquele triunfo de engenharia e arquitetura começou a perder seu poder de provocar admiração. Em 1929, quando Walker Evans começou a fotografá-la, a ponte não era nada mais que a ligação monótona entre dois bairros de Nova Iorque, Brooklyn e Manhattan; ela, praticamente, não era mais notada nem mesmo pelos apressados viajantes que a atravessavam diariamente. O dom de Evans era perceber algo familiar de uma maneira nunca vista antes e, consequentemente, devolver à Ponte do Brooklyn seu status de maravilha arquitetônica.

Evans começou a se interessar por fotografia ainda criança, quando colecionava cartões postais e tirava fotografias de seus amigos e de sua família com uma simples câmera Kodak. Quando jovem, desenvolveu uma paixão pela literatura e passou o ano de 1927 em Paris como um aspirante a escritor. Ao retornar, retomou seu passatempo de infância, na esperança de aplicar conceitos literários, como ironia e lirismo, à fotografia. Como suas possibilidades técnicas haviam se desenvolvido bastante, a fotografia, além de suas originais funções documentárias e comerciais (e sua função como passatempo popular), passou a ter um conceito de belas-artes. Esta era, ainda, uma arte que não havia se libertado inteiramente das regras que regiam a pintura ocidental do século XIX. A experiência europeia de Evans, no entanto, o havia convertido às geometrias restritas da arte modernista. Ele não gostava da preciosidade da "fotografia artística", e esforçava-se para captar a sinceridade de um instantâneo em seu trabalho.

Das janelas das salas que havia alugado em Brooklyn Heights, Evans tinha uma bela vista da Ponte do Brooklyn. Inspirado, ele resolveu olhar a ponte mais de perto e registrou suas impressões com uma câmera simples que sempre carregava no bolso. A série de fotografias que ele tirou consegue captar bem as formas arrojadas da ponte, em desenhos geométricos austeros e impressionantes. Estas imagens contribuíram para que a Ponte do Brooklyn se estabelecesse como um emblema da modernidade e para popularizá-la como tema para artistas modernos americanos.

Fotógrafos anteriores haviam dado destaque à vista lateral da ponte, mostrando as formas arrojadas e as curvas majestosas da estrutura como um todo, e mantendo a silhueta dos edifícios de Manhattan visíveis à distância. Evans adotou uma perspectiva totalmente diferente, forçando o observador a ver a ponte sob um novo ângulo. Nesta fotografia, os arcos e os pilares enormes são apresentados através de uma teia de cabos de aço. O único elemento imediatamente identificável, na composição, é o poste de luz à direita, que dá à imagem uma ordem de grandeza, ainda que pareça estranhamente separado do contexto. A princípio, o padrão de linhas difusas é desorientador, mas depois que nossos olhos se acostumam ao ponto de vista do fotógrafo, descobrimos que estamos sobre a passarela central para pedestres da Ponte do Brooklyn. A composição é ligeiramente assimétrica, o que sugere que Evans tirou sua fotografia posicionando-se quase no centro da passarela da ponte. O ângulo agudo da perspectiva, acentuado pelas linhas dos cabos que se distanciam rapidamente, sugere que ele deva ter colocado sua câmera em uma posição baixa, talvez até mesmo no chão.

Este cálculo inteligente não dá nenhuma indicação do objetivo prático da Ponte do Brooklyn. Normalmente vibrante devido à comoção causada pelos meios de transporte do século XX, esta artéria, aqui, parece silenciosa e estranhamente deserta, como um objeto a ser apreciado apenas como uma obra de arte. Este estranho ponto de observação também elimina as esperadas vistas da cidade e do rio, de maneira que a ponte parece flutuar em um céu vazio. Uma vez que Evans a havia desconectado de seu contexto urbano, a Ponte do Brooklyn também parece ter sido removida de sua própria época: as formas massivas e os pilares e arcos em estilo medieval lembram os portões de uma fortaleza antiga, enquanto o padrão dos cabos de aço sugere uma tecnologia futurística ainda desconhecida. Nesta imagem incrivelmente compacta (a foto não é maior que o bolso do colete, onde estava sua câmera), Evans nos apresenta dois novos e importantes conceitos que alterariam para sempre nossa percepção da Ponte do Brooklyn: como um ícone da modernidade e como um monumento que já pertence à história.

13-A Walker Evans (1903 – 1975), *A Ponte do Brooklyn, Nova Iorque*, 1929, impressa ca. 1970. Impressão sobre prata em gelatina, 17,2 x 12,2 cm (6¾ x 4¹³⁄₁₆ pol.). Museu Metropolitano de Arte, Doação de Arnold H. Crane, 1972 (1972.742.3). © Arquivo de Walker Evans, Museu Metropolitano de Arte.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta fotografia, prestando atenção nas direções da ponte e das linhas dos cabos.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Pergunte aos alunos se eles reconheceriam a imagem nesta fotografia como uma ponte, se não constasse do título. Esta é a forma que eles visualizam quando pensam em uma ponte?

A maioria dos alunos, provavelmente, vai dizer que não.

Por que não?

A fotografia foi tirada a partir de um ponto de vista diferente daquele a que estamos acostumados, quando vemos uma ponte.

Quando a maioria dos artistas cria a imagem de uma ponte, que vista eles mostram da ponte? *A maioria das fotografias mostra uma vista lateral. Onde estava a câmera quando esta fotografia foi tirada?*

Estava em um lugar baixo, com a objetiva orientada para um dos dois pilares da ponte.

Where was the camera when this photograph was taken?

Estava em um lugar baixo, com a objetiva orientada para um dos dois pilares da ponte.

Mostre aos alunos outras vistas da Ponte do Brooklyn, para que possam entender o estranho ponto de vista desta fotografia.

F(1°/5°)

Peça aos alunos para encontrarem o poste de luz nesta obra de arte.

Está no lado direito.

F | M

Peça aos alunos para localizarem o ponto para o qual todas as linhas dos cabos parecem conduzir.

Ele está perto da parte superior central do pilar da ponte.

Este ponto está centralizado na fotografia?

Não, não está.

O equilíbrio, nesta imagem, é simétrico ou assimétrico?

É assimétrico.

F(6°/8°) | M

Pergunte aos alunos se eles já viram alguma vez janelas que tinham o mesmo formato dos arcos desta ponte. Onde eles as viram?

Estes arcos com pontas lembram os arcos góticos, normalmente encontrados na arquitetura e em igrejas medievais. Os alunos, talvez, também tenham visto os arcos com pontas em uma igreja.

As catedrais góticas foram as maiores realizações da engenharia da Europa medieval. Pergunte aos alunos o que a presença de arcos góticos na Ponte do Brooklyn, talvez, tenha simbolizado.

A referência à arquitetura gótica, talvez, tenha simbolizado que a Ponte do Brooklyn era uma maravilha da engenharia americana, equivalente às catedrais góticas da Europa.

INTERPRETE

F(6°/8°) | M

Evans queria que suas fotografias mostrassem o caráter nacional dos Estados Unidos. Como esta fotografia correspondeu às suas expectativas?

A Ponte do Brooklyn, na maior cidade dos Estados Unidos, era uma estrutura da qual os americanos muito se orgulhavam. Era um feito moderno de engenharia e arquitetura. A fotografia de Evans mostra a beleza de uma estrutura, que milhares de americanos usam todos os dias.

M

Até o final do século XIX e começo do século XX, a fotografia era, principalmente, um meio de documentação e não era considerada arte. O fotógrafo que tirou esta foto considerava a fotografia como uma forma de arte. Você concorda com ele? Use esta fotografia como base para seus argumentos.

M

Evans usou um meio moderno (fotografia) para criar uma imagem moderna de uma estrutura famosa. Quando ele estudou arte em Paris, viu a arte europeia moderna, que tinha como característica formas simplificadas e abstratas. Qual a semelhança entre esta fotografia e a arte abstrata moderna?

Seu ponto de vista não convencional faz com que o formato da ponte pareça abstrato e difícil de ser reconhecido. A forma austera e escura contra o fundo de cor homogênea e clara, com uma explosão de linhas conduzindo a ela, dá a impressão de uma composição geométrica contemporânea.

RELAÇÕES

Relações históricas: o modernismo nos Estados Unidos; a história da cidade, especialmente Nova Iorque

Figuras históricas: John e Washington Roebling

Geografia: East River; problemas topográficos que impediram a construção da ponte (por exemplo: substrato rochoso profundo embaixo do tubulão da ponte, no lado de Manhattan)

Ciências: engenharia civil; invenções do final do século XIX

Relações literárias e documentos importantes: "Crossing Brooklyn Ferry," Walt Whitman (médio); O Grande Gatsby, F. Scott Fitzgerald (médio); A Ponte, Hart Crane (fundamental 6°/8°, médio)

Artes: Abstração; Futurismo

LOUIS COMFORT TIFFANY [1848-1933]

13b Paisagem de Outono — O Rio da Vida, 1923–1924

Louis Comfort Tiffany, filho do fundador da joalheria, que até hoje mantém o nome da família, na cidade de Nova Iorque, não se interessou pelos negócios de seu pai. Ao invés disto, recebeu treinamento, em Paris, para ser pintor e, após retornar para Nova Iorque, decidiu canalizar seus talentos para artes decorativas. "Eu acredito que elas não se limitam à pintura de imagens", ele declarou. Na década de 1890, Tiffany estava explorando as possibilidades oferecidas pelo vidro colorido, um meio que havia permanecido virtualmente inalterado desde a Idade Média. No final do século XIX, este tipo de vidro estava recuperando sua popularidade, graças ao grande número de igrejas em construção nas prósperas cidades americanas. Gradualmente, os vitrais começaram a aparecer em decorações não religiosas, e os temas bíblicos foram substituídos por motivos naturalistas e temas silvestres. Estas janelas luminosas funcionavam como pinturas de paisagens que visavam a introduzir um ar de beleza natural em uma residência urbana. Seus densos desenhos tinham, ainda, a vantagem de bloquear a vista de ruas e vielas sujas, que uma janela comum poderia revelar.

A obra *Paisagem de Outono* foi encomendada pelo magnata de negócios imobiliários, Loren Delbert Towle, para sua mansão em estilo renascentista gótico, em Boston. O vitral havia sido concebido para clarear o patamar de uma grandiosa escada e, apresentando uma vista de uma paisagem que desaparece na distância, oferecia a ilusão de ampliar um espaço que era, inevitavelmente, reduzido. Mas, mesmo em interiores domésticos, os vitrais nunca perderam inteiramente suas nuances religiosas. Tiffany dividiu esta composição em minijanelas ogivais reminiscentes de uma catedral medieval. Seguindo a linha da tradição paisagística americana, o tema de *Paisagem de Outono* — O Rio da Vida também dá margem a uma interpretação espiritual. Tiffany geralmente reservava o tema tradicional, no qual um rio que vem da montanha corre através das rochas e cai em forma de cascata, formando um lago tranquilo em primeiro plano, para janelas comemorativas de igrejas e mausoléus; aqui, a estação acentua o simbolismo de uma vida serpenteando para o fim, com o sol se pondo em uma tarde no fim do outono. De fato, o vitral acabou sendo comemorativo, de certa forma, uma homenagem póstuma, uma vez que o cliente de Boston morreu antes que o vitral pudesse ser instalado em sua residência. *Paisagem de Outono* foi, em seguida, vendida para o Museu Metropolitano de Arte, onde, desviada do destino que lhe era pretendido, ou seja, ficar em um ambiente fechado e privado e ser admirada por poucos privilegiados, tornou-se uma obra de arte disponível para a apreciação pública.

13-B Louis Comfort Tiffany (1848 – 1933), Paisagem de Outono — O Rio da Vida, 1923 – 1924, Tiffany Studios (1902 – 1938). Janela envidraçada com vidro favrile, 335,3 x 259,1 cm (11 pés x 8 pés 6 pol.). Museu Metropolitano de Arte, Doação de Robert W. de Forest, 1925 (25.173). Fotografia © 1997 Museu Metropolitano de Arte.

A ambição de Tiffany era usar vidro para produzir o mesmo efeito de uma pintura a óleo ou aquarela, sem precisar recorrer à aplicação de uma decoração à base de esmalte. Para isto, desenvolveu novas técnicas para a produção e manipulação do vidro colorido, conseguindo, com o tempo, uma grande variedade de efeitos visuais e táteis, que teriam sido impossíveis se tivesse usado apenas tinta. *Paisagem de Outono*, uma de suas últimas produções, faz uso de praticamente todos os métodos do extenso repertório de Tiffany: vidro mosqueado para o céu ao entardecer; vidro "confetti" (com pequenos flocos de vidro colorido incorporados à superfície) para as variadas cores da folhagem de outono; vidro marmorizado para os pedregulhos; e vidro ondulado para o lago em primeiro plano. Para intensificar a cor e acentuar a profundidade das montanhas distantes, Tiffany aplicou camadas de vidro na parte de trás do vitral, uma técnica chamada "plaqueamento". Mas, como ele deveria saber, a obtenção do efeito desejado do vitral dependia da intensidade de luz natural que brilhasse através dele, alterando, magicamente, a paisagem no decorrer do dia e do ano.

Como um vitral que lembra uma pintura elaboradamente emoldurada sobre um cavalete, *Paisagem de Outono* cumpre a missão do movimento estético de introduzir a arte na vida cotidiana. Assim como seu contemporâneo James McNeill Whistler, que era frequentemente considerado o principal representante americano deste movimento (ver 11-B), Tiffany se preocupava com todos os efeitos decorativos de um ambiente, combinando-os para obter uma decoração harmoniosa e simples. Encontrou inúmeras maneiras de dar um objetivo prático à sua arte, decorando tudo, de livros a móveis; no entanto, ele dizia que, qualquer que fosse o meio, sua principal preocupação sempre foi simplesmente "a busca da beleza".

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F= FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atentamente para este vitral, analisando a cena retratada e como ela foi composta.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Pergunte aos alunos o que eles veem primeiro neste vitral.
Eles, provavelmente, verão o sol no centro do vitral.
Por que nossa atenção é atraída para esta área?
É a parte mais clara do vitral e contém o contraste mais forte entre claro e escuro.

F

Onde Tiffany repetiu cores neste vitral? Localize onde ele usou estes tons.
Vermelho: *é encontrado nas árvores, no alto à esquerda e embaixo à direita.*
Azul: *é encontrado no céu, nas montanhas e no rio.*
Verde: *esta cor é encontrada no lago, na árvore à esquerda do centro e nas árvores douradas à direita.*

F | M

Que impressão tátil você teria se passasse os dedos sobre a superfície deste vitral?
Seria áspero em algumas áreas e liso em outras.
Onde você vê texturas ásperas? *Encontram-se nas árvores e nas rochas.*
Onde você vê texturas lisas? *Estão localizadas no lago e no céu claro.*
Tiffany usou uma variedade de técnicas para criar texturas e cores de vidro. Indique estas áreas.
Vidro mosqueado: *Está localizado nas partes escuras do céu.*
Vidro "confetti": *Pode ser visto na folhagem.*
Vidro marmorizado: *É encontrado nos pedregulhos.*
Vidro ondulado: *Aparece no lago mais próximo.*

F | M

Que hora do dia esta cena retrata?
Uma vez que o sol está próximo do horizonte, deve ser de manhã cedo ou no final da tarde.
Por que este tipo de arte fica diferente em diferentes horas do dia?
A luz que brilha através do vitral vai ser diferente, dependendo da altura do sol no céu e do fato de o dia estar claro ou nublado.

INTERPRETE

F | M

Vitrais são, comumente, vistos em igrejas, mas este vitral foi criado para a escada de uma residência particular. Por que alguém preferiria ter um vitral em casa, em vez de vidro transparente?
O vitral é lindo e dá privacidade ou bloqueia vistas antiestéticas.

F(6°/8°) | M

Em que lado de uma casa — norte, sul, leste ou oeste — você gostaria de instalar este vitral, e por quê?
O lado sul receberia a luz do sol o ano todo; o lado oeste a receberia à tarde e ao anoitecer; o lado leste, de manhã; e o lado norte nunca receberia a luz direta do sol.

M

Como esta paisagem poderia fazer com que o pequeno patamar de uma escada parecesse maior?
Em vez de uma parede no alto da escada, o vitral ofereceria a perspectiva de uma vista e daria a impressão de que o espaço interior estaria se prolongando para o exterior, dentro da própria paisagem.

M

Uma vez que o homem que encomendou este vitral morreu antes de o mesmo ter sido instalado, ele parecia ser uma homenagem póstuma para ele. Por que as cenas de outono e os pores de sol aparecem constantemente em homenagens aos mortos?
Algumas vezes, um ano é uma metáfora para uma vida. O outono da vida de uma pessoa refere-se a um estágio avançado da vida, e o pôr do sol marca o fim do dia.
Descreva a atmosfera desta cena.
Ela é serena e pacífica.

RELAÇÕES

Relações históricas: a Era Dourada (Gilded Age); a Grande Depressão

Relações literárias e documentos importantes: *O Grande Gatsby*, F. Scott Fitzgerald (médio)

Artes: o movimento de arte e artesanato; Art Nouveau; o movimento estético

MARY CASSATT [1844-1926]

14a O Passeio de Barco, 1893/1894

Mary Cassatt decidiu se tornar artista quando tinha dezesseis anos de idade, em uma época em que a maioria das mulheres com sua posição social aspirava apenas a um casamento. Desafiando as convenções, ela estudou arte na Filadélfia, antes de partir para a Europa e se instalar em Paris, onde permaneceu a maior parte de sua vida. Por ser uma mulher, Cassatt não podia se matricular na Escola de Belas-Artes, a mais importante academia de arte da França, mas encontrou cursos particulares e foi capaz de aprender sozinha, pintando cópias dos quadros do Museu do Louvre. Anos mais tarde, ela explicou que sua vida mudou quando ela conheceu o artista Edgar Degas, que a convidou para entrar para o círculo dos Impressionistas. Em parte porque as mulheres não eram bem-vindas nos cafés de Paris, onde os Impressionistas frequentemente descobriam temas para seus quadros, ela se especializou em pinturas de cenas domésticas, particularmente de mães e seus filhos.

No final da década de 1880, quando Cassatt estava bem estabelecida em sua carreira, ela se influenciou pelas estampas japonesas e alterou dramaticamente seu próprio estilo de pintar. Abandonando o trabalho com pincéis de penas, cores pastéis e as formas não substanciais do Impressionismo, Cassatt começou a criar padrões audaciosos e não convencionais de cores uniformes e formas sólidas. O Passeio de Barco, pintado no litoral sul da França, exemplifica a mudança. Em vez de tentar captar uma impressão visual fugaz, Cassatt arranjou as formas em um espaço de pouca profundidade usando áreas saturadas de cor, cuja inspiração ela pode ter encontrado na intensidade da luz do sol do Mediterrâneo. Para acentuar o efeito decorativo, ela achatou a cena, posicionando a linha do horizonte no alto da composição, ao estilo japonês. Do nosso estranho ponto de observação, as três figuras parecem bonecos de papel aplicados em um fundo vívido.

O Passeio de Barco está entre as telas mais ambiciosas de Cassatt. A composição é controlada por ritmos visuais. Os bancos amarelos e o suporte horizontal do barco correspondem às linhas horizontais do litoral distante. A vela ondulante corresponde à curva do barco, criando um movimento visual para a esquerda, que neutraliza o vasto ângulo formado por um remo e pelo braço esquerdo do barqueiro. Sem a vela para dar equilíbrio, a figura grande e escura do barqueiro descentralizaria a imagem para a direita, e os passageiros do barco perderiam o equilíbrio.

A princípio, a pintura parece ser a representação simples de um passeio de uma família de classe média do século XIX. No entanto, a artista incluiu insinuações sobre a relação entre os personagens, que complicam esta interpretação. Embora Cassatt, normalmente, explorasse o tema familiar de mãe e filhos, nesta cena, o primeiro plano é dominado por uma figura masculina, cuja forma está prensada contra o plano da imagem e aparece somente como uma silhueta à sombra da vela. Em contraste, o elemento feminino da composição — a mulher e a criança — aparece em tons pastéis e suaves, que refletem a luz do sol do verão. O barqueiro, curvando-se para a frente para começar outra remada, escora-se em um pé, enquanto a mulher mantém sua estabilidade apenas apoiando firmemente seu pé no fundo do barco. A criança estirada no colo da mãe, embalada pelo ritmo da água, parece prestes a escorregar. Esta posição, ligeiramente estranha, é o resultado do movimento do barco, e os olhares de mãe e filha em direção à figura meio escondida do barqueiro sugerem um relacionamento pessoal complexo, adicionando uma tensão psicológica a esta agradável excursão em uma tarde ensolarada.

As muitas pinturas de Cassatt de mães com crianças lembram invariavelmente o tema renascentista da Madona com a criança. Aqui, a mulher parece estar sentada em um trono, na proa do barco, o chapéu-de-sol da criança circunda sua cabeça como um halo, e o homem se curva diante delas como um suplicante. Em referência a esta imagem tradicional, Cassatt transforma uma cena banal da vida cotidiana, incorporando a ela um senso de reverência — talvez para expressar seu ponto de vista, segundo o qual as mulheres são detentoras das poderosas forças de criatividade (e procriação). No entanto, o significado da pintura permanece aberto à interpretação. Talvez Cassatt exprima uma verdade, que devia ser evidente para uma pintora que observava tão de perto as restrições da sociedade do final do século XIX; se uma mulher pode ser exaltada e admirada, pode também ser confinada ao espaço estreito atrás dos remos, uma participante passiva, sem o poder de controlar seu próprio destino.

14-A Mary Cassatt (1844 – 1926), O Passeio de Barco, 1893/1894. Óleo sobre tela, 90 x 117,3 cm (357/16 x 461/8 pol.). Coleção Chester Dale. Imagem © 2006 Conselho dos Curadores, Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F= FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°)| | M = MÉDIO

Peça aos alunos para estudarem esta pintura atentamente, incluindo o primeiro plano e o fundo, e as cores usadas.

DESCREVA E ANALISE

F

Peça aos alunos para encontrarem a vela do barco, os prédios distantes e o sapato do homem.

F | M

Peça aos alunos para localizarem a linha do horizonte. Onde um observador deveria estar para ver as pessoas e o barco deste ângulo?

Um observador teria que estar localizado um pouco acima deles, talvez em uma doca ou em pé em um barco.

Onde estão as linhas horizontais nesta pintura?

No litoral e nos assentos e suportes amarelos do barco.

Encontre as linhas curvas paralelas do barco e da vela.

F | M

Qual é o centro de interesse nesta composição? *É a criança.*

Como Cassatt deu destaque a esta parte da pintura?

As linhas curvas do barco, o remo e os braços dos adultos conduzem à criança.

F | M

Onde Cassatt repetiu a cor amarela nesta pintura?

A cor amarela é repetida no barco, nos remos e no chapéu da mulher.

Como a cor azul unifica esta pintura?

Cassatt repete a cor azul em áreas grandes, como a água e a parte interna do barco.

INTERPRETE

F(6°/8°) | M

Por que o homem está com o pé no suporte amarelo do barco?

Os alunos podem dizer que ele está pronto para puxar os remos ou que está se equilibrando com o movimento do barco.

Descreva o movimento que o barco deve fazer na água.

Pode estar balançando e subindo, à medida que os remos são puxados.

Peça aos alunos para imaginarem o que o homem e a mulher estão conversando. O que eles poderiam estar dizendo? O que suas expressões faciais e corporais sugerem sobre o relacionamento entre eles?

F(6°/8°) | M

Como a composição desta pintura se assemelha a uma foto instantânea?

Ela é assimétrica, com parte de suas figuras continuando para fora da imagem.

Onde estão as amplas áreas coloridas?

As amplas áreas coloridas estão na vela, nas costas do homem, nas partes amarelas do barco, na sombra azul no barco e na água. (O equilíbrio assimétrico e as amplas áreas planas coloridas eram típicas das estampas japonesas que se tornaram disponíveis na Europa e nos Estados Unidos, após a abertura do Japão ao mundo, em consequência da chegada do Comodoro Perry àquele país, em 1854; estas estampas influenciaram vários artistas nas décadas seguintes.)

F(6°/8°) | M

Existem outras razões pelas quais a pintura parece plana?

O barco parece inclinado para a frente, e a água está pintada da mesma maneira que o primeiro plano e que o fundo, de modo que a ideia de distância é reduzida.

F(6°/8°) | M

De que maneiras as formas parecem se mover em direção às bordas da pintura?

Os alunos podem dar vários exemplos: a mulher se inclina para a esquerda, o homem se inclina para a direita; a vela puxa para um canto, o remo aponta para outro; as bordas do barco se abaúlam para fora em direção às laterais; o horizonte quase alcança o topo; e o assento inferior amarelo do barco continua além do fundo.

O que faz parecer que as três figuras estão convergindo umas para as outras?

A área branca do barco que os circunda; eles se entreolham; e suas mãos estão próximas.

O que esta sensação de expansão e de contração tem a ver com o tema da pintura?

Ela reflete a ação de remar do homem. Os alunos podem indicar, ainda, que ela, talvez, também enfatize este breve e precioso momento — quando o homem, a mulher e a criança estão intimamente ligados.

RELAÇÕES

Relações históricas: as mulheres do século XIX; movimento pelos direitos das mulheres

Figuras históricas: Elizabeth Cady Stanton; Susan B. Anthony; as irmãs Grimk´e; Sojourner Truth

Ed. Cívica: Décima-nona emenda à Constituição Americana

Relações literárias e documentos importantes: O Despertar, Kate Chopin (médio); o discurso de Susan B. Anthony em seu julgamento em 1873 (fundamental 6°/8°, médio)

Artes: Impressionismo; o Impressionismo Americano

JOSEPH STELLA [1877–1946]

14 b A Ponte do Brooklyn, ca. 1919–1920

Para Joseph Stella e outros artistas progressistas do começo do século XX, as convenções repetitivas da pintura europeia pareciam incapazes de representar o dinamismo da vida moderna. Imigrante italiano, Stella chegou na cidade de Nova Iorque em uma época de crescimento urbano e de mudanças sociais sem precedentes nos Estados Unidos. Descobriu as novas abordagens da pintura modernista, em uma viagem a Paris, e interessou-se particularmente pelo Futurismo, um movimento italiano que se dizia ser "violentamente revolucionário", em oposição às tradições que haviam prevalecido na arte desde a Renascença. Ao retornar aos Estados Unidos, ele mesmo convertido ao Futurismo, Stella estava convencido de que somente sua nova visão da realidade poderia captar as complexidades da era da máquina.

Na Ponte do Brooklyn, Stella encontrou um tema que o impressionou, ele disse, "como um templo que contém todos os esforços da nova civilização americana". *A Ponte do Brooklyn*, sua imagem mais significativa, combinava as duas correntes estéticas de sua época — representação e abstração — para sugerir o significado mais profundo deste ícone da arquitetura moderna. Stella fotografou seus vários componentes — o labirinto de fios e de cabos, os pilares de granito e os arcos góticos, a passarela para pedestres e os túneis do metrô, a emocionante vista dos arranha-céus de Manhattan — como um padrão abstrato de linhas, formas e cores, que evoca a ideia de uma ponte, ao invés de descrevê-la fielmente. No entanto, como um crítico observou, a interpretação de Stella parecia "mais real, mais verdadeira que uma transcrição literal da ponte poderia ser". Uma "transcrição literal" teria representado apenas sua aparência, a impressão que ela havia deixado na retina de Stella. Uma interpretação Futurista permitia a consideração de impressões mais subjetivas, as sensações físicas e psicológicas produzidas no artista.

14-B Joseph Stella (1877 – 1946), *A Ponte do Brooklyn*, ca. 1919 – 1920. Óleo sobre tela, 213,36 x 193,04 cm (84 x 76 pol.). Galeria de Arte da Universidade de Yale, New Haven, Conn. Doação da Coleção Sociedade Anônima.

Stella havia se inspirado para pintar a Ponte do Brooklyn pela própria experiência intensa que teve com ela, uma noite, quando estava sozinho no calçadão, ouvindo os barulhos típicos da cidade moderna: "o tumulto subterrâneo dos trens do metrô em movimento perpétuo", "a voz sulfurosa e aguda dos cabos dos troles", "os estranhos gemidos de apelo dos barcos rebocadores". Com suas imponentes linhas diagonais e cores pulsantes, *A Ponte do Brooklyn* é uma tradução visual daquela atonalidade urbana e da sensação de claustrofobia do artista. As tensas linhas dos cabos que unem a complexa composição parecem representar a tensão psicológica dos estados emocionais conflitantes do artista. Stella se sentia aterrorizado, "uma presa indefesa perante a escuridão que o envolvia — esmagado pela impenetrabilidade dos arranha-céus que parecem uma massa preta montanhosa"; ao mesmo tempo, sentia-se elevado espiritualmente, "como se estivesse no limiar de uma nova religião ou na presença de uma nova divindade". Nesta interpretação Futurista, os arcos pontiagudos da ponte estão abertos para o céu como as ruínas de uma catedral gótica, e as alusões aos vitrais sugerem sua epifania espiritual.

De uma maneira mais sutil, *A Ponte do Brooklyn* nos lembra uma das obras mais conhecidas da cultura do país de Stella: a jornada espiritual do poeta medieval italiano Dante, do inferno ao paraíso, na Divina Comédia. "Para fazer o mistério da minha metálica aparição ainda mais pungente", Stella explicou, "... eu escavei aqui e ali cavernas como passagens subterrâneas para recantos mais obscuros do inferno". O arco arredondado de um túnel do metrô, vermelho pelo brilho infernal da luz de um sinal, simboliza o inferno no centro da pintura. Logo acima dele, uma vista reduzida do calçadão onde Stella havia estado faz uma ligação relativamente curta entre os terrores do inferno e o esplendor dos céus. As forças do movimento, nesta pintura, convergem para o alto "em uma afirmação soberba de seus poderes" para atingir um status de divindade. Um terceiro pilar (na realidade, a ponte só tem dois pilares) está no topo da pirâmide, aceso como o letreiro luminoso de um cinema pelos cabos que parecem se precipitar, "os pilares dinâmicos", como Stella os descrevia, da composição. Para Stella, a Ponte do Brooklyn — com seus ruídos e tremores e terrores e confortos — representava uma passagem espiritual para a redenção, uma maneira visual de mostrar a transcendência em um mundo secular.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para estudarem esta pintura atentamente
e veja se reconhecem alguns objetos.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para encontrarem estes objetos.
Os pilares da Ponte do Brooklyn: estão no centro da parte superior do quadro.
As luzes de um sinal de trânsito: *estão na parte inferior, no centro.*
Cabos da ponte: *vão das bordas para o centro da composição. Observe, em particular, as duas partes curvas conectadas ao pilar da ponte.*

F | M

Em que fase do dia se passa esta cena?
À noite. O céu está escuro; aparecem sombras profundas e luzes brilhantes.
Tem algum carro sobre a ponte? *Talvez. Algumas das luzes parecem faróis.*

F | M

Vire a pintura de cabeça para baixo. A imagem parece ser mais densa na parte de cima ou na parte de baixo?
Parece ser mais densa na parte de cima.
Por quê?
As formas são mais largas na parte de cima e mais finas na parte de baixo. As linhas dos cabos também estão direcionadas para a parte inferior central e parecem desaparecer.
Vire a pintura para cima novamente. O que são as formas finas verticais no alto?
São prédios altos: um perfil de uma cidade grande na linha do horizonte.
Alguns objetos parecem estar perto e outros parecem estar longe? Por quê?
Os prédios brancos finos parecem estar mais distantes porque estão situados em uma posição mais alta, na pintura, e são menores que o sinal de trânsito, na parte inferior. Os cabos também ficam menores e vários deles formam ângulos entre si, como se fossem linhas paralelas convergindo à distância.

M

Como Stella sugere a complexidade da era moderna das máquinas? Como ele indicou este movimento dinâmico?
Ele mistura linhas grossas e finas, mostrando partes das formas como se fossem apenas vislumbradas rapidamente; ele mistura as cores e junta linhas curvas e diagonais que sugerem movimento.
Peça aos alunos para identificarem algumas linhas verticais nesta pintura. Como elas afetam a dinâmica da composição?
Elas dão um pouco de ordem ao caos.

INTERPRETE

F | M

Peça aos alunos para imaginarem o que Stella ouviu enquanto estava na ponte à noite.
A ponte está sobre um rio. Talvez, ele tenha ouvido as buzinas dos barcos rebocadores, sirenes, os trens do metrô e carros e caminhões passando ruidosamente sobre a ponte.

F(6°/8°) | M

O que você acha que Stella achou fascinante sobre a ponte?
Ele estava intrigado por suas grandes proporções, pela complexidade das linhas dos cabos e pelos ângulos vertiginosos. Quando se dirige sobre uma ponte, as coisas parecem ser vistas como fragmentos; os faróis piscam aqui e ali, e ouve-se o barulho do tráfego na água e na ponte. Para Stella, a experiência era urbana, moderna e um pouco assustadora.

RELAÇÕES

Relações históricas: o industrialismo; a ascensão da cidade; a experiência dos imigrantes; Ellis Island

Figuras históricas: John e Washington Roebling

Ciências: engenharia civil

Relações literárias e documentos importantes: "Crossing Brooklyn Ferry," Walt Whitman (médio); A Ponte, Hart Crane (fundamental 6°/8°, médio); *A Ponte do Brooklyn (Uma Página em Minha Vida)*, Joseph Stella (médio); *The Breadgivers*, Anzia Yezierska (fundamental 6°/8°); *The Joy Luck Club*, Amy Tan (médio); *Minha Antônia*, Willa Cather (fundamental 6°/8°, médio); "O Novo Colosso," Emma Lazarus (médio); *East Goes West*, Younghill Kang (médio)

Artes: Futurismo

CHARLES SHEELER [1883-1965]

15a Paisagem Americana, 1930

O único traço de humanidade na austera pintura Paisagem Americana, de Charles Sheeler, é a pequena figura correndo pelos trilhos da estrada de ferro. Com um braço esticado para fora, ela parece ter sido congelada naquele momento, como em uma foto instantânea, precisamente no meio do caminho, entre dois vagões desacoplados. O posicionamento calculado desta pessoa anônima sugere que ela foi incluída na composição apenas para dar uma ideia de proporção às enormes fábricas, que fazem até mesmo o trem parecer pequeno e obliteram quaisquer seres vivos. Sheeler criou o termo "Precisionismo" para descrever esta abordagem emocionalmente imparcial do mundo moderno. Influenciada pelos mecanismos da tecnologia moderna, a arte Precisionista emprega formas claramente definidas e, em grande parte, geométricas e frequentemente serve como padrão para a transformação da paisagem no despertar do progresso industrial.

Paisagem Americana brinca com nossas expectativas. Em uma pintura com este título, esperamos encontrar uma pacífica vista das montanhas e das árvores, ou talvez fazendas e plantações, ao estilo de Thomas Cole ou de Albert Bierstadt (ver 5-A e 8-A). Ao contrário, Sheeler nos dá fábricas, silos e chaminés. A obra expressa a visão do artista de que as forças da cultura humana, impulsionadas pelo industrialismo, haviam ultrapassado as forças da natureza que, outrora, dominaram a pintura de paisagens americanas. Aqui, tudo o que resta do mundo natural é o céu, e nem mesmo ele escapa dos efeitos da produção em massa: a fumaça que sobe de uma chaminé mistura-se com as nuvens, fazendo delas um outro subproduto da indústria. Como muitas paisagens tradicionais americanas, esta situa-se ao redor de uma extensão de água. No entanto, aqui, a água está contida em um duto, um canal artificial que controla seu fluxo.

Sheeler ganhava a vida como fotógrafo profissional. Em 1927, passou seis semanas tirando fotografias da enorme fábrica de automóveis Ford Motor Company, a oeste da cidade de Detroit. A empresa encomendou o projeto como uma prova da superioridade da Ford: a fábrica, em River Rouge, era uma maravilha de eficiência mecânica, com quilômetros de canais, esteiras transportadoras e estradas de ferro ligando siderúrgicas, altos-fornos, fábricas de vidro e sua famosa linha de montagem. O próprio Henry Ford havia inventado o termo "produção em massa" para descrever seu processo inovador de fazer os operários trabalharem em uma parte móvel da linha de produção do maquinário. Se o processo acionado por esteiras desumanizava os operários, ajudava a democratizar o capitalismo, tornando os bens manufaturados financeiramente acessíveis a um público maior. "Existe apenas uma regra para o industrialista", Ford declarou, "e ela é: produzir mercadorias da mais alta qualidade possível ao mais baixo custo possível." Para o público do século XXI, a Paisagem Americana pode parecer uma crítica à era da máquina, mas para os contemporâneos de Sheeler, o quadro teria representado o triunfo sobre a ingenuidade americana.

Sheeler tirou Paisagem Americana do plano de fundo de uma de suas fotografias de River Rouge. Para obter o efeito impessoal da imagem mecânica, ele eliminou todos os sinais de trabalho com o pincel e quaisquer outras indicações de que aquela pintura havia sido concebida por uma personalidade artisticamente distinta e feita à mão. Deste modo, Sheeler minimiza sua própria presença, como se fosse tão anônimo quanto a figura sem rosto, não identificada, presa nos trilhos da estrada de ferro. Após sair de River Rouge, Sheeler observou que as fábricas haviam se tornado um "substituto para a expressão religiosa". A imobilidade e o silêncio da cena transmitem um ar de reverência, tradicionalmente associado a um lugar de adoração — ou, na pintura americana, a alguma imponente visão da natureza. Mas a natureza, como uma presença divina, está ausente; é a indústria, com suas fábricas frias e indiferentes, que prevalece.

15-A Charles Sheeler (1883 – 1965), Paisagem Americana, 1930. Óleo sobre tela, 61 x 78,8 cm (24 x 31 pol.). Doação de Abby Aldrich Rockefeller (166.1934). Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. Imagem Digital © Museu de Arte Moderna / Sob licença de SCALA / Art Resource, Nova Iorque.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F= FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°)| | M =MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atentamente para todos os detalhes desta pintura.

DESCREVA E ANALISE

F | M

Peça aos alunos para localizarem a minúscula figura.

Ela está nos trilhos da estrada de ferro.

Onde está a escada?

Está localizada no canto direito.

Onde estão os silos?

Estão à esquerda.

F | M

Como Sheeler indica distância nesta pintura?

As linhas horizontais paralelas estão convergindo, ficando mais próximas, à esquerda da pintura. Os objetos se sobrepõem, e as estruturas distantes são menores, com menos detalhes.

F | M

Que linhas parecem que foram desenhadas com uma régua?

As linhas da borda do canal, do trem, dos trilhos e dos prédios parecem ter sido feitas com o auxílio de um instrumento reto.

A maior parte desta pintura é geométrica. Que partes não são?

A água, os reflexos na água, o céu, a fumaça e a pilha de minério têm formas irregulares.

F | M

Pergunte aos alunos que tamanho parecem ter os prédios em comparação com o homem. São enormes.

Esta fábrica produzia automóveis em massa. As matérias-primas e minérios eram transformados em carros. Longas esteiras transportavam os materiais pela fábrica.

Que estruturas, nesta vista, possivelmente abrigam as esteiras transportadoras?

A longa e fina estrutura branca, na frente dos silos, e outros prédios grandes são possíveis depósitos.

O que esta pintura diz sobre a escala da indústria americana em 1930?

Sheeler estava impressionado com a escala massiva da indústria americana e desta fábrica.

INTERPRETE **F(6°/8°) | M**

Peça aos alunos para visualizarem como o progresso industrial mudou esta vista da paisagem americana. Incentive-os a imaginarem como era esta cena antes do canal, da estrada de ferro e das fábricas serem construídos.

Talvez, o rio fizesse curvas e fosse margeado de árvores e plantas. Não haveria fumaça no céu.

Pergunte aos alunos se eles acham que esta pintura parece ser mais positiva ou negativa em relação ao desenvolvimento industrial. Como um americano comum, de 1930, responderia esta questão?

Como fábricas como esta afetaram as vidas dos consumidores americanos? Fábricas como esta davam emprego a muitas pessoas, e as mercadorias produzidas em massa eram financeiramente acessíveis aos americanos de classe média. No começo do século XX, os americanos tinham orgulho do desenvolvimento industrial de seu país e apreciavam a ascensão de seu padrão de vida, possibilitada pela produção em massa. Hoje, os americanos são mais sensíveis aos efeitos do desenvolvimento industrial em nosso meio ambiente.

RELAÇÕES

Relações históricas: industrialismo; o movimento progressista; a Grande Depressão

Figuras históricas: Samuel Gompers

Ed. Cívica: o processo devido substantivo

Geografia: o crescimento das cidades

Economia: sindicatos; a expansão industrial; as inovações nos meios de transporte

Ciências: maquinário

Relações literárias e documentos importantes: A Selva, Upton Sinclair (médio); "Chicago," Carl Sandburg (médio)

Artes: fotografia; Modernismo; Precisionismo; compare com Cézanne; contraste com Cole

WILLIAM VAN ALEN [1883-1954]

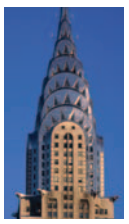
15b

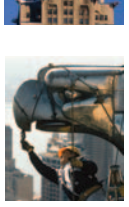
O Edifício Chrysler, 1926–1930

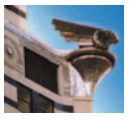
O Edifício Chrysler (Chrysler Building) só podia ter sido construído no clima competitivo de Manhattan, na década de 1920. A economia americana estava prosperando e não havia espaço suficiente para escritórios; os construtores urbanos foram incentivados a pensar em construções verticais. Em 1926, Walter P. Chrysler, um dos homens mais ricos da indústria automotiva, entrou em uma competição não-oficial para construir a estrutura mais alta da cidade de Nova Iorque. Ele queria um prédio de escritórios que fosse glorificado o suficiente para simbolizar sua própria ascensão incrível no mundo dos negócios. O arquiteto William Van Alen, nascido no Brooklyn, que tinha a reputação de fazer projetos extravagantes e progressistas, transformou em realidade o desafio de Chrysler, com um edifício de setenta e sete andares, o primeiro no mundo a exceder a altura de mais de trezentos metros.

A forma piramidal do Edifício Chrysler foi determinada por uma lei de zoneamento de 1916, que requeria que os prédios recuassem à medida que ficassem mais altos, para permitir que a luz do sol chegasse às ruas. Esta restrição permitiu que os arquitetos partissem para uma abordagem mais escultural quanto aos designs urbanos. Ao invés de caixotes retangulares, altos e insípidos, que haviam começado a colonizar a cidade, formas dinâmicas e inventivas começaram a emprestar interesse e variedade ao perfil de Manhattan. A lei também dava especial atenção à cúpula de um prédio. No topo do Edifício Chrysler, sete arcos sobrepostos vão diminuindo conforme vão chegando ao topo para criar a ilusão de que o prédio é ainda mais alto do que realmente é. A decoração distinta, um padrão de triângulos estreitos dispostos em semicírculos, foi associada a um sol flamejante, mas pode também dar a ideia dos raios de uma roda de automóvel.

A contribuição notável de Van Alen para a arquitetura americana foi aplicar a modernos arranha-céus o vocabulário visual do Art Déco, um estilo decorativo internacional que enfatizava motivos elegantes e, frequentemente, usava materiais não-tradicionais.







William Van Alen (1883 – 1954), O Edifício Chrysler, Quadragésima segunda rua e avenida Lexington, Nova Iorque, 1926 – 1930. Estrutura de aço, tijolo, concreto, alvenaria e revestimento de metal, altura 318,82 m (1046 pés).

15-B.1 à direita, O Edifício Chrysler, Manhattan, 1930. Impressão fotográfica. Biblioteca do Congresso, Divisão de Impressões e Fotografias, Washington, D.C.

De cima para baixo, à esquerda: 15-B.2 *primeira foto*, em detalhe. Torre do Edifício Chrysler. © Foto Company/zefa/CORBIS.

15-B.3 segunda foto, em detalhe. Operários impermeabilizando o ornamento Art Déco em aço inoxidável em formato de águia, no sexagésimo primeiro andar. © Nathan Benn/CORBIS.

15-B.4 *terceira foto*, em detalhe. Decoração do trigésimo primeiro andar, inspirada nos designs da tampa de um radiador e de uma calota. Fotografia de Scott Murphy, Ambient Images, Inc.

15-B.5 quarta foto, em detalhe. Portas do elevador em estilo Art Déco do Edifício Chrysler. © Nathan Benn/CORBIS.

Para fazer com que o Edifício Chrysler se diferenciasse de outros parecidos, Van Alen escolheu motivos próprios da era da máquina, particularmente o automóvel. O brilhante revestimento de aço inoxidável da agulha lembram o cromo polido de um carro novo. Cabeças estilizadas de águias americanas projetam-se de alguns cantos do prédio, em uma referência lúdica às gárgulas das catedrais góticas. Outros cantos são enfeitados com formas aladas da tampa do radiador de um Chrysler. Um friso decorativo é formado por uma faixa de calotas.

Se a ornamentação exterior acentua a modernidade do arranha-céu, o interior foi projetado para lembrar um passado distante e posiciona o Edifício Chrysler entre as maravilhas do mundo. As características mais espetaculares do majestoso saguão são as portas dos elevadores, adornadas em latão e em marchetaria (incrustações decorativas em uma base de madeira) e tendo como motivo a flor-de-lótus. A descoberta do túmulo do Rei Tutankhamon, em 1922, havia desencadeado um entusiasmo por culturas arcaicas e exóticas, e o Edifício Chrysler foi projetado no auge desta mania por tudo que era relativo ao Egito. Além da decoração com a flor-de-lótus, as salas apresentam uma variedade de motivos do Egito antigo, que tinham a intenção de sugerir a associação do edifício com as grandes pirâmides dos faraós. As pinturas, no teto do saguão, refletem o progresso heroico da construção da torre, como se o monumento à Chrysler já tivesse assumido um lugar na história equivalente ao das Grandes Pirâmides.

Tanto Chrysler, como Van Alen, tinham a intenção de fazer com que este edifício fosse o mais alto da cidade, mas quando sua construção estava chegando ao fim, havia uma incerteza se ele realmente manteria esta distinção. Uma torre de escritórios, em Lower Manhattan, que estava sendo rapidamente construída, já havia atingido mais de 250 metros, e seu arquiteto, um antigo sócio de Van Alen, que havia assumido uma competição com o prédio da Chrysler, fez seu prédio ficar ainda mais alto adicionando uma cobertura de aço de aproximadamente dezoito metros. Para não ser ultrapassado, Van Alen fez com que seus operários montassem uma ponta de aço, ou vértice, de vinte e sete toneladas, que foi içada no último minuto até o topo do edifício, como uma magnífica surpresa para a cidade. Com isso, o Edifício Chrysler não só excedeu a altura da competição dos prédios da Wall Street, como também ultrapassou a Torre Eiffel em Paris. Acontece que a glória, tão difícil de ter sido conquistada, foi perdida no prazo de um ano para o Edifício Empire State, que é em torno de 62 metros mais alto.

A reputação de William Van Alen foi afetada após a conclusão de seu mais famoso edifício. Acusado pela Chrysler de ter recebido suborno de empreiteiros, o arquiteto nunca recebeu o pagamento completo por seu trabalho. Os efeitos da Depressão na indústria da construção agravaram ainda mais seus problemas. Hoje, Van Alen, que nem mesmo conta com estudos dedicados ao seu trabalho, é pouco conhecido na história da arquitetura. Quando morreu, o jornal The New York Times não publicou nem mesmo um obituário.

Peça aos alunos para olharem atentamente para todas as partes deste edifício.

DESCREVA E ANALISE

F(1°/5°)

Peça aos alunos para localizarem triângulos, quadrados, retângulos e semicírculos no Edifício Chrysler.

Os semicírculos e os triângulos estão perto do topo. Os quadrados e retângulos formam as janelas. Alguns dos triângulos são janelas. Estas formas geométricas eram importantes para a arquitetura no estilo Art Déco.

F | M

Chame a atenção dos alunos para o detalhe da escultura de metal na fotografia 15-B.4. O que ela parece? O que poderia simbolizar?

Pode sugerir um animal ou o gorro com asas do antigo deus romano, Mercúrio. Também pode sugerir velocidade.

Por que isto parece ter sido feito pelo homem, ao invés de parecer um objeto natural?

As formas foram simplificadas e aperfeiçoadas em formas geométricas.

Observe que esta escultura está em cima de uma base redonda. Peça aos alunos para localizarem estas réplicas grandes da tampa do radiador de um Chrysler 1929 nos cantos do trigésimo primeiro andar.

F | M

Chame a atenção dos alunos para um operário que está impermeabilizando o detalhe de um ornamento (15-B.3). Pergunte-lhes que animal este ornamento representa.

Representa uma águia.

Peça aos alunos para encontrarem os ornamentos que se projetam para fora, como gárgulas medievais, acima do sexagésimo primeiro andar.

F | M

Peça aos alunos para olharem para as portas dos elevadores (quarta foto, em detalhe) e peça-lhes para encontrarem a flor estilizada e formas de plantas. A flor grande, no centro, é uma flor-de-lótus, um símbolo importante no antigo Egito. Observe como arcos dividem este desenho em formas geométricas. Peça aos alunos para identificarem outra série vertical de arcos neste prédio.

Os arcos em sol flamejante, no topo do prédio, são uma série de arcos similares a este.

INTERPRETE

F | M

Qual a semelhança entre este prédio e um automóvel?

Partes dele são de aço brilhante, como um carro novo, e ele tem decorações que parecem calotas e tampas de radiadores.

M

Por que corporações e arquitetos correram para construir arranha-céus altos na década de 1920?

A economia estava prosperando, as corporações precisavam de mais espaço para escritórios, e a Chrysler queria ter o prédio mais alto da cidade de Nova Iorque.

Por que você acha que a agulha foi adicionada ao topo do prédio?

Foi adicionada para que ele ficasse mais alto que os outros prédios.

O que aconteceu em 1929 para interromper esta corrida à construção?

O mercado de ações quebrou.

M

Os códigos de construção da cidade de Nova Iorque exigiam que prédios altos como este tivessem seus andares mais altos recuados. Quais eram os benefícios de se construir prédios altos, porém menores perto do topo?

Isto permitia que mais luz e mais ar chegassem às ruas e fazia com que os prédios parecessem ainda mais altos do que realmente eram.

RELAÇÕES

Relações históricas: a idade moderna; a era da máquina; a indústria automobilística; arranha-céus; Roaring Twenties (Os Gangsters)

Ciências: engenharia; aço

Artes: Art Déco; arquitetura

EDWARD HOPPER [1882–1967]

16 a A Casa junto à Ferrovia, 1925

A luz do sol iluminando A Casa junto à Ferrovia é brilhante o suficiente para fazer profundas sombras na imponente mansão vitoriana, mas não para afastar um certo ar de tristeza. A pintura expressa o tema central explorado por Edward Hopper: a alienação da vida moderna. Em vez de imagens felizes e ilustrativas, celebrando a energia e a prosperidade da empolgante década de 20, Hopper retratava a vida moderna com cenas desprovidas de sentimentalismo, mostrando o isolamento físico ou psicológico. A maioria de suas pinturas é situada em um ambiente urbano, onde as pessoas, frequentemente, parecem estar desconfortáveis e sentindo-se deslocadas. Outras, como A Casa junto à Ferrovia, retratam construções solitárias em paisagens comuns. A Casa junto à Ferrovia, de Hopper, simboliza o sentimento de perda vivenciado quando o progresso da vida moderna deixa para trás uma sociedade agrária.

O único foco da pintura é uma grande casa cinza em um estilo importado da França. Embora Hopper tivesse o costume de trabalhar com temas tirados da vida, inventou esta casa inspirado por casas pelas quais passou na Nova Inglaterra e também por outras que pode ter visto nos bulevares de Paris. Este estilo arquitetônico tornou-se popular, nos Estados Unidos, em meados do século XIX. Sua marca registrada é um telhado com duas águas bem inclinadas e janelas sobre o telhado, o que traz altura e luz natural ao nível do sótão. Partindo disto, podemos presumir que a casa, outrora majestosa, da pintura de Hopper havia sido construída para uma família grande com recursos financeiros para construir uma residência no estilo da moda. Se, para os nossos olhos, estas características antigas dão à casa um certo charme, na época de Hopper, ela teria parecido um vestígio malfeito de uma época estranha — "uma casa feia", como um crítico a descreveu, "em um lugar feio".

16-A Edward Hopper (1882 – 1967), A Casa junto à Ferrovia, 1925. Óleo sobre tela, 61 x 73,7 cm (24 x 29 pol.). Doado anonimamente (3.1930). Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. Imagem Digital © Museu de Arte Moderna / Sob licença de SCALA / Art Resource, Nova Iorque.

Assim como a casa, o local, outrora, talvez tenha sido mais bonito. As janelas altas, com cornijas, deviam se abrir para uma paisagem; a varanda dupla e a torre foram posicionadas, presumivelmente para terem uma vista privilegiada de quilômetros de um campo exuberante. Agora, as muitas janelas parecem firmemente fechadas, com a maioria das persianas cerradas, como se tivessem se tornado obsoletas para uma paisagem que oferece pouco a ser admirado. É possível que a casa tenha sido abandonada; de qualquer forma, a ausência da natureza também é marcada, de maneira semelhante à cena industrial pintada por Charles Sheeler em Paisagem Americana (ver 15-A). A Casa junto à Ferrovia pode, inclusive, ser considerada como um complemento doméstico à obra de Sheeler, apesar de Hopper não parecer ter assumido a postura contraditória de Sheeler em relação à vida moderna. Independentemente de ter visto a casa como perpetuamente bonita ou como irremediavelmente ultrapassada, Hopper a apresenta como um símbolo duradouro do passado.

Os dois temas do progresso moderno e da continuidade histórica juntam-se no segundo aspecto artificial da pintura: um trilho de trem que corre tão próximo à casa, que um trem que por ali passasse teria feito todas as suas janelas tremerem. Do nosso ponto de vista, curiosamente baixo, os trilhos parecem cortar a borda inferior da estrutura — ou, olhando de outra maneira, parecem se tornar parte da própria casa, uma nova fundação para a vida americana. Duradouro sinal de progresso, a ferrovia foi o primeiro agente da mudança industrial. Ela aumentou as cidades existentes e criou outras novas na fronteira. Também proporcionou aos americanos uma mobilidade sem precedentes, permitindo que explorassem outras regiões do país. Mas, como Albert Bierstadt (ver 8-A) havia observado no século anterior, a estrada de ferro veio à custa da natureza selvagem americana. Mesmo no começo do século XIX, Thomas Cole já levava em consideração as consequências da migração americana dos primeiros povoados na costa leste. Como O Jugo (ver 5-A) sugere, um campo bem cuidado tinha suas vantagens estéticas e práticas, mas também alteraria para sempre a paisagem imaculada, que era o orgulho americano.

Hopper rejeitava influências europeias, defendendo que a arte americana deveria captar o caráter da nação. Assim como Cole e Bierstadt, ele expressa a tensão entre a natureza e a cultura. Embora os trilhos do trem sejam tipicamente associados a barulho, velocidade e às rápidas mudanças da vida moderna, esta cena é, curiosamente, parada e silenciosa, como se a pressa da civilização a tivesse ignorado. Hopper, trabalhando no período entre as duas guerras mundiais, parece não ter encontrado muito o que celebrar com a urbanização dos Estados Unidos, que destruiu seu aspecto pastoral original. Aqui, os trilhos do trem são da cor da terra, tomando o lugar do riacho, do vale ou da fazenda, que antes eram o pano de fundo da cultura americana.

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta pintura e imaginarem se alguém vive na casa.

DESCREVA E ANALISE

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para descreverem a atmosfera desta pintura. Os alunos podem vê-la como solitária, vazia, fria, ou árida. Peça-lhes para explicarem por que ela tem essa aparência.

A cor cinza sombria da casa, sua sombra profunda, janelas por onde não se vê nada lá dentro, uma varanda vazia e a falta de vegetação contribuem para a atmosfera de isolamento. Mesmo os trilhos do trem separam os observadores da casa, escondendo os degraus para a varanda e fazendo-a parecer ainda menos acessível.

F | M

Onde está o sol? Está à esquerda.

Onde estão as sombras mais escuras? Estão à direita, sob a saliência da varanda.

Pergunte o que estas sombras escuras sugerem sobre a casa.

F | M

Peça aos alunos para descreverem a arquitetura desta casa. Qual é a forma de suas janelas e do telhado?

Ela foi construída no requintado estilo Vitoriano, com janelas em forma de arcos; a casa tem varandas, chaminés de tijolos e um telhado curvo, extremamente inclinado, com mansardas. O corpo principal da casa tem três andares, e a seção da torre tem quatro andares.

M

Pergunte aos alunos como um corretor de imóveis poderia escrever um anúncio para esta casa. Quais são suas características mais marcantes? Como sua localização poderia ser descrita positivamente?

INTERPRETE

F

Peça aos alunos para imaginarem como esta cena mudaria se um trem passasse pelos trilhos.

Ele faria muito barulho, e a casa poderia tremer. À noite, luzes brilhariam pelas janelas.

F | M

Pergunte aos alunos o que eles acham que foi construído primeiro, a casa ou a ferrovia. Peça-lhes para explicarem por que eles pensam assim.

Uma vez que a casa é antiquada, com características arquitetônicas de uma época passada, e está tão próxima à ferrovia, é provável que os trilhos tenham sido colocados ali após a construção da casa.

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para pensarem em um prédio, em sua comunidade, que pareça velho, ultrapassado e feio, mas não tão antigo que constitua uma antiguidade. Explique que, provavelmente, Hopper se sentia assim em relação a esta casa. Sua arquitetura vitoriana era considerada antiquada e fora de moda em 1925, mas hoje este estilo recuperou um pouco sua popularidade.

M

Que elementos, nesta pintura, ajudam a dar uma sensação de solidão?

Os trilhos vazios e a ausência de qualquer atividade reforçam a sensação de solidão.

Por que muitas pessoas, talvez, passem perto desta casa todos os dias? O que elas podem pensar sobre a casa e sobre seus habitantes? Será que elas vão, algum dia, encontrar as pessoas que moram nesta casa?

Os passageiros passam perto da casa todos os dias, mas em alta velocidade. Eles podem até ver pessoas atrás das janelas ou na varanda, mas não podem encontrá-las ou falar com elas. A velocidade da vida moderna, às vezes, isola as pessoas, mesmo quando as aproxima fisicamente umas das outras.

RELAÇÕES

Relações históricas: as estradas de ferro dos Estados Unidos

Geografia: a região do meio-oeste americano; a dinâmica paisagem da América rural no início do século XX; o crescimento urbano desordenado; o efeito da industrialização na América rural

Ciências: o desenvolvimento dos meios de transporte

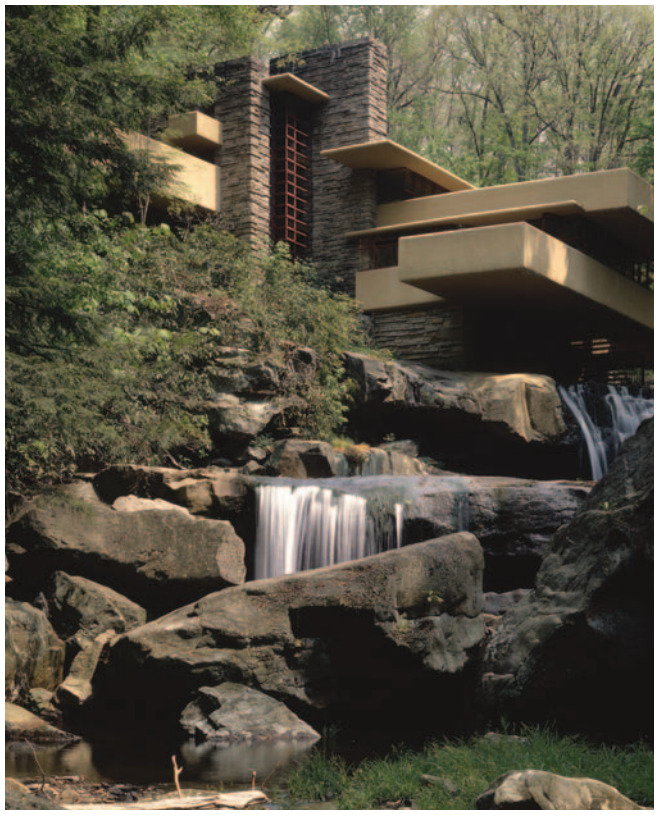
Relações literárias e documentos importantes: Nossa Cidade, Thornton Wilder (fundamental 6°/8°)

FRANK LLOYD WRIGHT [1867–1959]

16 b Fallingwater (A Casa da Cascata), 1935–1939

Fallingwater é uma casa, feita pelo homem, suspensa sobre uma cascata. Ela oferece uma solução imaginativa para um problema americano perene: como desfrutar de uma vida civilizada sem invadir o mundo natural. Especialmente nos Estados Unidos, que outrora tinham infinitas extensões de terra inexplorada, o progresso tecnológico quase sempre vinha à custa da natureza. Uma longa tradição de pintura de paisagens americanas desenvolveu-se, parcialmente, para satisfazer os moradores das cidades, dando-lhes a possibilidade de vislumbrarem a paisagem do campo que haviam deixado para trás (ver 5-A). Com Fallingwater, Frank Lloyd Wright deu um passo adiante, projetando uma casa encravada na montanha, com vistas que faziam com que ela parecesse ser parte da própria natureza.

Fallingwater foi encomendada por Edgar J. Kaufmann, fundador de uma proeminente loja de departamentos de Pittsburgh. Para escapar das pressões dos negócios, Kaufmann e sua família regularmente deixavam a cidade e iam para seu retiro, de aproximadamente 243 mil metros quadrados, nas florestas das Montanhas Allegheny. Por volta de 1935, a cabana da família Kaufamann no campo estava em decadência, e Wright foi chamado para construir para eles uma nova residência de veraneio. Kaufmann, sem dúvida, visualizava uma casa com frente para a mais excepcional característica da propriedade: um riacho descendo pela montanha e formando uma cascata sobre lajes de pedra que se projetam dramaticamente para fora. Wright acreditava que uma casa de campo deveria se tornar parte da paisagem. Estudou o local sob todos os pontos de vista, antes de fazer a audaciosa proposta de construir a casa no lado do penhasco. A própria cascata seria invisível do interior, mas totalmente integrada à planta da casa, com uma escadaria saindo da sala de visitas, permitindo acesso direto a ela, e a torrente de água caindo, sempre ecoando pela casa.



16-B Frank Lloyd Wright (1867 – 1959), Fallingwater (A Casa da Família Kaufmann), Mill Run, Pensilvânia, 1935 – 1939. Cortesia de Western Pennsylvania Conservancy. © 2008 Fundação Frank Lloyd Wright, Scottsdale, Arizona / Artists Rights Society (ARS), Nova Iorque.

Wright nunca havia se sentido obrigado a seguir as convenções, mas até para ele o projeto da Fallingwater é um feito impressionante, em termos de invenção, e um dos conceitos mais originais e revolucionários da história da arquitetura. Uma casa de campo tradicional teria sido uma casa afastada da estrada, em um gramado impecavelmente bem cuidado, com uma aprazível vista das áreas mais selvagens, localizadas seguramente além de suas divisas. Wright reverteu esta ideia. Fallingwater, uma estrutura grande e baixa, pairando como uma pedra sobre a cascata, parece tanto fazer parte da natureza, como estar separada dela. Cada elemento da arquitetura tem o propósito de atenuar a distinção entre o ambiente natural e o ambiente construído e de integrar os residentes com a área externa. Ambientes profundamente recuados, interiores de pedra rústica e tetos extraordinariamente baixos dão a impressão de uma caverna — um espaço privado e protegido, dentro do esquema natural das coisas.

Se, através da luz, do som e da estrutura, Fallingwater evoca o sentimento de sua existência na inexplorada floresta selvagem americana, todo o resto relativo à casa é indubitavelmente moderno. A casa é uma maravilha em termos de tecnologia do século XX. Apesar de não ter se provado prática por todos os tipos de motivos, ela era a casa dos sonhos do arquiteto (se não do dono), e Wright não permitiria uma única alteração sequer à sua planta. O elemento mais marcante do projeto — e o maior desafio à engenharia — é a série de terraços de concreto reforçados em balanço sobre as saliências rochosas e paralelos às linhas naturais do local. Apesar de estarem firmemente ancoradas em rocha sólida, as plataformas dos terraços parecem desafiar a lei da gravidade; Wright as comparava a bandejas equilibradas sobre os dedos de um garçom. Entre os terraços, estão os quartos com paredes de vidro — divisões transparentes entre o interior e o exterior. As paredes, que não são de vidro, foram construídas com pedras extraídas do local, e a enorme lareira central é composta de pedras removidas do terreno para dar lugar à construção, mas restauradas para formar a lareira, tradicionalmente, o coração de uma casa. Como a destacada estudiosa e crítica de arquitetura Ada Louise Huxtable observou, o efeito de Fallingwater "não é o de uma natureza violada, mas sim de uma natureza completada — um duplo enriquecimento".

Peça aos alunos para estudarem esta casa atentamente,
prestando atenção ao terreno ao seu redor.

DESCREVA E ANALISE

F(1°/5°)

Por que esta casa é chamada de Fallingwater?
A casa se estende sobre uma cascata (em inglês, "falling water" significa água caindo).

F | M

Peça aos alunos para localizarem as varandas, o homem na varanda de baixo, uma coluna vertical de pedra e uma área vertical de janelas de vidro.

F | M

Pergunte que materiais utilizados no exterior desta casa são naturais e quais são artificiais.
A pedra é natural, e o concreto, o vidro e o metal são artificiais.
Observe como as texturas destes materiais contrastam uns com os outros. Descreva as texturas das diferentes partes da casa.
O vidro é liso e brilhante, enquanto a pedra é muito áspera. O concreto é arenoso, mas não tão áspero como a pedra, nem tão liso como o vidro.

F(6°/8°) | M

Como Wright preservou a beleza natural deste lugar?
Ele fez a casa se misturar à paisagem natural, acompanhando a forma do penhasco e das pedras. Construiu grande parte da casa com pedras extraídas do local. Não plantou grandes extensões de grama, não fez terraplenagem do local para nivelá-lo e nem derrubou muitas árvores.

F(6°/8°) | M

Para que entendam como os cantiléveres se equilibram, peça a cada aluno para colocar um lápis sobre a mesa, de maneira que a ponta avance sobre a borda da mesa. Eles devem, gradualmente, empurrar o lápis em direção à borda da mesa, até que comece a cair. Peça, então, para colocarem um peso, como um livro ou o dedo deles, na outra extremidade do lápis. Quanto mais eles conseguem empurrar o lápis para fora da mesa com o peso na outra extremidade?
Pergunte aos alunos que partes da casa estão salientes.
As varandas horizontais estão salientes.
Que parte da construção parece criar o peso que os mantém no lugar?
A coluna vertical de pedra desempenha esta função.

F(6°/8°) | M

Pergunte como Wright criou a impressão de uma caverna natural.
Ele embutiu profundamente os aposentos embaixo das varandas, usou pedra rústica natural para o chão e para as paredes que não eram de vidro, e rebaixou os tetos.

INTERPRETE

F | M

Why might a city dweller enjoy this house? Imagine being on one of the balconies. What would you hear?
A Por que um morador da cidade apreciaria esta casa? Imagine que você está em uma das varandas. O que você ouviria?
Um local afastado, no campo, seria uma mudança de cenário para aqueles que moram em uma cidade. Da varanda, você ouve o som da cascata.

F | M

A família Kaufmann queria uma casa de veraneio em seu terreno. Por que a localização que Wright escolheu para a casa foi uma surpresa para eles? Onde a maioria dos arquitetos teria provavelmente posicionado a casa para tirar proveito da cascata natural?
A maioria dos arquitetos teria posicionado a casa de maneira que se tivesse uma vista da cascata, em vez de posicionar a casa sobre ela.

M

Como Fallingwater se classifica como arte abstrata contemporânea do século XX?
Ela foi simplificada às formas básicas e essenciais, sem ornamentações adicionais.

RELAÇÕES

Ciências: ecologia; física

Matemática: geometria

Relações literárias e documentos importantes: *Frank Lloyd Wright for Kids: His Life and Ideas*, Kathleen Thorne-Thomsen (fundamental 1°/5°); A Primavera Silenciosa, Rachel Carson (médio)

Artes: arquitetura; *Prairie Style* (estilo das pradarias do meio-oeste americano); o Modernismo

JACOB LAWRENCE [1917-2000]

17a A Série da Migração, nº 57, 1940–1941

Jacob Lawrence não precisou procurar muito para encontrar uma heroica mulher afro-americana para esta imagem de uma solitária lavadeira negra: sua mãe havia passado longas horas limpando casas para sustentar os filhos. Tanto ela, como o pai do artista, haviam ido para o norte, ou "subido" (em inglês, come up) — expressão usada para indicar um dos mais importantes acontecimentos da história afro-americana desde a Reconstrução: a migração dos afro-americanos que saíram do sul rural. Este êxodo foi ganhando força durante a Primeira Guerra Mundial e alterou profundamente a miscigenação étnica da cidade de Nova Iorque e de grandes centros industriais, como Chicago, Detroit, Cleveland e Pittsburgh.

Lawrence nasceu em New Jersey e, aos treze anos de idade, estabeleceu-se com sua mãe e dois irmãos no Harlem. Na década de 20, o Harlem era um lugar rico em talento e criatividade, e o jovem Jacob, incentivado pelo conhecido pintor Charles Alston e pela escultora Augusta Savage, ousou ter a esperança de ganhar a vida como artista. "Ela [Augusta] foi a primeira pessoa a me dar a ideia de ser um artista por profissão", Lawrence relatou mais tarde. "Eu sempre quis ser um artista, mas supus que teria que trabalhar em uma lavanderia ou algo dessa natureza."

17-A Jacob Lawrence (1917 – 2000), A Migração do Negro Painel nº 57, 1940 – 1941. Têmpera de caseína sobre aglomerado, 45,72 x 30,48 cm (18 x 12 pol.). Coleção Phillips, Washington, D.C. Adquirido em 1942. © 2008 Fundação Jacob e Gwendolyn Lawrence, Seattle/Artists Rights Society (ARS), Nova Iorque.

Lawrence teve a ideia de retratar o tema da migração no meio da década de 30. Para se preparar, relembrou anedotas contadas por sua família e amigos e passou diversos meses na filial da Biblioteca Pública de Nova Iorque, localizada no Harlem,pesquisando os eventos históricos. Ele foi o primeiro artista visual a abordar este importante tópico e visualizou sua obra de uma forma única para ele: uma narrativa escrita e pintada, no espírito do griot da África Ocidental — um poeta profissional famoso por ser um repositório de tradição e de história.

A Série da Migração foi pintada com tinta de têmpera em pequenos painéis (aqui, 30,48 x 45,72 cm) preparados com uma base de cola branca brilhante, chamada gesso, que emergia na superfície como pontinhos mínimos texturizados. Lawrence, cuja intenção era fazer uma narrativa contínua, escolheu trabalhar com um único matiz por vez em todos os sessenta painéis. Usava os desenhos apenas como orientação, pintava com a tinta direto do frasco e dava vida às suas composições com vigorosas pinceladas, para ajudar a dar movimento à história. As legendas colocadas embaixo de cada imagem são compostas em uma tonalidade espontânea; foram escritas anteriormente e são uma parte integral da obra, não simplesmente uma explicação da imagem.

Lawrence, frequentemente, descrevia a migração como "pessoas em movimento", e sua série começa e termina com multidões de pessoas em uma estação de trem (um forte símbolo do crescimento e da mudança na história americana; ver 15-A, 16-A e 18-A). No primeiro painel, um fluxo de pessoas se afasta do observador, passando por portões sinalizados com os dizeres "Chicago", "Nova Iorque" e "St. Louis"; no último, as pessoas estão de frente para nós, imóveis e em silêncio, atrás de um trilho vazio. A legenda, que diz, "E os migrantes continuavam chegando", dá à mensagem passada pela pintura um sentido ambíguo e sugestivo. Os migrantes estão nos deixando, ou acabaram de chegar? Qual é nossa relação com eles?

Lawrence também faz estas perguntas com referência à lavadeira, que aparece ao final da série. Sua monumental forma semipiramidal, ancorada entre a tina marrom, contendo um padrão em redemoinho de itens nas cores laranja, verde, amarelo e preto, e os retângulos que se sobrepõem uns aos outros, simbolizando o trabalho já completado, destaca-se com seu brilhante avental branco. Com a cabeça inclinada, em estado de concentração física e mental, ela empunha um malho laranja, ou bastão usado para lavar roupa, de maneira precisa, na vertical: uma poderosa força estabilizadora da pintura, e uma metáfora visual para sua força e determinação.

Lawrence expôs A Série da Migração no Harlem, antes de ser convidado para levá-la para um ambiente no centro da cidade, onde antes só haviam sido expostas obras de artistas brancos. A exposição recebeu excelentes críticas, e a aceitação de Lawrence pelo mundo da arte e pelo público foi confirmada quando vinte e seis dos painéis foram reproduzidos na revista Fortune. Lawrence havia pretendido que a série permanecesse intacta, mas concordou em dividi-la entre dois museus, os painéis de números pares indo para o Museu de Arte Moderna, na cidade de Nova Iorque, e os painéis de números ímpares para a Coleção Phillips, em Washington, D.C.

Peça aos alunos para estudarem esta pintura, prestando atenção a todas as partes da composição.

F | M

Pergunte aos alunos o que eles acham que esta mulher está fazendo.
Ela está mexendo a roupa suja com um bastão.
Peça aos alunos para tentarem ficar em pé, mantendo os braços na mesma posição que a mulher nesta pintura. O que eles sabem sobre esta mulher, olhando para esta pintura?
É uma mulher de pele escura, forte e trabalhadora.

F

Que formas você vê nesta pintura?
Retângulos e formas redondas irregulares.
O que os retângulos grandes e as formas redondas irregulares representam?
Os retângulos grandes são as roupas secando, e as formas irregulares são as roupas sendo lavadas.

F | M

Lawrence pintou todos os painéis de A Série da Migração ao mesmo tempo, uma cor por vez. Como isto afetou a aparência da série?
Uma vez que as mesmas cores estão em todos os painéis, os painéis parecem uniformes.
Peça aos alunos para discutirem onde Lawrence repetiu as cores nesta pintura.

INTERPRETE

F | M

Pergunte aos alunos quem estava migrando em A Série da Migração. Onde eles estavam indo?
Os afro-americanos estavam se mudando do sul para o norte.
Por que eles estavam saindo do sul?
Estavam em busca de uma vida melhor e de empregos que pagassem mais.
Que tipo de empregos os afro-americanos tinham, tradicionalmente, no sul?
Trabalhavam em fazendas ou eram empregados domésticos, embora alguns fossem profissionais, como médicos e professores.
Que tipo de emprego muitos migrantes esperavam encontrar no norte?
Muitos procuravam empregos nas fábricas.

F | M

Pergunte aos alunos como Lawrence ficou sabendo sobre as cenas da migração.
Escutava as histórias contadas por sua família e por seus amigos e pesquisou eventos históricos daquela época na filial da Biblioteca Pública de Nova Iorque, no Harlem.

F(6º/8º) | M

Peça aos alunos para localizarem o Harlem no mapa das ruas da cidade de Nova Iorque. (Encontra-se logo ao norte do Central Park.) Pergunte aos alunos por que a arte de Jacob Lawrence foi exibida primeiro no Harlem.
Ele morava no Harlem, onde muitos afro-americanos moravam.
O que era significativo no fato de Lawrence ter sido convidado para expor sua arte em uma galeria no centro da cidade?
Antes, os artistas afro-americanos haviam sido excluídos das galerias localizadas no centro da cidade.
Peça aos alunos para compararem a imagem de Jacob Lawrence sobre a mãe de um migrante com a fotografia Mãe Migrante tirada por Dorothea Lange (18-B). O que cada artista enfatiza sobre as vidas destas mulheres?
Lawrence enfatiza o trabalho manual árduo que esta mulher está fazendo, enquanto Lange enfatiza o cuidado e a preocupação de uma mãe com seus filhos.

M

Pergunte aos alunos por que Lawrence era como um griot da África Ocidental. (Um griot é um poeta profissional que perpetua a história e a genealogia por meio de contos e de música.)
Como um griot, Lawrence conta a história de um povo por meio da arte.

RELAÇÕES

Relações históricas: a Grande Migração; a Renascença do Harlem; a Grande Depressão

Figuras históricas: Marcus Garvey; Langston Hughes; Booker T. Washington; W. E. B. DuBois

Geografia: os estados do sul, onde era praticada a parceria agrícola (Mississípi, Alabama, Geórgia, Arkansas, Carolina do Sul, Carolina da Norte, Flórida); as cidades industriais do norte (Detroit, Chicago, Nova Iorque, Filadélfia, Boston)

Relações literárias e documentos importantes: "Theme for English B," Langston Hughes (médio); Black Boy e Filho Nativo, Richard Wright (médio); O Homem Invisível, Ralph Ellison (médio)

Música: jazz

ROMARE BEARDEN [ca. 1911–1988]

17b A Pomba, 1964

A figura da pomba na colagem de Romare Bearden está empoleirada discretamente em um peitoril, no alto da cena de uma movimentada rua do Harlem, Nova Iorque. O artista criou a essência de um bairro vibrante e dinâmico, colando fotografias recortadas, recortes de jornais e revistas e papel colorido em um pedaço de papelão, de maneira que os olhos do observador, como os de um próprio morador da rua, estão em constante movimento, pulando de áreas claras para áreas escuras e de padrão para padrão. Vislumbramos pessoas com cabeças e mãos grandes e pés pequenos andando, sentando, fumando, e espiando por portas e janelas abertas; vemos gatos vagando — provavelmente procurando por uma refeição — e avistamos partes de corpos que emergem misteriosamente de aberturas indefinidas nos prédios. No meio de toda essa atividade, é difícil imaginar qualquer sentido de ordem, mas Bearden compôs A Pomba cuidadosamente, de maneira que, começando com um gato branco embaixo, à esquerda, passeamos por toda a rua, sempre notando alguma coisa diferente.

Romare Bearden nasceu por volta de 1911, na cidade de Charlotte, na Carolina do Norte, e migrou com sua família para o Harlem em 1914, onde sua mãe, que era escritora, recebia os líderes da corrente artística e intelectual afro-americana em sua casa. Apesar de Bearden ter se formado em Educação na Universidade de Nova Iorque e de ter trabalhado como assistente social em Nova Iorque até por volta de seus 55 anos de idade, a pintura era sua profissão por opção. Em 1944, fez sua primeira exposição sozinho em uma importante galeria de Washington, D.C. Pelo fim da década de 50, Bearden era um artista famoso, trabalhando com um estilo abstrato que combinava influências dos grandes mestres da história da arte, assim como suas próprias memórias da vida afro-americana na Carolina do Norte, no Harlem e em Pittsburgh (onde seus avós viveram). Entre 1963 e 1964, no entanto, Bearden deu um passo artístico que alteraria a direção de seu trabalho e lhe traria atenção internacional.

17-B Romare Bearden (ca. 1911 – 1988), A Pomba, 1964. Reproduções de fotos e papéis recortados e colados, guache, lápis e lápis de cor em papelão, 34 x 47,6 cm (133⁄8 x 183⁄4 pol.). Blanchette Rockefeller Fund (377.1971). Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. Imagem Digital © Museu de Arte Moderna / Sob licença de SCALA / Art Resource, Nova Iorque. Art © Propriedade do Romare Bearden Trusts / Sob licença de VAGA, Nova Iorque.

A colagem A Pomba estava entre as vinte e uma obras que Bearden fez durante seu envolvimento com a Spiral, uma organização de quinze artistas afro-americanos formada em julho de 1963, um mês antes da histórica marcha em Washington liderada por Martin Luther King Jr. (ver 19-B). A explicação otimista sobre o nome da organização que, em português, significa espiral — "porque, partindo de um determinado ponto, ela se move para fora, abrangendo todas as direções, porém, constantemente para cima" — simbolizava a atitude do grupo, que se comprometeu a responder a pergunta "O que é a arte negra?" e a investigar o papel do artista negro em um clima de segregação. Bearden trouxe algumas colagens e sugeriu (sem sucesso) que o grupo colaborasse em um projeto. No começo dos anos 60, os artistas, particularmente os pintores, estavam reinventando a colagem (que vinha do termo "colar" em francês), uma técnica que havia sido bem popular na Europa no começo do século XX. Era um meio que incentivava a liberdade de improvisar, e Bearden, que adorava e compunha jazz, incorporou os ritmos e as síncopes daquele estilo musical às suas colagens. Bearden também pode ter tido em mente a tradição afro-americana da produção de colchas de retalhos. Apesar de ter insistido que suas obras não tinham intenções políticas, as colagens inspiradas na Spiral e a subsequente série de grandes fotóstatos (imagens como que fotocopiadas, às quais ele deu o nome de "Projeções"), em preto e branco, feitos deles, foram inovadoras. Bearden foi um dos primeiros artistas a retratar a cultura popular negra do ponto de vista de um afro-americano e abordou uma grande variedade de temas, com base em sua experiência, tanto rural, como urbana, da vida de uma pessoa negra. Além disso, ele o fez de uma maneira que quebrava e rearranjava as imagens produzidas em massa, de uma forma quase abstrata, criando novas relações e interpretações. Ao ver as "Projeções", um crítico indicou que "através do uso de mudanças óticas e arranjos similares aos de um quebra-cabeça, [o trabalho artístico] tinha mais abrangência...que um grupo de fotografias apresentadas de modo convencional". Apesar de A Pomba ter recebido este título após ter sido feita, não é difícil associar um sentido de esperança ou paz a um pássaro sereno, que aparece no meio da vida urbana, ou ver uma conexão predatória no gato branco, à espreita, para o qual o pássaro parece estar olhando.

A Pomba e as outras vinte colagens feitas por Bearden abriram uma nova direção para sua arte. Ele continuou a explorar a composição pela colagem até sua morte, criando obras que são, segundo as palavras do escritor Ralph Ellison, "poesia visual".

Peça aos alunos para olharem atentamente para todas as partes desta colagem.

F | M

Peça aos alunos para encontrarem estes elementos.
Uma pomba: Está no topo.
Um gato preto: Está no centro.
Um gato branco: Está no canto inferior esquerdo

F | M

Peça aos alunos para descreverem o ambiente desta cena.
É uma rua de uma cidade. Alguns alunos, talvez, saibam que esta é uma vizinhança no Harlem, na cidade de Nova Iorque.
Que detalhes arquitetônicos você veria em uma rua de uma cidade?
As molduras das portas e das janelas são intrincadas, mas gastas pelo tempo; existem degraus, e algumas janelas têm grades. A saída de emergência em caso de incêndio tem um corrimão de ferro forjado.

F | M

Onde Bearden repetiu texturas em forma de tijolo?
Repetiu estas texturas sobre a rua, na metade superior da composição.
O que estas texturas de tijolos representam?
Representam construções de paredes de tijolos (prédios de apartamentos urbanos).

F | M

Bearden reorganiza pedaços de imagens de revistas e jornais para criar novas mensagens. Localize uma figura. O que esta figura está fazendo? Encontre pessoas olhando pelas janelas, sentadas em degraus e andando pela rua.
A maioria das figuras é composta de mais de um recorte. No meio, um homem segurando um cigarro está sentado nos degraus. Outro homem, usando um chapéu branco que cobre seus olhos, está andando pela calçada. À esquerda do gato preto, uma mulher está apoiada nos cotovelos e está olhando pela janela de um porão.

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para considerarem como nós percebemos o ambiente em que vivemos. Por exemplo, quando estamos sentados em um ambiente ou andando pela rua, vemos tudo de uma vez, com o mesmo nível de detalhes?
Vemos a cena em fragmentos.
Como a colagem de Bearden se parece com o modo como encaramos uma cena da vida real?
Vemos uma cena complicada ou ativa, parte por parte, ao longo do tempo.

INTERPRETE

F(6°/8°) | M

Bearden cresceu na cidade de Nova Iorque durante a Renascença do Harlem, na década de 20, e adorava jazz. Qual a semelhança de sua colagem com o jazz?
Ambos incentivam o artista a improvisar e a tentar novos arranjos. O estilo fragmentado é como a síncope movimentada dos ritmos do jazz, que abrem uma composição musical.

F(6°/8°) | M

Descreva a atmosfera e a energia desta cena.
Ela é agitada, tudo é fechado e repleto de pessoas; as pessoas estão andando e se aglomerando, observando e sendo observadas; e parece que há muito barulho.

F(6°/8°) | M

Bearden queria mostrar a vida dos afro-americanos nos Estados Unidos sob o ponto de vista de um afro-americano. Peça aos alunos para explicarem se acham que Bearden conseguiu isto com esta colagem.

RELAÇÕES

Relações históricas: a história dos negros; a Grande Migração; a Renascença do Harlem; o movimento pelos direitos civis

Figuras históricas: Zora Neal Hurston; Langston Hughes; Jean Toomer; Richard Wright; Martin Luther King Jr.

Geografia: geografia urbana; geografia humana

Relações históricas e documentos importantes: *If Only I Had a Horn: Young Louis Armstrong*, Roxane Orgill (fundamental 1°/5°); *Duke Ellington: The Piano Prince and His Orchestra*, Andrea Davis Pinkney (fundamental 1°/5°); Sweet Music in Harlem, Debbie A. Taylor (fundamental 1°/5°); Seus Olhos Viam Deus, Zora Neal Hurston (médio); Cane, Jean Toomer (médio)

Música: jazz; blues

Artes: colagem; meios misturados

THOMAS HART BENTON [1889-1975]

18ₐ As Fontes da Música Country, 1975

Thomas Hart Benton tinha oitenta e quatro anos de idade em 1973, quando deixou a aposentadoria e voltou à ativa para pintar um mural para o Country Music Hall of Fame and Museum (Salão da Fama e Museu da Música Country), em Nashville, Tennessee. Sua tarefa era descrever as fontes regionais do estilo musical conhecido como "country", e Benton não pôde resistir à oportunidade de pintar uma última celebração das tradições puramente americanas. O próprio Benton era um talentoso tocador de harmônica e havia crescido ouvindo a música tradicional da região dos Ozarks, no estado de Missouri. Foi durante sua vida que a indústria da música country, de muitos milhões de dólares, em Nashville, substituiu a música das comunidades rurais dos Estados Unidos. Como artista, ele havia conhecido um certo sucesso na década de 30, com obras que agradavam as pessoas comuns. Junto com outros Regionalistas do Meio-Oeste, como Grant Wood (ver 3-A), Benton rejeitava a "estética parisiense", a influência europeia na arte americana, e desprezava a arte abstrata, como "um universo acadêmico sem vida". Sua ambição era pintar temas significativos, inteligíveis — "o mundo real onde vivem homens e mulheres que trabalham" — que seriam populares junto ao grande público. Em virtude de seu tema e de seu cenário, o mural de Nashville era para ser uma pintura, Benton dizia, "direcionada às pessoas que normalmente não visitam museus de arte".

A pintura As Fontes da Música Country apresenta cinco cenas distintas para ilustrar a música dos americanos comuns. O tema central é uma dança de celeiro, com violinistas dando instruções a um grupo de dançarinos de "square dancing", um tipo de quadrilha, que ilustra a música tradicionalmente dominante entre os pioneiros. Uma cena comparativamente calma mostra três mulheres usando suas melhores roupas de domingo e segurando livros de salmos, sugerindo a importância da música de igreja na América protestante. Em primeiro plano, duas mulheres das montanhas, descalças, cantam ao som do saltério, um instrumento antigo associado às baladas dos Apalaches, apoiado no joelho. No canto oposto, um cowboy armado, com um pé sobre sua sela, acompanha a si mesmo com um violão. Um homem afro-americano, aparentemente um catador de algodão do Sul Profundo, dedilha uma melodia no banjo, um instrumento musical que os escravos trouxeram com eles para o Novo Mundo. Além dele, do outro lado dos trilhos do trem, um grupo de mulheres negras dança na margem distante do rio. Apesar da variedade de estilos, instrumentos e costumes regionais, o mural parece pulsar no mesmo ritmo, como se Benton tivesse conseguido que todos os músicos tocassem a mesma nota e cantassem suas diversas canções americanas em uníssono.

18-A Thomas Hart Benton (1889 – 1975), As Fontes da Música Country, 1975. Acrílico sobre tela, 182,9 x 304,8 cm (72 x 120 pol.). The Country Music Hall of Fame® and Museum, Nashville, Tenn. The Country Music Hall of Fame® and Museum é gerenciado pela Country Music Foundation, Inc., uma organização educacional sem fins lucrativos conforme a Seção 501(c)(3) registrada no estado do Tennessee em 1964.

O mural preserva uma imagem das tradições folclóricas americanas que estavam desaparecendo rapidamente. O estilo caracteristicamente dinâmico de Benton expressa os poderosos ritmos da música, enquanto sugere a inevitabilidade das mudanças. Muitas das robustas figuras, quase que em tamanho natural, equilibram-se em um chão irregular e móvel. Os violinistas dão a impressão de que vão cair no chão, misteriosamente inclinado, e o tronco no qual o tocador de banjo está sentado ameaça rolar para baixo nesta inclinação íngreme da paisagem de argila vermelha. Até mesmo os postes telefônicos parecem balançar no plano de fundo. A locomotiva a vapor, um sinal de mudança, representa o fim da vida agrária e a homogeneização da cultura americana, o que levaria necessariamente à perda dos costumes regionais.

O mural presta uma homenagem ao cantor de música country e ator de cinema Tex Ritter, que havia ajudado a convencer Benton a aceitar a encomenda de Nashville, mas que morreu antes de a obra ter sido concluída. Benton representa Ritter como o cowboy cantor, que se vira para ficar de frente para o trem a vapor, cuja fumaça é preta como carvão e que avança ao longo do horizonte. O próprio trem foi inspirado no Cannonball Special, conduzido e demolido por Casey Jones, o herói de uma balada americana; ele também faz lembrar "The Wabash Cannonball", uma canção folclórica popular sobre um trem mítico que desliza pelo país e, então, com um estrondo, parte em direção ao paraíso. A locomotiva, que pode significar os aspectos tanto positivos, quanto negativos do progresso americano (ver A Casa junto à Ferrovia, de Edward Hopper, 16-A), é o único elemento da complexa composição que Benton achou que não estava como ele queria. Infelizmente, nunca saberemos como ele queria que o trem fosse. Diz-se que Benton morreu de um forte ataque cardíaco, quando estava em frente ao mural, em janeiro de 1975, tentando decidir se pesquisaria e repintaria o trem. Se a história é verdadeira ou não, sua obra final nunca foi assinada.

Peça aos alunos para estudarem esta pintura atentamente,
prestando atenção ao modo como o artista agrupou os elementos em sua obra.

F | M

Peça aos alunos para encontrarem cinco cenas, nesta pintura, que mostrem músicos regionais. Eles representam as raízes da música country americana. Os alunos conseguem identificar que tipo de música cada um deles representa?

Música de igreja e de coral: *As três mulheres com um diretor de coral (canto superior esquerdo) são os representantes da música de igreja e de coral.*

Cantores dos Apalaches: *As duas mulheres descalças tocando o saltério (à esquerda) representam a região dos Apalaches.*

Dança de celeiro: *Os dois violinistas e os dançarinos (no centro) representam a dança de celeiro.*

O cowboy cantor: *Um homem com um violão (à direita) representa o "cowboy cantor".*

A música afro-americana do Sul Profundo: *O homem com um banjo e um grupo de mulheres na margem distante do rio (do centro para a direita) representam a música afro-americana do Sul Profundo.*

F(6°/8°) | M

Como Benton combinou estas cenas diferentes em uma composição uniforme?

Ele fez a sobreposição das formas, usou o mesmo estilo de pintura por todo o mural, repetiu cores e fez com que a maioria das figuras olhasse para o centro da pintura. Da mesma maneira que todas estas influências musicais se combinam para produzir a música country americana, estas diversas cenas se juntam em uma composição uniforme nesta pintura.

F | M

Como Benton criou uma ideia de ritmo e movimento nesta composição?

A maioria das linhas e dos corpos verticais está inclinada para a direita, criando um movimento visual naquela direção. O trem se inclina para a frente e avança, com grande velocidade, para a direita. Até mesmo os postes telefônicos parecem balançar.

INTERPRETE

F | M

Que coisas e que pessoas estão fazendo música ou produzindo sons nesta cena?

O coral, as mulheres dos Apalaches, o tocador de banjo e o cowboy estão cantando. O trem passa fazendo barulho e apita, o barco a vapor apita, e os dançarinos batem seus pés no chão de madeira. Os músicos tocam seus instrumentos – saltério, violinos, banjo e violão.

Benton queria que todos os músicos tocassem a mesma nota e cantassem suas várias músicas em uníssono. Você acha que esta pintura parece uma cena de barulho e confusão, ou que todas as partes estão em harmonia?

F(6°/8°) | M

O que a locomotiva a vapor representa?

A locomotiva a vapor representa mudança — o fim da vida agrária, uma vez que os americanos estavam saindo das fazendas e se mudando para as cidades, levando assim à mistura das culturas regionai

F(6°/8°) | M

Por que Benton incluiu, nesta pintura, uma homenagem a Tex Ritter, o cowboy cantor?

Ritter havia ajudado a convencer Benton a realizar esta pintura, mas morreu antes de ela ter sido terminada.

Por que Benton não assinou esta pintura?

Ele morreu antes de concluí-la.

Antes de morrer, Benton estava tentando decidir se deveria repintar o trem. Por que você acha que ele queria fazer isto?

RELAÇÕES

Geografia: A região do meio-oeste; o Sul; o Oeste; Ozarks; Apalaches

Música: bluegrass; country, gospel; instrumentos historicamente americanos

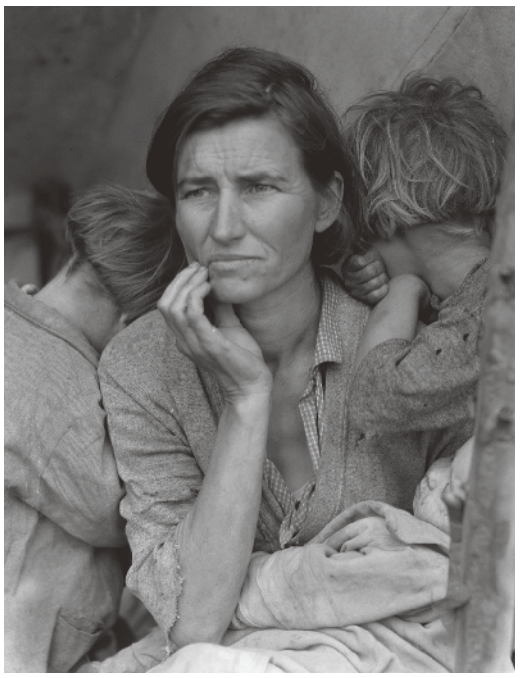
Artes: Regionalismo

DOROTHEA LANGE [1895–1965]

18b A Mãe Migrante, 1936

A Grande Depressão foi especialmente difícil para os fazendeiros. Eles não só sofreram por causa da crise econômica nacional, mas também enfrentaram uma série de desastres naturais, inclusive enchentes e tempestades de areia que devastaram suas plantações e destruíram seus meios de subsistência. Milhares de famílias, arrasadas pela pobreza, migraram para os campos agrícolas da Califórnia em busca de trabalho, mas acabaram encontrando uma vida que não era muito melhor do que a que tinham antes. O Ministério do Reassentamento (mais tarde, Ministério da Proteção Rural), um dos órgãos criados pelas políticas sociais progressistas de Franklin D. Roosevelt, empregou uma equipe de fotógrafos para documentar as vidas destes trabalhadores migrantes. O objetivo era demonstrar a necessidade de assistência federal e justificar uma legislação que tornasse isto possível. Dorothea Lange estava entre os fotógrafos de tal órgão, cuja tarefa era, conforme o diretor do programa explicou, "apresentar a América para os americanos".

Em março de 1936, tendo completado apenas um mês no projeto do Ministério do Reassentamento, Lange estava dirigindo de volta para casa pelo Condado de San Luis Obispo, quando a placa toscamente sinalizada de um acampamento de trabalhadores migrantes lhe chamou a atenção. O instinto, e não a razão, forçou-a a parar: "Eu dirigi por aquele acampamento encharcado e estacionei meu carro como um pombo-correio chegando ao seu destino". Os trabalhadores estavam indo embora quando ela chegou, uma vez que as chuvas do fim do inverno haviam destruído a plantação de ervilhas e, com ela, todas as oportunidades de trabalho. Mas justo naquele acampamento, abrigadas em uma tenda provisória, ela encontrou uma mulher fatigada, com diversas crianças despenteadas. Como Lange mais tarde veio a descobrir, a família estava imobilizada: após dias sem comer nada, a não ser vegetais congelados tirados dos campos, eles haviam vendido os pneus de seu carro para comprar comida.



18-B Dorothea Lange (1895 – 1965), *A Mãe Migrante (Colhedores indigentes de ervilhas na Califórnia. Mãe de sete filhos. Idade de 32 anos. Nipomo, Califórnia), Fevereiro de 1936. Fotografia em preto e branco.* Administração de Proteção Rural, Departamento de Informações de Guerra, Coleção de Fotografias. Biblioteca do Congresso, Divisão de Impressões e de Fotografias, Washington, D.C.

No espaço de dez minutos, Lange fotografou a cena esquálida, chegando mais perto de seu tópico a cada exposição. A última foi um close da mulher com três crianças, que agora conhecemos como A Mãe Migrante. Com esta fotografia, Lange alcançou o que havia se disposto a fazer pelo Ministério do Reassentamento: "registrar coisas sobre estas pessoas, que fossem mais importantes do que seu grau de pobreza", ela explicou, " — seu orgulho, sua força, seu espírito".

A Mãe Migrante não aborda nenhum detalhe do acampamento de colhedores de ervilhas — a paisagem fria e o chão enlameado, as tendas esfarrapadas e as picapes dilapidadas. Imóvel, a fotografia evoca a incerteza e o desespero resultantes da pobreza contínua. A testa sulcada e o rosto profundamente enrugado fazem-na parecer muito mais velha do que realmente é (trinta e dois anos de idade). Sua mão direita toca o canto de sua boca, que está caída para baixo, em um gesto inconsciente de ansiedade. Sua manga está esfarrapada, e seu vestido, desalinhado; outra das fotografias de Lange mostra a mãe cuidando do bebê que, agora, está adormecido, deitado em seu colo. Evidentemente, ela fez tudo que podia por sua família, e não há mais nada a oferecer. As crianças mais velhas se encostam em seu corpo, em um apelo mudo por consolo, mas ela parece tão alheia a elas, como à câmera de Lange. A própria Lange conhecia apenas o perfil da situação da mulher; ela nunca ficou sabendo seu nome e nem que ela era uma pura índia americana criada em Oklahoma, no Território Indígena da Nação Cherokee.

Na manhã depois que Lange visitou o acampamento, ela revelou as fotografias e as levou para o jornal San Francisco News. Elas foram publicadas como ilustrações de um artigo narrando a situação difícil dos colhedores de ervilhas em situação de pobreza extrema, e a história foi repetida em jornais por toda a nação. As fotografias eram chocantes: era inaceitável que os trabalhadores que colocavam comida nas mesas americanas não pudessem alimentar a si próprios. Levados a tomar uma atitude pelas imagens que revelavam, não as causas econômicas, mas as consequências humanas da pobreza, o governo federal prontamente enviou em torno de nove mil quilos de comida para os trabalhadores migrantes da Califórnia.

Por toda sua força e eficácia como uma fotografia documentária, *A Mãe Migrante* continua sendo uma obra de arte. Com a figura da mãe no centro de uma composição classicamente triangular e duas pequenas cabeças de cada lado, a imagem apresenta o caráter icônico simbólico e emocional de um monumento clássico ou de uma Madonna da Renascença. No entanto, a própria Lange nunca conseguiu entender seu apelo particular. Quando ela, uma vez, reclamou sobre o contínuo uso desta fotografia em detrimento das outras que ela havia tirado, um amigo a lembrou que "o tempo é o maior dos editores, e o mais confiável".

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta fotografia, prestando atenção nos detalhes das figuras da mulher e das crianças.

F | M

Pergunte aos alunos o que notam primeiro quando olham para esta fotografia.

Provavelmente, notarão o rosto da mulher.

Discuta por que nossa atenção é dirigida para esta parte da imagem.

A luz brilha no rosto da mulher, seu braço e sua mão direita conduzem ao seu rosto, e as crianças estão voltadas em sua direção.

F | M

Descreva as roupas da mulher.

A manga de seu suéter está gasta e rasgada. Ela está usando uma camisa aberta na frente, xadrez, por baixo do suéter.

O que as roupas sugerem sobre a mulher e as crianças?

Elas são pobres.

F(6°/8°) | M

Discuta com os alunos como Lange focaliza nossa atenção somente na mulher e em seus filhos. O que ela não mostra? O que está no fundo da fotografia?

Como Lange foi chegando cada vez mais perto desta cena, tirando fotografias à medida que se aproximava, ela gradativamente foi aparando o fundo — a tenda na frente da qual a mulher estava sentada. Neste close, a mulher e seus filhos enchem a composição.

INTERPRETE

F | M

Peça aos alunos para descreverem a expressão no rosto desta mulher. Como ela se sente? O que ela poderia estar pensando?

Ela parece olhar fixamente para o espaço, com a testa sulcada e a boca caída para baixo. Parece preocupada e cansada. Talvez, esteja pensando no que fazer a seguir ou onde eles vão encontrar comida.

F | M

Peça aos alunos para especularem sobre o motivo pelo qual as crianças viraram seus rostos, sem olharem para a câmera.

Talvez elas estivessem tímidas, ou talvez estivessem com medo de uma mulher estranha com uma câmera e estivessem buscando o consolo da mãe. Pode ser também que Lange as tenha feito posar deste jeito para obter um maior efeito.

F | M

Por que Lange teria decidido tirar esta fotografia em close?

Ela nos traz mais perto do tema e a torna mais pessoal.

M

Pergunte aos alunos por que o Ministério do Reassentamento pode ter querido documentar os efeitos da Grande Depressão em fotografias, em vez de usar apenas palavras e estatísticas.

As fotografias podem ser relatos poderosos, como testemunhas oculares, que permitem que as pessoas absorvam rapidamente o sentido e a emoção de um acontecimento.

M

Explique que esta fotografia foi publicada em jornais. Pergunte aos alunos qual eles acham que foi a reação dos americanos a ela.

Ficaram escandalizados que aquilo pudesse acontecer nos Estados Unidos; o governo federal respondeu enviando milhares de quilos de comida para alimentar os migrantes.

RELAÇÕES

Relações históricas: a Grande Depressão; a tempestade de areia; Ministério da Proteção Rural; Ministério do Progresso das Obras

Figuras históricas: Franklin Delano Roosevelt; Eleanor Roosevelt

Ed. Cívica: o Novo Acordo

Geografia: migração para o oeste, como um resultado da tempestade de areia

Relações literárias e documentos importantes: As Vinhas da Ira e Ratos e Homens, John Steinbeck (médio)

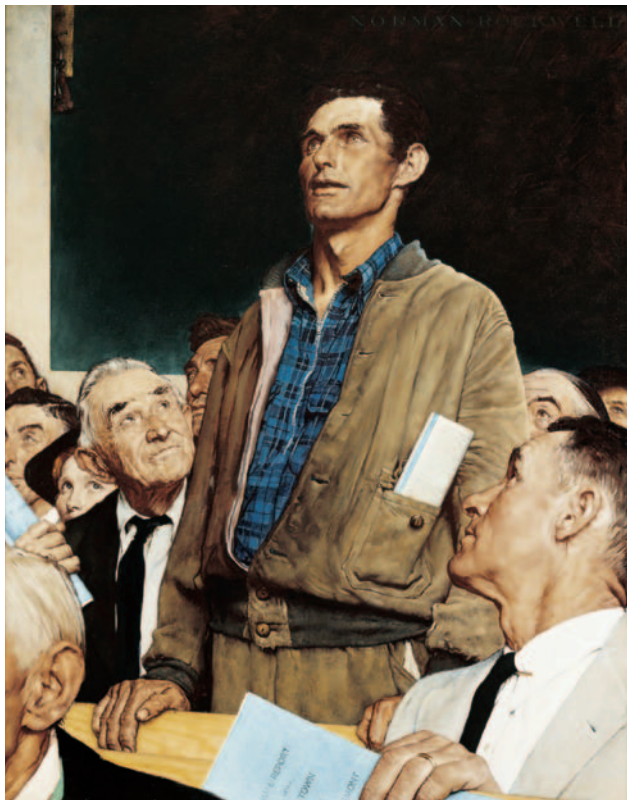
Artes: fotografia

NORMAN ROCKWELL [1894-1978]

19 a Liberdade de Expressão, The Saturday Evening Post, 1943

Depois que o Japão atacou Pearl Harbor, em 7 de dezembro de 1941, os Estados Unidos logo começaram a organizar suas forças no front interno, assim como no exterior. Norman Rockwell, já bem conhecido como ilustrador de uma das revistas mais populares do país, The Saturday Evening Post, havia criado o personagem afável e desengonçado de Willie Gillis para a capa da revista, e os leitores da revista seguiam, com grande interesse, a transformação de Willie de menino em homem, durante sua permanência em seu serviço militar imaginário. Rockwell se considerava o herdeiro dos grandes ilustradores que deixaram sua marca durante a Primeira Guerra Mundial e, como eles, queria contribuir com alguma coisa substancial para seu país.

Um componente crítico dos esforços de guerra da Segunda Guerra Mundial foi a criação de imagens visuais baseadas no apelo de Franklin D. Roosevelt quanto às quatro liberdades essenciais humanas, sobre as quais ele falou em seu discurso do Estado da União, no dia 6 de janeiro de 1941 — a liberdade de opinião e de expressão, liberdade das privações, liberdade dos temores e liberdade de culto. No entanto, durante o verão de 1942, dois terços dos americanos ainda não sabiam nada a respeito das Quatro Liberdades, apesar de os órgãos governamentais terem disseminado fotografias, impressões e até mesmo uma estampa têxtil, fazendo referência às mesmas. Não se sabe ao certo se foi o próprio Rockwell ou se foi outro membro do Departamento de Informações de Guerra que sugeriu que ele usasse as Quatro Liberdades.



19-A Norman Rockwell (1894 – 1978), *Liberdade de Expressão, The Saturday Evening Post*, 20 de fevereiro de 1943. Óleo sobre tela, 116,205 x 90,170 cm (453/4 x 351/2 pol.). The Norman Rockwell Art Collection Trust, Museu Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts. www.nrm.org ©1943 Norman Rockwell Family Entities. Impresso com a permissão da Norman Rockwell Family Agency.

O que é incontestável é que suas ilustrações não só eram vitais para os esforços de guerra, mas também haviam sido consagradas como parte integrante da cultura americana.

Pintar as Quatro Liberdades era importante para Rockwell por vários motivos, além dos patrióticos. Ele esperava que uma delas se tornasse sua afirmação como artista. Rockwell havia nascido em uma época na qual os pintores passavam facilmente do mundo comercial para o de uma galeria, como Winslow Homer o havia feito (ver 9-A). Na década de 40, no entanto, havia surgido a divisão entre as belas-artes e as obras feitas sob encomenda, que Rockwell produzia. As imagens simples e detalhadas, que ele pintava para alcançar um público em massa, não agradavam uma comunidade artística que, agora, dava grande importância às obras intelectuais e abstratas. Mas Rockwell sabia que seus talentos não seguiam naquela direção: "Os meninos jogando beisebol em terrenos baldios", ele explicou em 1936, "as meninas pequenas brincando nos degraus em frente à casa; os homens velhos se arrastando para casa ao crepúsculo, com o guarda-chuva na mão — todas estas coisas despertam sentimentos em mim".

O dom de Rockwell de captar algo universal dentro do cotidiano está por trás do sucesso das imagens representando as Quatro Liberdades. Para a Liberdade de Expressão, a primeira pintura que ele completou, o artista tentou três diferentes composições, nas quais um homem vestido com roupas de trabalho, com o "Relatório Anual" da comunidade dobrado em seu bolso, está em pé para dar sua opinião em um fórum político municipal na Nova Inglaterra. Neste quadro, que é a versão final, Rockwell o retrata sob um ângulo ligeiramente abaixo do nível dos olhos, rodeado pelos outros companheiros habitantes da cidade e por nós, os observadores, que estamos numa posição equivalente à de estarmos sentados na segunda fileira, de frente para ele. As propriedades atemporais desta obra são o resultado do senso clássico de composição de Rockwell: o orador fica em pé no ápice de uma pirâmide criada pelos olhares para cima de seus vizinhos. Os tons claros e quentes da pele do orador brilham contra o fundo preto do quadro-negro ao fundo, dando-lhe uma aparência heroica, superior a tudo e a todos. O quadro também emana um senso de imediatismo. Conseguiu-se o efeito de uma foto instantânea pela inclusão de formas fragmentadas nas bordas da pintura: a vista parcial da cabeça de um homem no canto inferior esquerdo e uma vista rápida de dois rostos, no plano de fundo, à esquerda e à direita (o rosto à esquerda é do próprio Rockwell). Rockwell era extremamente detalhista (usava pessoas comuns como modelos e tirava diversas fotografias antes de começar a pintar, a fim de que pudesse se lembrar de detalhes tão pequenos como um colarinho dobrado) e dava a cada centímetro da pintura um ar acidental e familiar.

Em 1943, as quatro telas foram publicadas na revista The Saturday Evening Post, antes de serem enviadas em uma turnê por todo o país, chamada "Four Freedoms War Bond Show" (Mostra de Bônus de Guerra das Quatro Liberdades). Mais de um milhão de pessoas viram-nas em dezesseis cidades, e mais de 133 milhões de dólares em bônus de guerra foram vendidos. Esta pintura — Rockwell achava que ela e Liberdade de Culto eram as melhores dentre as quatro — ajudou a eletrizar a nação durante a guerra. Muito tempo depois do conflito, sua mensagem continua a ressonar; o tempo revelou que o valor da série de quadros das Quatro Liberdades não se resume simplesmente às ideias que ele apresentou, mas também representa o talento excepcional de Rockwell como um artista.

Peça aos alunos para estudarem esta pintura atentamente.

F | M

Pergunte aos alunos o que estas pessoas estão fazendo.
O homem em pé está falando, e os outros estão olhando para ele e o escutando.
Peça aos alunos para encontrarem as palavras "TOWN" (cidade) e "REPORT" (relatório).
Estão localizadas no papel azul perto da borda inferior.
Onde estas pessoas poderiam estar?
Estão participando de uma reunião política local. Uma vez que as letras "MONT" são visíveis sobre o papel, é possível que seja em uma cidade de Vermont.
Peça aos alunos para descreverem a expressão no rosto do orador.
Ele parece resoluto e sério. Está olhando para cima, como se estivesse falando com alguém acima dele.
Peça aos alunos para descreverem as texturas e estampas das roupas e das mãos do homem que está em pé. Peça-lhes para comparar as mãos e as roupas dele com as dos outros homens. O que as mãos e as roupas deles sugerem sobre suas profissões e condições financeiras?
O orador está vestindo uma camisa xadrez, com zíper, levemente amarrotada, e uma jaqueta desgastada. Os outros homens estão usando camisas brancas abotoadas, lisas, gravatas e paletós. As mãos do orador são mais escuras e mais ásperas que a mão mais clara e mais fina do homem à sua direita. O orador é, provavelmente, um trabalhador braçal, e os outros são homens de negócios, mais ricos.
O que faz com que esta cena pareça real?
Os detalhes observados de perto e a composição com alguns rostos, que são mostrados apenas parcialmente, dão a impressão de que poderia ser uma fotografia.
Quem compareceu a esta reunião?
Vemos homens jovens e velhos e uma mulher com um chapéu preto.
Quem é o homem mais jovem? *É o orador.*
Como você sabe? *Seu cabelo é escuro, e não grisalho, e seu rosto não é tão enrugado quanto os outros.*
Descreva a reação das outras pessoas em relação ao orador nesta cena.
Estão todos ouvindo-o respeitosamente.
Como Rockwell dá destaque ao orador?
Seu rosto claro contrasta com um fundo preto liso. A luz brilha em sua testa, e a maioria das pessoas está olhando para ele.

F(6º/8º) | M

Onde está o observador desta cena?
O observador está sentado duas fileiras na frente do orador, olhando para o alto para vê-lo.
Como este ponto de vista influencia nosso entendimento sobre o que Rockwell pensava deste homem e o que ele estava fazendo?
Olhamos de baixo para cima para este homem, fazendo-o parecer importante.

INTERPRETE

F | M

Peça aos alunos para imaginarem o que o orador pode estar dizendo. Discuta reuniões ou audiências municipais recentes em sua comunidade, onde os cidadãos expressam suas opiniões.

F(6º/8º) | M

O que é o papel que está no bolso do orador?
Provavelmente, é um relatório municipal.
Uma vez que os homens, nesta cena, possuem relatórios municipais, o que Rockwell sugere sobre os americanos e sua forma de governo?
Os cidadãos americanos comuns sabem ler e são capazes de entender assuntos complexos relacionados ao governo.
O que inspirou esta pintura?
O discurso do Estado da União, feito por Franklin D. Roosevelt em 1941. Roosevelt apelou às quatro liberdades humanas essenciais.
Explique por que esta cena demonstra uma liberdade do povo americano. Por que os americanos acreditavam haver uma ligação entre esta imagem e a Segunda Guerra Mundial?
Um cidadão americano comum da classe trabalhadora é capaz de expressar suas opiniões sem medo de censura. Os americanos estavam lutando contra ditaduras totalitárias que não permitiam esta liberdade de expressão.

RELAÇÕES

Relações históricas: a Segunda Guerra Mundial; bônus de guerra; Pearl Harbor

Figuras históricas: Franklin Delano Roosevelt; Dwight D. Eisenhower; Winston Churchill; Adolph Hitler

Ed. Cívica: a Declaração de Direitos; casos da Suprema Corte dos Estados Unidos: *Whitney vs. Califórnia, Stromberg vs. Califórnia, Brandenburg vs. Ohio* e *New York Times Co. vs. Estados Unidos*; estrutura e funcionamento do governo local

Relações literárias e documentos importantes: o discurso "Quatro Liberdades", Franklin Delano Roosevelt (médio); "Death of the Ball Turret Gunner", Randall Jarrell (médio)

JAMES KARALES [1930–2002]

19b A Marcha de Selma a Montgomery pelo Direito de Voto em 1965, 1965

No dia 7 de agosto de 1965, o Presidente Lyndon Johnson assinou a Lei sobre o Direito de Voto, uma das leis mais importantes dos Estados Unidos, desde o período da Reconstrução. Esta lei sinalizou a vitória de uma batalha que havia sido travada cinco meses antes, no Condado de Dallas, no estado do Alabama. Em 25 de março, vinte e cinco mil participantes — a maior assembleia em favor dos direitos civis que o Sul jamais havia visto — convergiram para a capital do estado, Montgomery, concluindo uma marcha de quatro dias pelo direito de voto, que havia começado em Selma, a aproximadamente 87 quilômetros de distância.

James Karales, um fotógrafo da popular revista quinzenal Look, foi enviado para ilustrar um artigo que estava fazendo a cobertura da marcha. Intitulado "Um Momento Decisivo para a Igreja", o artigo se concentrava no envolvimento do clero no movimento pelos direitos civis — especificamente, os eventos em Selma, que se seguiram ao assassinato de um pastor branco do Norte, que havia ido para o Sul para apoiar o direito de voto para os negros. A fotografia que Karales tirou deste evento captou o espírito e a determinação dos manifestantes em prol dos direitos civis, naquela época tensa e perigosa.

Assim como no quadro de Emanuel Leutze, Washington Atravessando o Delaware (ver 4-A), os participantes enfrentam obstáculos humanos e naturais que se põem à frente de uma ação heroica. Karales posicionou sua câmera fotográfica de uma maneira que nos permite ver a caravana de manifestantes no alto, como se estivessem subindo por um caminho invisível em direção ao céu baixo e ameaçador, avançando resolutamente da direita para a esquerda. Como que desafiando a tempestade que se aproxima, quatro personagens à frente do grupo marcham em uníssono e estabelecem um ritmo militar rápido.

19-B James Karales (1930 – 2002), *A Marcha de Selma a Montgomery pelo Direito de Voto em 1965*, 1965. Impressão fotográfica. Localizada na Coleção de James Karales, Rare Book, Manuscript, and Special Collections Library, Universidade de Duke. Fotografia © Patrimônio de James Karales.

No centro da fotografia, a bandeira americana, um símbolo da liberdade individual e dos direitos constitucionais, é carregada por mãos invisíveis, sob uma nuvem preta e pesada de tempestade, que parece pronta para cair.

Na semana antes de Karales tirar sua icônica fotografia, duas tentativas de marchas em direção à capital já haviam sido feitas, porém sem sucesso. No domingo, dia 5 de março, os primeiros ativistas, fotografados e filmados por câmeras de televisão, atravessaram a ponte Edmund Pettus, na saída de Selma. Os telespectadores, horrorizados, viram quando os manifestantes desarmados, inclusive mulheres e crianças, foram atacados pela polícia do Estado do Alabama com gás lacrimogêneo, cassetetes e chicotes. O grupo recuou, abatido, mas não vencido. O "Domingo Sangrento", como ficou conhecido aquele dia, somente fortaleceu o movimento e aumentou o apoio da opinião pública. Cidadãos comuns, assim como padres, pastores, freiras e rabis, que haviam sido chamados por Martin Luther King Jr., aderiram ao movimento em Selma. A segunda tentativa — chamada de "Terça-Feira da Virada" — à qual Karales havia sido enviado para fazer a cobertura, foi interrompida na ponte, por Martin Luther King Jr., antes que alguém ficasse ferido. Finalmente, seis dias depois, a última marcha começou, após o Presidente Johnson ter mobilizado a Guarda Nacional e ter apresentado sua legislação sobre o direito de voto ao Congresso.

A princípio, a fotografia de Karales não recebeu muita exposição ou reconhecimento. Ele era um homem quieto, que deixava seu trabalho falar por si próprio. Nascido em 1930, na cidade de Canton, em Ohio, filho de imigrantes gregos, Karales havia estudado fotojornalismo na Universidade de Ohio e, em seguida, fez estágio com o legendário fotógrafo W. Eugene Smith. Trabalhou para a revista Look, de 1960 até a revista falir no começo dos anos 70, e fez a cobertura de acontecimentos significativos daquela década turbulenta, tais como a Guerra do Vietnã, o trabalho de Martin Luther King Jr. e o movimento pelos direitos civis. De todas as suas fotografias, foram as deste último grupo que o tornaram conhecido, e a fotografia que ele tirou da marcha de Selma tornou-se um ícone do movimento pelos direitos civis. Ela atraiu a atenção de um público amplo quando apareceu, em 1987, na série de documentários premiados intitulada Eyes on the Prize (Olhos no Prêmio), que fazia a crônica da história do movimento e reconhecia o papel desempenhado pela mídia ao revelar a história para o público americano.

A fotografia *A Marcha de Selma a Montgomery pelo Direito de Voto em 1965*, de Karales, revela a força da convicção demonstrada por centenas de americanos lutando pela conquista de direitos humanos básicos. Transcendendo sua função principal, que era o registro do acontecimento, a fotografia nos conta a história de um desejo de liberdade, o patrimônio comum de todos os americanos. Ela também demonstra a capacidade de Karales de captar, para a posteridade, uma imagem que mostra um momento passageiro — um momento que até hoje está na consciência americana.

Peça aos alunos para estudarem atentamente esta fotografia e pensarem sobre o tipo de atmosfera que ela cria.

F | M

Peça aos alunos para localizarem duas bandeiras. Por que a bandeira americana desempenha um papel proeminente nesta marcha?

Estas pessoas estavam marchando pelos direitos iguais de voto para afro-americanos nos Estados Unidos. Como cidadãos dos Estados Unidos, os afro-americanos queriam os mesmos direitos e oportunidades que os outros americanos tinham.

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para imaginarem onde o fotógrafo se posicionou para tirar esta fotografia.

Ele estava ligeiramente abaixo dos manifestantes e olhando para cima para vê-los. Pergunte o que está no fundo da fotografia, atrás dos manifestantes.

Um céu claro com nuvens escuras se encontra acima dos manifestantes.

Pergunte aos alunos como este ponto de vista acentua a mensagem e o drama desta cena.

Karales faz os manifestantes parecerem maiores do que realmente são, inclinando a câmera para cima, e torna a imagem dramática ao mostrar a silhueta das figuras contra o céu.

Discuta como esta imagem poderia ter perdido um pouco de seu impacto se construções e árvores estivessem presentes no fundo.

F(6°/8°) | M

Como o fotógrafo sugere que existem muitas pessoas participando desta marcha?

O ângulo da câmera exagera a perspectiva, fazendo com que a fila pareça estar se esticando a uma grande distância; não podemos ver o fim da fila porque ela continua atrás da colina.

INTERPRETE

F | M

O que sugerem as pernas alongadas e os ombros esticados para trás dos três primeiros manifestantes em relação à sua atitude?

Eles parecem jovens, determinados e fortes.

F | M

Chame a atenção dos alunos para as pernas dos manifestantes que estão à frente da fila. Aparentemente, estão marchando juntos, em uníssono. O que eles poderiam estar fazendo para manterem o mesmo passo e o mesmo ritmo?

Podiam estar cantando e marchando ao ritmo da música.

Se quiser, você pode tocar ou pedir para os alunos cantarem "We Shall Overcome" (Nós Superaremos), uma canção muito popular na época do movimento pelos direitos civis.

F | M

O que as nuvens acima sugerem?

Existe a possibilidade de uma tempestade.

F(6°/8°) | M

Peça aos alunos para discutirem por que a publicação desta fotografia e de outras como ela, em revistas e jornais, ajudaram o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos.

RELAÇÕES

Relações históricas: as leis de Jim Crow; os "sit-ins"; os boicotes; o movimento pelos direitos civis

Figuras históricas: Martin Luther King, Jr.; Rosa Parks

Geografia: a mudança na geografia cultural que ocorreu como resultado do movimento pelos direitos civis (integração)

Relações literárias e documentos importantes: *My Brother Martin: A Sister Remembers Growing Up with the Rev. Dr. Martin Luther King Jr.*, Christine King Farris (fundamental 1°/5°); *Goin' Someplace Special, Pat McKissack (fundamental 1°/5°); To Kill a Mockingbird (O Sol É Para Todos)*, Harper Lee (médio); *When Justice Failed: The Fred Korematsu Story*, Steven A. Chin (fundamental 6°/8°, médio); "Carta da Cadeia de Birmingham" e o discurso "Eu tenho um sonho", Martin Luther King, Jr. (fundamental)

RICHARD DIEBENKORN [1922–1993]

20a Paisagem Urbana I, 1963

Embora frequentemente ridicularizada por aqueles que, seguindo a tendência nativa, preferiram adotar o realismo, a pintura abstrata atraiu muitos artistas depois da Segunda Guerra Mundial. Nas mãos de talentosos pintores, como Jackson Pollack, Robert Motherwell e Richard Diebenkorn, a arte abstrata demonstrou uma grande energia e um dinamismo criativo, que condiziam com a emergência dos Estados Unidos como protagonista no cenário internacional. Diferentemente da arte produzida em regimes fascistas ou comunistas, que tinham a tendência a serem ideológicas e um pouco didáticas, a arte abstrata se concentrava na própria arte e no prazer de sua criação. Richard Diebenkorn era um pintor que mudou da abstração para a pintura figurativa e, depois, voltou para a abstração. Se sua obra tem algum tema, é a luz e atmosfera da Costa Oeste. Como tal, ele capta o espírito da pintura de paisagens nos Estados Unidos.

Na obra de Richard Diebenkorn, intitulada Paisagem Urbana I (Cityscape I), a terra e os prédios são inundados pela forte claridade do nordeste da Califórnia. O artista capta o clima de São Francisco, combinando delicadamente tons de verde, marrom, cinza, azul e rosa, e arranjando-os em pequenas áreas, que representam a arquitetura e as ruas de sua cidade. Diferentemente de O Jugo, de Thomas Cole (ver 5-A), não há nenhuma figura humana nesta pintura. Mas, como ela, Paisagem Urbana I nos compele a pensar sobre o efeito das ações do homem no mundo natural. Diebenkorn nos deixa com uma impressão de uma paisagem que foi civilizada — mas apenas em parte.

20-A Richard Diebenkorn (1922 – 1993), *Paisagem Urbana I (Cityscape I)*, 1963. Óleo sobre tela, 153,04 x 128,27 cm (601/4 x 501/2 pol.). Museu de Arte Moderna de São Francisco. Comprado com os fundos dos curadores e amigos do museu, em memória de Hector Escobosa, Brayton Wilbur e J. D. Zellerbach. ©Propriedade de Richard Diebenkorn.

A grande tela de Paisagem Urbana I é uma composição organizada por planos geométricos de retângulos e faixas coloridas. As casas, que parecem caixas fortemente coloridas, situam-se ao longo de uma faixa de estrada que divide os dois lados da pintura: um ambiente feito pelo homem à esquerda, e terrenos abertos, presumivelmente não desenvolvidos, à direita. Esta estrada, que atravessa praticamente todo o quadro, do topo à base, deveria permitir ao observador correr os olhos rapidamente pela imagem, mas Diebenkorn usou algumas técnicas artísticas que o obrigam a refletir durante todo o percurso.

À esquerda, a ascensão vertical é mais lenta por causa da luz do sol que inunda um terreno exuberantemente verde e muda abruptamente a cor da estrada e da área aberta adiante. Este forte movimento horizontal continua do outro lado da estrada para um campo aberto à direita, por meio de uma linha cinza fina (talvez, uma trilha pequena). Justamente abaixo, encontra-se um terreno dourado. À esquerda, uma longa faixa branca marca o contraste entre a sombra e o sol, o ambiente desenvolvido e o não desenvolvido. Acima, as casas vão rareando, e a paisagem é interrompida apenas por pequenas árvores. O ponto de vista aéreo usado na seção inferior da pintura muda e ralenta o movimento no espaço, e a estrada cinza se alarga, não mais parecendo estreitar-se ou afastar-se. Na verdade, toda a parte superior da pintura parece plana ou inclinada para o alto, como o trilho de uma montanha russa, onde, no ápice da subida, a jornada é interrompida momentaneamente, deixando o passageiro cercado apenas por um céu intenso, sem nuvens.

Diebenkorn enfatizou a importância da superfície da tela, utilizando a técnica de aplicar cor sobre cor para construir uma imagem fluida da paisagem da Califórnia, mudando seu ponto de vista de uma parte da pintura para outra. Ele estava interessado em usar a ação e os materiais de pintura para nos contar sobre o tema, não literalmente, mas visualmente. Paisagem Urbana I é, na verdade, a combinação de um local real (a metade da esquerda), observado com atenção, e uma paisagem inventada (à direita). Diebenkorn queria recriar o que viu, e não reproduzir o cenário exato. Ele havia passeado de avião sobre o deserto do Novo México, quando era jovem, e ficou fascinado pelos desenhos da natureza que viu do avião. O ponto de vista do alto, aqui, permite que nos movamos sobre pedaços de terra de formas complexas, que se interligam como um quebra-cabeça, de uma extremidade da tela até a outra. O artista queria que contemplássemos este quebra-cabeça. Uma pintura, ele escreveu, “é uma atitude. É como uma placa, que está pendurada para ser vista. Ela indica que esta é a maneira de se ver as coisas, de acordo com uma determinada sensibilidade”.

Peça aos alunos para olharem atentamente para o primeiro plano,
o plano de fundo e as laterais desta paisagem.

F(1°/5°)
Peça aos alunos para identificarem triângulos, trapézios e retângulos nesta paisagem urbana. *Estão nos campos, nas construções e nas sombras*. Peça aos alunos para localizarem árvores, janelas e um lance de escadas nesta cena. *As árvores estão perto do topo, as janelas estão em um prédio branco à esquerda, e os degraus estão perto do canto inferior esquerdo.*

F(1°/5°)
Peça aos alunos para olharem para uma paisagem, de um andar alto de um prédio ou do alto de uma estrutura no recreio. Peça-lhes para compararem esta vista do alto com a cena que eles veem quando estão no chão. O que eles observam da vista mais alta, que não veriam se estivessem em uma posição mais baixa?
Onde Diebenkorn poderia estar quando viu a paisagem urbana desta pintura? *Poderia estar em um prédio alto, ou em uma colina alta, ou em avião que voava à baixa altitude. (Ele ficou impressionado com a vista que se tinha de dentro de um avião quando era jovem).*

F | M
Pergunte aos alunos qual a diferença entre os dois lados da estrada na pintura de Diebenkorn. Que lado é feito pelo homem e que lado não está desenvolvido? *O lado esquerdo é cheio de prédios cinza e brancos, enquanto o lado direito possui campos verdes e dourados não desenvolvidos.*

F | M
Peça aos alunos para descreverem o terreno desta cena. *É cheio de colinas, com campos verdes e terra dourada.*
Mostre aos alunos fotografias das colinas de São Francisco, para verem a paisagem que inspirou esta pintura. Observe como as colinas são íngremes.

F | M
Pergunte como Diebenkorn criou um sentido de profundidade nesta cena. *As sombras e os prédios distantes são mais claros e mais altos, na composição, do que os que estão mais próximos de nós.*

F | M
Pergunte aos alunos se esta pintura é mais parecida com a vida real (realística) ou simplificada (abstrata). *É mais abstrata.*
Pergunte qual a diferença entre os prédios e os campos em relação aos que eles realmente poderiam ver. *Eles são feitos de formas básicas e têm muito poucos detalhes.* Ao pintar esta cena abstratamente, e não realisticamente, que mensagem Diebenkorn demonstrou nesta pintura?
Ele faz com que nossa atenção se concentre nas cores, nas luzes e nas formas geométricas interessantes.

F(6°/8°) | M
Instrua os alunos a seguirem a estrada que está pintada nesta cena. *Como Diebenkorn ralenta o movimento de seus olhos por esta paisagem? As sombras horizontais e as formas claras ralentam o movimento.*

F(6°/8°) | M
Peça aos alunos para compararem Paisagem Urbana I, de Diebenkorn, com A Casa junto à Ferrovia, de Edward Hopper. Qual a semelhança entre estas pinturas?
Em ambas as pinturas, as luzes e as sombras são extremamente importantes. Ambas mostram construções, mas não mostram pessoas.
Qual a diferença entre elas? *A pintura de Hopper é muito mais detalhada e realística. A maior parte da pintura de Diebenkorn é composta de terra. O céu e o prédio são muito mais importantes no quadro de Hopper. Nós olhamos para paisagem de Diebenkorn de cima para baixo, de um ponto de vista aéreo, enquanto olhamos para a pintura de Hopper de baixo para cima.*
Compare as atmosferas das duas. *Por causa das cores claras e brilhantes, a pintura de Diebenkorn parece mais movimentada e alegre.*

INTERPRETE

F(1°/5°)
Pergunte aos alunos que hora do dia parece ser na pintura de Diebenkorn. Por que eles acham isto?
As longas sombras sugerem que é de manhã cedo ou fim de tarde.

F(6°/8°) | M
Pergunte que fatores afetam as cores e a claridade de uma paisagem real.
O tempo, a luz do sol e a umidade ou poluição do ar afetam a quantidade de luz que brilha em uma cena.
Peça aos alunos para descreverem o tempo e a qualidade do ar desta cena. *É claro e seco.*

M
Pergunte aos alunos por que a pintura abstrata era popular nos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial.
A arte abstrata, com sua energia e criatividade, complementou o dinamismo dos Estados Unidos, quando eles se tornaram líderes mundiais. Além disso, a arte abstrata demonstrava que, em uma democracia, os artistas podiam se expressar livremente, diferentemente de artistas em países totalitários, que tinham que criar arte que apoiasse as ideologias governamentais.

RELAÇÕES

Relações históricas: o comunismo; a suburbanização

Figuras históricas: Senador Joseph McCarthy

Geografia: geografia urbana Relações literárias e documentos importantes: *As Bruxas de Salem* e *A Morte de um Caixeiro-viajante*, Arthur Miller (médio)

Artes: Expressionismo Abstrato; o movimento da arte figurativa na região de São Francisco

MARTIN PURYEAR [1941-]

20 b A Escada para Booker T. Washington, 1996

Os títulos das esculturas de Martin Puryear poderiam perfeitamente ser considerados metáforas que expandem, ao invés de limitarem, o significado de suas obras, que são poucas, cuidadosamente construídas, sugestivas e profundas. Como no caso da poesia, muito se perde na interpretação. Quando os títulos de suas esculturas fazem referência a personagens históricos, é especialmente fácil interpretá-los de maneira equivocada. Em A Escada para Booker T. Washington, Puryear escolheu o título somente após ter concluído a escultura. Pensar no título como uma moldura para a escultura seria uma inversão.

A Escada de Puryear reflete técnicas de artesanato, que ele aperfeiçoou enquanto estudava na África Ocidental e na Escandinávia. Os corrimãos laterais, cordões de madeira polida, são modelados a partir de uma jovem árvore de freixo dourado, que outrora havia crescido na propriedade de Puryear, localizada ao norte do estado de Nova Iorque; e estes corrimãos da escada, às vezes sinuosos, às vezes retos, conectados por degraus arredondados, parecendo uma treliça que incha no meio, refletem o ciclo orgânico de crescimento e mudança da madeira. Puryear diz que "forçou" a perspectiva da escada. Apesar de os degraus começarem a uma respeitável largura de quase trinta centímetros na base, a distância entre os corrimãos vai diminuindo à medida que eles sobem quase onze metros. No topo da escada, o espaço entre eles se estreita, vertiginosamente, para menos de 3,2 cm, dando a ilusão de uma altura muito maior. Suspensa a uma altura de aproximadamente um metro acima do chão e ancorada ao seu redor por fios praticamente invisíveis, a Escada parece flutuar precariamente no espaço. da comunidade afro-americana, havia nascido escravo, na região do Planalto Piemontês, na Virgínia, em torno de 1856. Aos vinte e cinco anos de idade, ficou conhecido como o fundador e primeiro presidente do T uskegee Institute, no Alabama. Nos anos seguintes à Reconstrução, os ganhos prometidos para os americanos de origem africana estavam sendo esquecidos e, como educador, Washington insistia na necessidade de que os negros deveriam ter formação, tanto vocacional, como intelectual: "Quando o aluno completa seus estudos, deve estar convencido de que é tão honroso trabalhar com as mãos, como o é com a cabeça". Em Tuskegee, o programa do curso era fundamentado no princípio de que o trabalho, sob todas as suas formas, era "digno e belo".

20-B Martin Puryear (1941 –), *A Escada para Booker T. Washington*, 1996. Madeira (freixo e bordo), 1097,28 x 57,785 cm, estreitando no topo para 3,175 x 7,6 cm (432 x 223⁄4 pol., estreitando para 11⁄4 x 3 pol.). Coleção do Museu de Arte Moderna de Fort Worth, Doação de Ruth Carter Stevenson, por Exchange.

Sob a orientação de Washington, Tuskegee tornou-se uma instituição respeitada e bem-sucedida, e o próprio Washington foi reverenciado, tanto pelos negros, como pelos brancos. No entanto, sua posição quanto aos direitos civis era altamente criticada por outros líderes afro-americanos, tais como W. E. B. DuBois, como sendo subserviente. Washington achava que os negros não precisavam fazer campanha pelo direito de voto. O objetivo, como ele o via, era estabelecer independência econômica, antes de exigir igualdade cívica, mesmo que isto significasse ter que usar a assistência de pessoas brancas. Ele tirou esta lição de sua própria experiência de vida, recontada em sua autobiografia chamada *A Partir da Escravidão (Up from Slavery)*, para exemplificar sua convicção de que o trabalho árduo seria suficiente para impulsionar os afro-americanos ao sucesso e à aceitação. Embora Washington apoiasse secretamente a luta contra a segregação racial, ele não falou abertamente contra o racismo até o fim de sua vida.

Puryear usou o conceito de uma escada, a qual não podia se subir facilmente mais de uma vez — mais espetacularmente em uma escada em espiral de mais de vinte e cinco metros, feita de cedro e musselina, criada em uma igreja de Paris em 1998 – 1999. Esta metáfora artística condiz perfeitamente com as contradições inerentes ao legado frequentemente criticado de Booker T. Washington. A associação de escadas à ambição, transcendência, perigo, fé e salvação, intrinsecamente ligados à tradição judaico-cristã, era certamente uma parte vital na vida deste grande educador. O título da autobiografia de Washington, *A Partir da Escravidão (Up from Slavery)*, é uma referência direta a uma ascensão a uma existência mais rica, materialmente e psicologicamente. O negro spiritual "We Are Climbing Jacob's Ladder", que faz alusão à subida da escada de Jacó, era um dos favoritos de Washington (ele também foi cantado pelos "Freedom Marchers", os manifestantes que marcharam de Selma a Birmingham, ver 19-B).

A escada finamente construída por Puryear está em ressonância com a crença de Washington na dignidade do trabalho manual realizado com perícia. Mas o artista deixa a explicação final de sua construção aberta a interpretações. Como o crítico Michael Brenson declarou, "Puryear tem a habilidade de fazer uma escultura que é conhecida pelo corpo, antes de ser articulada pela mente".

ATIVIDADES DIDÁTICAS

F = FUNDAMENTAL (1°/5°) (6°/8°) | M = MÉDIO

Peça aos alunos para olharem atentamente para esta escultura, observando onde ela começa e onde termina.

DESCREVA E ANALISE

F

O que é este objeto?

É uma escada.

O que a faz diferente da maioria das escadas?

Ela se curva e fica mais estreita no topo.

F | M

Peça aos alunos para descreverem os corrimãos e os degraus desta escada.

Os corrimãos são tortuosos, como as formas orgânicas das árvores com as quais foram feitos. Os degraus são mais grossos no meio. A escada inteira é polida e soberbamente bem construída.

F | M

Onde esta escada está apoiada?

Não está apoiada no chão. Está suspensa do teto e mantida no lugar por fios muito finos. Parece flutuar a setenta e cinco centímetros do chão.

Pergunte aos alunos se eles conseguem ver os fios que mantêm a escada no lugar. Observe as sombras criadas pela escada.

F(6°/8°) M

Pergunte aos alunos que ilusão Puryear cria ao fazer a escada mais estreita no topo que na base.

Faz com que ela pareça ainda mais alta do que é.

Lembre-os do negro spiritual "We Are Climbing Jacob's Ladder". Esta escada parece alta o suficiente para alcançar o céu?

INTERPRETE

F | M

Pergunte aos alunos se eles acham que seria difícil subir esta escada e por quê.

Seria muito difícil porque ela é longa e curva e se torna muito estreita no topo.

F | M

Discuta com os alunos o que as escadas podem simbolizar. Lembre-os de frases como "subir a escada para o sucesso" e "alcançar o topo". Chame atenção para o título desta escultura, *A Escada para Booker T. Washington*. O título da autobiografia de Washington era *A Partir da Escravidão*. Pergunte por que esta escada é um símbolo apropriado para este título. (Os alunos devem entender que o percurso percorrido da escravidão para alcançar direitos civis iguais era tão difícil quanto subir esta escada).

F(6°/8°) | M

Como o artesanato refinado desta escada representa algumas das crenças de Washington?

Além das qualificações intelectuais, Washington acreditava que os alunos deveriam aprender habilidades manuais, como o trabalho em madeira representado por esta escada, a fim de poderem se sustentar.

F(6°/8°) | M

Para onde a escada conduz?

Conduz à luz.

O que poderia simbolizar o fato de a escada estar suspensa do chão?

Você deve se içar para onde a escada começa.

Peça aos alunos para discutirem como uma pessoa poderia subir esta escada para alcançar o sucesso, e onde ela a levaria.

RELAÇÕES

Relações históricas: a escravidão; a Reconstrução; os direitos civis; o Pan-Africanismo

Figuras históricas: Booker T. Washington; W. E. B. DuBois

Ed. Cívica: a Quinta Emenda à Constituição dos Estados Unidos; a Lei dos Direitos de Voto de 1965

Relações literárias e documentos importantes: *Roll of Thunder, Hear my Cry*, Mildred D. Taylor (fundamental 6°/8°); *A Partir da Escravidão*, Booker T. Washington (médio); *O Homem Invisível*, Ralph Ellison (médio); o discurso realizado em Atlanta em 1895, Booker T. Washington (médio); Proclamação de Emancipação (1863), Abraham Lincoln (fundamental)

Artes: arte abstrata

bibliografia e Índices

bibliografia selecionada

FONTES GERAIS

Baigell, Matthew. *A Concise History of American Painting and Sculpture.* Nova Iorque: Harper & Row, 1984.

Brown, Milton W. *American Art to 1900: Painting, Sculpture, Architecture.* Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1977.

Brown, Milton W., Sam Hunter, John Jacobs, Naomi Rosenblum, e David M. Sokol. *American Art: Painting, Sculpture, Decorative Arts, Photography*. Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1979.

Dictionary of American Art. Nova Iorque: Harper & Row, 1979.

Feest, Christian F. *Native Arts of North America*. Nova Iorque: Impresso pela Universidade de Oxford, 1980.

Grove Art Online. http://www.groveart.com (acessado em 30 de agosto de 2007).

Larkin, Oliver. *Art and Life in America.* Rev. ed. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

Mendelowitz, Daniel M. *A History of American Art.* 2ª ed. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Novak, Barbara. *American Painting of the Nineteenth Century: Realism, Idealism, e the American Experience.* 2ª ed. Nova Iorque: Harper and Row, 1979.

Penney, David W. *North American Indian Art*. World of Art. Nova Iorque: Thames and Hudson, 2004.

Pritzker, Barry M. *Native Americans: An Encyclopedia of History, Culture, and Peoples*. 2 vols. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 1998.

Stebbins, Theodore E., Carol Troyen, e Trevor J. Fairbrother. *A New World: Masterpieces of American Painting 1760–1910.* Boston: Museu de Belas-Artes, 1983.

1-A CERÂMICA E CESTARIA: CA. 1100 A CA. 1960

Berlo, Janet C., e Ruth B. Phillips. *Native North American Art*. Nova Iorque: Impresso pela Universidade de Oxford, 1998.

Campbell, Emory Shaw. *Gullah Cultural Legacies*. Hilton Head, SC: Gullah Heritage Consulting Services, 2002.

Cohodas, Marvin. *Degikup: Washoe Fancy Basketry, 1895–1935*. Vancouver: Galeria de Belas-Artes da Universidade de British Columbia, 1979.

Crown, Patricia L., and W. H. Wills. "Modifying Pottery and Kivas at Chaco: Pentimento, Restoration, or Renewal?" *American Antiquity* 68, nº 3 (2003): 511– 532.

Fewkes, Jesse Walter. *Designs on Prehistoric Hopi Pottery*. Nova Iorque: Publicações Dover, 1973.

———."The Prehistoric Culture of Tusayan." In *Selected Papers from the American Anthropologist, 1888–1920,* edited editado por Frederica De Laguna, 223-245. Evanston, IL: Row, Peterson, 1960.

Lee, Molly. *Baleen Basketry of the North American Eskimo*. Seattle: Impresso pela Universidade de Washington, 1998.

Opala, Joseph A. *The Gullah: Rice, Slavery and the Sierra-Leone-American Connection*. Freetown, Serra Leoa: Serviço de Informações dos Estados Unidos, 1987. http://yale.edu/glc/gullah/index.htm (acessado em 15 de janeiro de 2008).

Peterson, Susan. *The Living Tradition of María Martínez*. Nova ed. Tóquio e Nova Iorque: Kodansha International, 1997.

Pollitzer, William S. *The Gullah People and Their African Heritage*. Athens, GA: Impresso pela Universidade da Geórgia, 1999.

Porter, Frank W., ed. *The Art of Native American Basketry: A Living Legacy*. Contributions to the Study of Anthropology 5. Nova Iorque: Greenwood Press, 1990.

Reynolds, Terry R. "Maria Montoya Martinez: Crafting a Life, Transforming a Community." in *Sifters: Native American Women's Lives,* editado por Theda Perdue, 160 – 74. Nova Iorque: Impresso pela Universidade de Oxford, 2001.

Rosengarten, Dale. *Row Upon Row: Sea Grass Baskets of the South Carolina Lowcountry*. Columbia, SC: Museu McKissick, Universidade da Carolina do Sul, 1986.

Stuart, David E. *Anasazi America: Seventeen Centuries on the Road from Center Place*. Albuquerque: Impresso pela Universidade do Novo México, 2000.

Wright, Richard B. "Style, Meaning, and the Individual Artist in Western Pueblo Polychrome Ceramics after Chaco." *Journal of the Southwest* 47, nº 2 (2005): 259 – 325.

1-B MISSÃO NUESTRA SE—ORA DE LA CONCEPCIÓN, SAN ANTONIO, TEXAS, 1755

Fisher, Lewis F. *The Spanish Missions of San Antonio*. San Antonio: Maverick Publishing, 1998.

Lee, Antoinette J. "Spanish Missions." *APT Bulletin* 22, nº 3 (1990): 42-54.

Quirarte, Iacinto. *The Art and Architecture of the Texas Missions*. Jack and Doris Smothers Series in Texas History, Life, and Culture. Austin: Impresso pela Universidade do Texas, 2002.

Torres, Louis. *San Antonio Missions*. Tucson: Associação dos Parques e Monumentos do Sudoeste, 1993.

2-A JOHN SINGLETON COPLEY (1738 – 1813), *PAUL REVERE*, 1768

Barratt, Carrie Rebora. *John Singleton Copley in America.* Nova Iorque: Museu Metropolitano de Arte, 1995.

2-B PRATA DOS SÉCULOS XVIII, XIX E XX

Cutten, George Barton. *Silversmiths of North Carolina 1696–1860*. 2ª ed. rev. Raleigh, NC: Departmento de Recursos Culturais da Carolina do Norte: 1984.

Davidson, Marshall. "Yankee Silversmithing." *Boletim do Museu Metropolitano de Arte*, n.s., 2, nº 2 (1943): 99 – 101.

Dean, John Ward. "Memoir of Frederick Kidder." *The New England Historical and Genealogical Register* 41 (1887): 129–40.

Falino, Jeannine e Gerald W. R. Ward, eds. *New England Silver & Silversmithing 1620–1815*. Boston: Colonial Society of Massachusetts, 1984. Distribuído por University Press of Virginia.

Graham, Hood. "Silversmiths and Society in America, 1650–1850." *American Art Journal* 2, nº 1 (1970): 54 – 59.

Martello, Robert. "Paul Revere's Last Ride: The Road to Rolling Copper." *Journal of the Early Republic* 20, nº 2 (2000): 219 – 39.

Phillips, John Marshall. *American Silver*. Nova Iorque: Chanticleer Press, 1949.

Quimby, Ian M. G. "1776: How America Really Looked: Silver." *American Art Journal* 7, nº 1 (1975): 68 – 81.

Stern, Jewel. *Modernism in American Silver: 20th-Century Design*. Editado por Kevin W. Tucker e Charles L. Venable. New Haven: Impresso pela Universidade de Yale, 2005.

Triber, Jayne E. *A True Republican: The Life of Paul Revere*. Amherst: Impresso pela Universidade de Massachusetts, 1998.

Waters, Deborah Dependahl. "From Pure Coin: The Manufacture of American Silver Flatware 1800–1860." *Winterthur Portfolio* 12 (1977): 19–33.

3-A GRANT WOOD (1892–1942), *A CAVALGADA À MEIA-NOITE DE PAUL REVERE, 1931*

Corn, Wanda M. *Grant Wood: The Regionalist Vision.* New Haven: Publicado pelo Museu de Arte de Minneapolis, Impresso pela Universidade de Yale, 1983.

3-B GILBERT STUART (1755–1828), *GEORGE WASHINGTON (RETRATO DE LANSDOWNE), 1796*

Barratt, Carrie Rebora, e Ellen G. Miles. *Gilbert Stuart.* . Nova Iorque: Museu Metropolitano de Arte; New Haven e Londres: Impresso pela Universidade de Yale, 2004.

4-A EMANUEL LEUTZE (1816–1868), *WASHINGTON ATRAVESSANDO O DELAWARE, 1851*

Fitz, Karsten. "Contested Space: *Washington Crossing the Delaware* as a Site of American Cultural Memory." In *Space in America: Theory, History, Culture*, edited by Klaus Benesch e Kerstin Schmidt, 557–79. Amsterdam e Nova Iorque: Rodopi, 2005.

Groseclose, Barbara. *Emanuel Leutze, 1816–1868: Freedom Is the Only King.* Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1976.

4-B HIRAM POWERS (1805–1873), *BENJAMIN FRANKLIN*, 1862

Hawthorne, Nathaniel. *Passages from the French and Italian Notebooks of Nathaniel Hawthorne.* 2 vols. Boston: J. R. Osgood and Co., 1871. See first volume, http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/ frit110.txt; second volume, http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/frit210.txt (acessado em 11 de janeiro de 2008).

Reynolds, Donald. "The 'Unveiled Soul,' Hiram Powers's Embodiment of the Ideal." *Boletim de Arte* 59, nº 3 (1977): 394 – 414.

Wunder, Richard. *Hiram Powers: Vermont Sculptor, 1805–1873.* 2 vols. Newark: Impresso pela Universidade de Delaware, 1991.

5-A THOMAS COLE (1801–1848), *VISTA DO MONTE HOLYOKE (O JUGO), 1836*

Howat, John K. *American Paradise: The World of the Hudson River School.* Nova Iorque: Museu Metropolitano de Arte, 1987.

Parry, Ellwood C. *The Art of Thomas Cole: Ambition and Imagination.* Newark: Impresso pela Universidade de Delaware, 1988.

5-B N. C. WYETH (1882–1945), ILUSTRAÇÃO DA CAPA DO LIVRO *O ÚLTIMO DOS MOICANOS*, 1919

Michaelis, David. *N. C. Wyeth: A Biography.* Nova Iorque: Knopf, 1998.

6-A JOHN JAMES AUDUBON (1785–1851), *FLAMINGO AMERICANO,* 1838

Walker, John. *Galeria Nacional de Arte, Washington.* Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1956.

6-B GEORGE CATLIN (1796–1872), *CATLIN PINTANDO O RETRATO DE MAH-TO-TOH-PA — MANDAN,* 1861/1869

Catlin, George. *North American Indians.* Editado e com uma introdução por Peter Matthiessen. Nova Iorque: Penguin Books, 1989.

Dipper, Brian. "Green Fields and Red Men." In *George Catlin and His Indian Gallery,* editado por George Gurney e Theresa Thau Heyman, 27 – 61. Washington, DC: Museu de Arte Americana do Smithsonian; Nova Iorque: W. W. Norton, 2002.

Hight, Kathyrn S. "'Doomed to Perish': George Catlin's Depictions of the Mandan." *Art Journal* 49, no. 2 (1990): 119–124.

7-A THOMAS COLE (1801–1848) E OUTROS, CAPITÓLIO DO ESTADO, OHIO

Cummings, Abbott Lowell. "The Ohio State Capitol Competition." *Journal of the Society of Architectural Historians* 12, nº 2 (1953): 15 – 18.

Hitchcock, Henry Russell. *Architecture: Nineteenth and Twentieth Centuries.* 4ª ed. Baltimore: Penguin Books, 1977.

Hitchcock, Henry Russell, and William Seale. *Temples of Democracy: The State Capitols of the U.S.A.* Nova Iorque: Harcourt, Brace e Jovanovich, 1976.

O'Donnell, Thomas E. "The Greek Revival Capitol at Columbus, Ohio." *Architectural Forum* 42, nº 1 (1925): 4 – 8.

Parry, Ellwood C., III. *The Art of Thomas Cole, Ambition and Imagination.* Newark: Impresso pela Universidade de Delaware, 1988.

7-B GEORGE CALEB BINGHAM (1811–1879), *ELEIÇÃO NO CONDADO,* 1852

Shapiro, Michael Edward. *George Caleb Bingham.* Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1993.

Weinberg, Jonathan. "The Artist and the Politician." *Art in America* 88 (2000): 138–83. http://findarticles.com/p/articles/mi_m1248/is_10_88/ai_66306835 (acessado em 14 de janeiro de 2008).

8-A ALBERT BIERSTADT (1830–1902), *O VALE DE YOSEMITE, CALIFÓRNIA,* 1865

Anderson, Nancy K., and Linda S. Ferber. *Albert Bierstadt: Art & Enterprise.* Nova Iorque: Hudson Hills Press, em associação com o Museu de Brooklyn, 1990.

Brenson, Michael. "He Painted the West that America Wanted." Review of "Albert Bierstadt: Art and Industry." *New York Times,* de fevereiro de 1991. http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9D0CE4D7113AF93BA35751C0A967958260 (acessado em 14 de janeiro de 2008).

Howat, John K. *American Paradise: The World of the Hudson River School.* Nova Iorque: Museu Metropolitano de Arte, 1987.

8-B BLACK HAWK (C. 1832–1890), *LIVRO DE REGISTROS "SANS ARC LAKOTA"*, 1880–1881

Berlo, Janet Catherine. *Spirit Beings and Sun Dancers: Black Hawk's Vision of the Lakota World*. Nova Iorque: George Braziller, 2000.

Donnelley, Robert G. *Transforming Images: The Art of Silver Horn and His Successors*. Chicago: Museu de Arte David and Alfred Smart, 2000.

Lowie, Robert H. *The Crow Indians*. Nova Iorque: Farrar e Rinehart, 1935.

Szabo, Joyce M. *Howling Wolf and the History of Ledger Art*. Albuquerque: Impresso pela Universidade do Novo México, 1994.

9-A WINSLOW HOMER (1836–1910), *O VETERANO EM UM NOVO CAMPO,* 1865

Cikovski, Nicolai, and Franklin Kelly. *Winslow Homer.* Washington, DC: National Gallery of Art; New Haven: Impresso pela Universidade de Yale, 1995.

Davidson, Marshall B., and Elizabeth Stillinger. *The American Wing at the Metropolitan Museum of Art.* Nova Iorque: Museu Metropolitano de Arte, 1985.

Goodrich, Lloyd. *Winslow Homer.* Nova Iorque: Publicado para o Museu de Arte Americana de Whitney pela MacMillan Company, 1944.

9-B ALEXANDER GARDNER (1821–1882), ABRAHAM LINCOLN, 5 DE FEVEREIRO DE 1865

Katz, D. Mark. *Witness to an Era: The Life and Photographs of Alexander Gardner: The Civil War, Lincoln, and the West.* Nova Iorque: Viking, 1991.

10-A AUGUSTUS SAINT-GAUDENS (1848 – 1907), MONUMENTO À MEMÓRIA DE ROBERT SHAW, 1884 – 1897

Dryfhout, John H. *The Work of Augustus Saint-Gaudens.* Hanover, NH: University Press of New England, 1982.

Marcus, Lois Goldreich. "The *Shaw Memorial* by Augustus Saint-Gaudens: A History Painting in Bronze." *Winterthur Portfolio* 14, nº 1 (1979): 1 – 23.

Tharp, Louise Hall. *Saint-Gaudens and the Gilded Era.* Boston: Little, Brown, 1969.

Wilkinson, Burke. *Uncommon Clay: The Life and Works of Augustus Saint Gaudens.* Nova Iorque: Harcourt Brace, 1985.

10-B COLCHAS DE RETALHOS: SÉCULOS XIX E XX

Duke, Dennis, and Deborah Harding, eds. *America's Glorious Quilts*. Nova Iorque: Hugh Lauter Levin Associates, 1987.

Fons, Marianne. *Fons & Porter Presents Quilts from The Henry Ford*. Urbandale, Iowa: Landauer Books, 2005.

Fry, Gladys-Marie. *Stitched From the Soul: Slave Quilts from the Ante-Bellum South*. Nova Iorque: Dutton Studio Books, 2002.

Granick, Eve Wheatcroft. *The Amish Quilt*. Intercourse, PA: Good Books, 1989.

Hafter, Daryl M. "Toward a Social History of Needlework Artists." *Woman's Art Journal* 2, nº 2 (1981/1982): 25 – 29.

Herr, Patricia T. *Amish Quilts of Lancaster County*. Atglen, PA: Schiffer Publishing, 2004.

Hughes, Robert. *Amish: The Art of the Quilt*. Nova Iorque: Wings Books, 1995.

Vlach, John Michael. *The Afro-American Tradition in Decorative Arts*. Athens, GA: Impresso pela Universidade da Geórgia, 1978.

Wahlman, Maude Southwell. "African Symbolism in Afro-American Quilts." *African Arts* 20, nº 1 (1986): 68 – 76, 99.

11-A THOMAS EAKINS (1844–1916), *JOHN BIGLIN EM UM BARCO A REMO*, CA. 1873

Cooper, Helen A. *Thomas Eakins: The Rowing Pictures*. New Haven: Galeria de Arte da Universidade de Yale, 1996.

Goodrich, Lloyd. *Thomas Eakins*. Cambridge, MA: Publicado para a Galeria Nacional de Arte pela Yale University Press, 1982.

Hendricks, Gordon. *The Life and Work of Thomas Eakins*. Nova Iorque: Grossman Publishers, 1974.

Homer, William Innes. *Thomas Eakins: His Life and Art*. 2ª ed. Nova Iorque: Abbeville Press, 2002.

11-B JAMES McNEILL WHISTLER (1834–1903), *A SALA DOS PAVÕES*, 1876–1877

Merrill, Linda. *The Peacock Room: A Cultural Biography*. New Haven: Yale University Press, 1998.

12-A JOHN SINGER SARGENT (1856–1925), *O RETRATO DE UM MENINO*, 1890

Fairbrother, Trevor J. *John Singer Sargent*. Biblioteca de Arte Americana. Nova Iorque: Harry N. Abrams, em associação com o Museu Nacional de Arte Americana, Instituto Smithsonian, 1994.

Gallati, Barbara Dayer, Erica E. Hirschler, e Richard Ormond. *Great Expectations: John Singer Sargent Painting Children*. Com contribuições de Erica E. Hirshler e Richard Ormond. Nova Iorque: Museu de Arte de Brooklyn, em associação com Bulfinch Press, 2004.

12-B CHILDE HASSAM (1859–1935), *O DIA DOS ALIADOS, MAIO DE 1917*, 1917

Fort, Ilene Susan. *The Flag Paintings of Childe Hassam*. Los Angeles: Museu de Arte do Condado de Los Angeles; Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1988.

Hiesinger, Ulrich W. *Childe Hassam: American Impressionist*. Munich: Prestel, 1994.

Weinberg, H. Barbara. *Childe Hassam: American Impressionist*. Nova Iorque: Museu Metropolitano de Arte; New Haven: Impresso pela Universidade de Yale, 2004.

Walker, John. *Galeria Nacional de Arte, Washington*. Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1956.

13-A WALKER EVANS (1903–1975), *A PONTE DO BROOKLYN, NOVA IORQUE*, 1929

Epstein, Daniel Mark. "The Passion of Walker Evans." *The New Criterion Online* 18, nº 7 (2000). http://newcriterion.com:81/archive/18/mar00/evans.htm (acessado em 14 de janeiro de 2008).

Haw, Richard. *The Brooklyn Bridge: A Cultural History*. New Brunswick, NJ: Impresso pela Universidade de Rutgers, 2005.

Mellow, James R. *Walker Evans*. Nova Iorque: Basic Books, 1999.

Rathbone, Belinda. *Walker Evans: A Biography*. Boston: Houghton Mifflin, 1995.

13-B LOUIS COMFORT TIFFANY (1848–1933), *PAISAGEM DE OUTONO — O RIO DA VIDA*, 1923–1924

Duncan, Alastair, Martin Eidelberg, and Neil Harris. *Masterworks of Louis Comfort Tiffany*. Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1989.

14-A MARY CASSATT (1844–1926), *O PASSEIO DE BARCO*, 1893/1894

Mathews, Nancy Mowll. *Mary Cassatt: A Life*. Nova Iorque: Villard Books, 1994.

Walker, John. *Galeria Nacional de Arte, Washington*. Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1956.

14-B JOSEPH STELLA (1877–1946), *A PONTE DO BROOKLYN,* CA. 1919–1920

Haskell, Barbara. *Joseph Stella.* Nova Iorque: Museu de Arte Americana de Whitney, 1994.

Haw, Richard. *The Brooklyn Bridge: A Cultural History.* New Brunswick, NJ: Impresso pela Universidade de Rutgers, 2005.

Jaffe, Irma B. *Joseph Stella.* Cambridge, MA: Impresso pela Universidade de Harvard, 1970.

15-A CHARLES SHEELER (1883–1965), *PAISAGEM AMERICANA*, 1930

Brock, Charles. *Charles Sheeler: Across Media.* Washington, DC: Galeria Nacional de Arte, 2006.

15-B WILLIAM VAN ALEN (1883–1954), O EDIFÍCIO CHRYSLER, 1926–1930

Campi, Mario. *Skyscraper: An Architectural Type of Modern Urbanism*. Boston: Birkhauser, 2000.

16-A EDWARD HOPPER (1882–1967), *A CASA JUNTO À FERROVIA*, 1925

Hobbs, Robert. *Edward Hopper.* Nova Iorque: Harry N. Abrams, em associação com o Museu Nacional de Arte Americana, Instituto Smithsonian, 1987.

Levin, Gail. *Edward Hopper.* Nova Iorque: Crown, 1995.

16-B FRANK LLOYD WRIGHT (1867–1959), *FALLINGWATER (A CASA DA CASCATA),* 1935–1939

Huxtable, Ada Louise. "Masterpiece: A Marriage of Nature and Art." *Wall Street Journal,* 18 de março de 2006.

17-A JACOB LAWRENCE (1917–2000), *A SÉRIE DA MIGRAÇÃO, Nº 57,* 1940–1941

Hills, Patricia. "Jacob Lawrence's *Migration* Series: Weavings of Picture and Texts." In *Jacob Lawrence: The Migration Series,* 144–53.

Lorenson, Jutta. "Between Image and Word, Color and Time: Jacob Lawrence's *The Migration Series*." *African American Review* 40, nº 3 (2006): 571 – 87.

Turner, Elizabeth Hutton, ed. *Jacob Lawrence: The Migration Series*. Urbana, VA: Rappahanock Press em associação comThe Phillips Collection, Washington, DC, 1993.

17-B ROMARE BEARDEN (C. 1911–1988) *A POMBA,* 1964

Fine, Ruth, ed. *The Art of Romare Bearden*. Washington, DC: Galeria Nacional de Arte, 2003.

Gelburd, Gail, and Thelma Golden. *Romare Bearden in Black and White.* Nova Iorque: Museu de Arte Americana de Whitney, 1997.

Glazer, Lee Stephens. "Signifying Identity: Art and Race in Romare Bearden's Projections." *Boletim de Arte* 76, nº 3 (1994): 411 – 26.

18-A THOMAS HART BENTON (1889–1975), *AS FONTES DA MÚSICA COUNTRY,* 1975

Adams, Henry. *Thomas Hart Benton: An American Original.* Nova Iorque: Knopf, 1989.

Benton, Thomas Hart. *An Artist in America.* 4ª ed. rev. Columbia: Impresso pela Universidade de Missouri, 1983.

18-B DOROTHEA LANGE (1895–1965), *A MÃE MIGRANTE,* 1936

Heyman, Therese Thau. *Celebrating a Collection: The Work of Dorothea Lange.* Oakland, CA: Oakland, CA: Museu de Oakland, 1978.

Meltzer, Milton. *Dorothea Lange: A Photographer's Life.* Nova Iorque: Farrar Straus Giroux, 1978.

Ohrn, Karin Becker. *Dorothea Lange and the Documentary Tradition.* Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1980.

Partridge, Elizabeth. *Restless Spirit: The Life and Work of Dorothea Lange.* Nova Iorque: Viking, 1998.

19-A NORMAN ROCKWELL (1894–1978), *LIBERDADE DE EXPRESSÃO, THE SATURDAY EVENING POST,* 1943

Claridge, Laura P. *Norman Rockwell: A Life.* Nova Iorque: Random House, 2001.

Hennessey, Maureen Hart, and Anne Knutson. *Norman Rockwell: Pictures for the American People.* Atlanta: High Museum of Art; Stockbridge, MA: Norman Rockwell Museum; Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1999.

Marling, Karal Ann. *Norman Rockwell.* Nova Iorque: Harry N. Abrams, 1997

19-B JAMES KARALES (1930–2002), *A MARCHA DE SELMA A MONTGOMERY PELO DIREITO DE VOTO EM 1965*, 1965

Friedland, Michael B. "Giving a Shout for Freedom, Part II." Paper presented at the "Sixties Generations Conference: From Montgomery to Viet Nam", 4 a 6 de março de 1993, Fairfax, VA. In *Viet Nam Generation: A Journal of Recent History and Contemporary Issues.* Edição especial: *Nobody Gets Off the Bus: The Viet Nam Generation Big Book,* 5, nº 4. http://www3.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Scholarly/Friedland_Boyd_02.html (acessado em 11 de janeiro de 2008).

Kasher, Steven. *The Civil Rights Movement: A Photographic History, 1954–68.* Prefácio de Myrlie Evers-Williams. Nova Iorque: Abbeville Press, 1996.

Loke, Margarett. "James Karales, Photographer of Social Upheaval, Dies at 71." *New York Times,* 5 de abril de 2002. http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9F02E5DD163DF936A35757C0A9649C8B63 (acessado em 14 de janeiro de 2008).

Wren, Christopher. "Turning Point for the Church." *Look* 29 (18 de maio de 1965): 31.

20-A RICHARD DIEBENKORN (1922–1993), *PAISAGEM URBANA I*, 1963

Glueck, Grace. "A Painter Unafraid to Change Styles," *New York Times,* 10 de outubro de 1997. http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9D0DE7DE153CF933A25753C1A961958260 (acessado em 14 de janeiro de 2008).

Kuspit, Donald. "East Coast, West Coast: Robert Rauschenberg, Richard Diebenkorn." *Art New England* (fevereiro/março de 1998): 15 ff.

Livingston, Jane. *The Art of Richard Diebenkorn.* Nova Iorque: Whitney Museum of Art; Berkeley: Impresso pela Universidade da Califórnia, 1977.

Pops, Martin. "Diebenkorn in the Age of Rauschenberg." *Salmagundi* 88, nº 120 (1991): 27 – 44.

20-B MARTIN PURYEAR (1941–), *A ESCADA PARA BOOKER T. WASHINGTON*, 1996

Benezra, Neal. *Martin Puryear.* With an essay by Robert Storr. Chicago: Art Institute of Chicago; Nova Iorque: Thames and Hudson, 1993.

Crutchfield, Margo A. *Martin Puryear.* Richmond: Virginia Museu de Belas-Artes, 2001.

Washington, Booker T. *Up from Slavery: An Autobiography.* Garden City, Nova Iorque: Doubleday and Company. 1901. Ver ed. de 1991 em *Documenting the American South* http://docsouth.unc.edu/fpn/washington/menu.html (acessado em 29 de janeiro de 2008).

índice da arte

ARTISTAS

Anônimos: Amish 10-B;
Anasazi 1-A; Sikyátki 1-A;
arquiteto da missão espanhola: 1-B
Audubon, John James: 6-A
Bearden, Romare: 17-B
Benton, Thomas Hart: 18-A
Bierstadt, Albert: 8-A
Bingham, George Caleb: 7-B
Black Hawk: 8-B
Brown, Thomas W.: 2-B
Cassatt, Mary: 14-A
Catlin, George: 6-B
Cole, Thomas: 5-A, 7-A
Copley, John Singleton: 2-A
Diebenkorn, Richard: 20-A
Eakins, Thomas: 11-A
Evans, Walker: 13-A
Expatriados, artistas:
4-B, 11-B, 12-A, 14-A
Gardner, Alexander: 9-B
Greenlee, Emm: 10-B
Greenlee, Hannah: 10-B
Hassam, Childe: 12-B
Homer, Winslow: 9-A
Hopper, Edward: 16-A
Johnson, Caesar: 1-A
Karales, James: 19-B
Keyser, Louisa: 1-A
Lange, Dorothea: 18-B
Lawrence, Jacob: 17-A
Leutze, Emanuel: 4-A
Martínez, María e Julian: 1-A
McCord, Susan Nokes: 10-B
Powers, Hiram: 4-B
Puryear, Martin: 20-B
Revere, Paul, Jr.: 2-B
Rockwell, Norman: 19-A
Saint-Gaudens, Augustus: 10-A
Sargent, John Singer: 12-A
Sheeler, Charles: 15-A
Stella, Joseph: 14-B
Stuart, Gilbert: 3-B
Theobald, Gene: 2-B
Tiffany, Louis Comfort: 13-B
Toolak, Carl: 1-A
Van Alen, William: 15-B
Whistler, James McNeill: 11-B
Wood, Grant: 3-A
Wright, Frank Lloyd: 16-B
Wyeth, N. C.: 5-B

GÊNERO

Fotojornalismo: 18-B Lange;
19-B Karales
Histórica, pintura: 4-A Leutze
Ilustração, *livro*: 5-B Wyeth;
6-A Audubon; *revista*:
19-A Rockwell
Monumento à memória:
10-A Saint-Gaudens
Narrativa: 3-A Wood; 4-A Leutze;
7-B Bingham; 17-B Lawrence;
18-A Benton; 19-A Rockwell
Paisagem: 5-A Cole; 8-A Bierstadt;
15-A Sheeler; 20-A Diebenkorn
Pintura de retratos: 2-A Copley;
3-B Stuart; 4-B Powers; 6-B Catlin;
9-B Gardner; 12-A Sargent;
18-B Lange

MÍDIA

Arquitetura, ponte: 13-A Evans;
14-B Stella; comercial: 15-B Van
Alen; doméstica: 16-A Hopper;16-B
Wright; governo: 7-A Capitólio do
Estado de Ohio; religiosa: 1-B Missão
Concepción; 3-A Wood
Cestaria: 1-A Keyser, Toolak, Johnson
Colagem: 17-B Bearden
Desenho: 8-B Black Hawk
Design interior: 11-B Whistler
Pintura,*afresco*:1B.3; *óleo*: 2-A Copley;
3-A Wood; 3-B Stuart; 4-A Leutze;
5-A Cole; 5-B Wyeth; 6-B Catlin;
7-B Bingham; 8-A Bierstadt; 9-A
Homer; 12-A Sargent; 12-B Hassam;
14-A Cassatt; 14-B Stella; 15-A
Sheeler; 16-A Hopper; 18-A Benton;
19-A Rockwell; 20-A Diebenkorn;
têmpera: 17-A Lawrence; *aquarela*:
11-A Eakins
Fotografia: 9-B Gardner; 13-A
Evans; 18-B Lange; 19-B Karales
Cerâmica: 1-A Anasazi, Sikyátki, Martínez
Impressão, *gravação*: 6-A Audubon
Escultura, *bronze*: 10-A Saint-Gaudens;
mármore: 4-B Powers; madeira:
20-B Puryear
Prata: 2-B Revere, Brown, Theobald
Vitral: 13-B Tiffany
Têxteis: 10-B Greenlee, McCord,
Amish

MOVIMENTOS E ESTILOS

Estético, movimento: 11-B Whistler
Movimento de arte e artesanato: 16-B
Wright; *influência de*: 1-A
(Renascimento Sikyátki) Martínez,
Keyser
ArtDéco: 2-B Theobald; 15-B Van Alen
Art Nouveau: 11-B Whistler;
13-B Tiffany
Barroco: 1-B Missão Concepción
Movimento da arte figurativa na
região de São Francisco:
20-A Diebenkorn
Arte colonial, americana: 2-A Copley;
2-B Revere; *espanhola*: 1-B Missão
Concepción
Futurismo: 14-B Stella
Gótico: 13-A Evans; 15-B Van Alen
(gárgulas)
Renascentismo grego:
7-A Capitólio do Estado de Ohio
Gullah: 1-A Johnson Hudson River
School: 5-A Cole;
8-A Bierstadt
Renascença do Harlem:
17-A Lawrence;
influência de: 17-B Bearden
Hopi, ancestral: 1-A Anasazi, Sikyátki
Impressionismo: 12-B Hassam;
14-A Cassatt
Inupiat: 1-A Toolak
Japonismo, *influência de*: 11-B Whistler;
14-A Cassatt
Lakota, Sans Arc: 8-B Black Hawk
Modernismo: 13-A Evans;
15-A Sheeler; 16-B Wright
Neoclássico: 2-B Revere; 4-B Powers;
7-A Capitólio do Estado de Ohio
Precisionismo: 15-A Sheeler Prairie
Style: 16-B Wright Pueblo Idelfonso:
1-A Martínez

Realismo: 9-A Homer; 11-A Eakins;
16-A Hopper
Regionalismo: 3-A Wood; 18-A Benton
Romantismo: 4-A Leutze; 5-A Cole;
8-A Bierstadt
Vitoriano: 2-B Brown; 16-A Hopper
Washoe: 1-A Keyser

história e outros índices

HISTÓRIA

PERÍODOS, CULTURAS E EVENTOS:

América colonial: 2-A, 3-A, 4-A
Revolução Americana (1760 – 1836), geral: 2-A, 3-A, 3-B, 4-A, 4-B; Batalha de Trenton: 4-A; Boston, *importância de*: 3-A; Soldados hessianos: 4-A
Festa do Chá de Boston: 2-A, 2-B
Corrida do Ouro da Califórnia: 8-A
Trabalho infantil: 12-A
Movimento pelos direitos civis: 17-B, 19-B
Guerra Civil (1848 – 1880), geral: 9-A, 9-B, 10-A; Abolicionistas: 10-A; Batalha no Forte (Battery) Wagner: 10-A; Batalha de Bull Run: 9-A; Kansas Sangrento: 10-A; Ataque de John Brown em Harper's Ferry: 10-A; Rendição em Appomattox (1865): 9-A; Ferrovia Clandestina (Underground Railroad): 10-A
Movimento de Conservação: 8-A
Convenção Constitucional: 3-B
Congresso Continental: 4-A
Tempestade de areia: 18-B
Colônias europeias na América do Norte: 1-B, 5-B
Guerra contra os franceses e os índios: 3-B, 5-B
Anos Dourados: 11-B, 12-A, 13-B, 14-A
Grande Depressão (trabalhadores migrantes): 17-A, 18-B
Grande Migração: 17-A, 17-B
Grande Guerra: ver Primeira Guerra Mundial
Renascença do Harlem: 17-A, 17-B
Ato de Remoção Indígena: 1-A, 6-B, 8-B
Industrialismo: 13-A, 14-B, 15-A, 15-B, 17-A Atos Intoleráveis: 2-A, 2-B
Confederação iroquesa: 5-B
Isolacionismo: 12-B
Era Jacksoniana: 6-A, 6-B, 7-B
Leis de Jim Crow: 19-B
Expedição de Lewis e Clark: 6-B
Lincoln, assassinato de: 9-A, 9-B
Little Big Horn, Batalha de: 8-B
Luisiana, Compra da: 6-B
Manifest Destiny: 6-B, 8-A, 8-B
Guerra Mexicana-Americana: 1-B
Novo Acordo: 19-A
Parques nacionais: 8-A noroeste
Ordenanças: 7-A
Abertura do Japão: 11-B, 14-A
Trens dos órfãos: 12-A
Guerra de Pontiac: 5-B
Pós-Segunda Guerra Mundial: 19-B, 20-A
Desfile de prontidão: 12-B
Movimento progressista: 15-A
Revolta de Pueblo: 1-B
Estradas de ferro: 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Reconstrução (1863 – ca. 1877): 9-A, 9-B, 20-B
Guerra Revolucionária: ver Revolução Americana
Roaring Twenties (Os Loucos Anos Vinte): 15-B
Ocupações e boicotes: 19-B
Espanha colonial: 1-B
Guerra hispano-americana: 11-B
Queda do mercado de ações de 1929: 15-B
Trilha de Lágrimas: 6-B
Ferrovia Transcontinental: 8-A Urbanização: 16-A, 17-B
Período Vitoriano: 9-B, 10-B, 11-B, 12-A, 13-B
Washoe, cultura: 1-A
Expansão para o Oeste (1800s): 6-B, 8-A
Movimento pelos direitos das mulheres: 14-A
Primeira Guerra Mundial, geral: 12-B; Armistício: 12-B
Segunda Guerra Mundial, geral: 19-A; Discurso "Quatro Liberdades", de Franklin Roosevelt: 19-A; Pearl Harbor: 14-A; Bônus de Guerra: 19-A
Wounded Knee, Batalha de: 8-B

PESSOAS:

Adams, Abigail: 4-A
Adams, John: 2-A, 2-B, 3-A
Adams, Samuel: 2-A, 2-B, 3-A
Addams, Jane: 12-A
Altgeld, John Peter: 12-A
Tribos e histórias dos índios americanos: ver Povos indígenas
Anthony, Susan B.: 7-B, 14-A
Attucks, Crispus: 2-A
Biglin, John: 11-A
Brace, Charles Loring: 12-A
Brown, John: 10-A
Carnegie, Andrew: 12-B
Chrysler, Walter P.: 15-B
Churchill, Winston: 19-A
Cornwallis, Charles: 4-A
Coronado, Francisco Vásquez de: 1-B
Crazy Horse: 8-B
Custer, George Armstrong: 8-B
Davis, Jefferson: 9-A, 9-B, 10-A
Douglass, Frederick: 10-A
Dubois, W. E. B.: 20-B
Eisenhower, Dwight D.: 19-A
Emerson, Ralph Waldo: 5-A
Franklin, Benjamin: 4-B
Franz Ferdinand, Arquiduque: 12-B
Garrison, William Lloyd: 10-A
Garvey, Marcus: 17-A
Gerônimo: 8-B
Gompers, Samuel: 15-A
Grant, Ulysses S.: 9-A, 9-B, 10-A
Greene, Nathanael: 4-A

Grimké, irmãs: 14-A
Gullah: 1-A
Hamilton, Alexander: 3-B
Harrison, William Henry: 8-B
Henry, Patrick: 2-A, 2-B, 3-A
Hitler, Adolf: 19-A
Hughes, Langston: 17-A, 17-B
Hurston, Zora Neal: 17-A, 17-B
Povos indígenas: Moradores dos penhascos (Anasazi), Hopi, Inupiat, Pueblo, Sikyátki e Washoe: 1-A; Coahuilticans: 1-B; tribos da floresta do leste: 5-A, 5-B; Moicanos: 5-A, 5-B; Mandan: 6-B; Sans Arc Lakota: 8-B
Jackson, Andrew: 1-B, 6-B, 7-B, 8-B
Jackson, Stonewall: 9-A, 9-B, 10-A
Jay, John: 3-B
Jefferson, Thomas: 2-B, 6-B, 7-A
Johnson, Lyndon B.: 7-B, 19-B
Rei George III: 2-A, 2-B, 3-A
King, Martin Luther: 17-B, 19-B
Lafayette, Marquês de: 3-B
Lee, Robert E.: 9-A, 9-B, 10-A
Leyland, Frederick Richards: 11-B
Lewis, Meriwether: 6-B
Lincoln, Abraham: 9-A, 9-B, 10-A
54° Regimento de Massachusetts: 10-A
McCarthy, Senador Joseph: 20-A
Mott, Lucretia: 7-B
Muir, John: 8-A
Parks, Rosa: 19-B
Perry, Comodoro Matthew Calbraith: 11-B
Petty, William, Primeiro Marquês de Lansdowne: 3-B
Polk, James K.: 1-B
Pontiac, Chief: 5-B
Popé: 1-B
Puritanos: 5-A
Revere, Paul: 2-A, 2-B, 3-A
Rockefeller, John D.: 12-A
Roebling, John e Washington: 13-A, 14-B
Roosevelt, Eleanor: 19-A
Roosevelt, Franklin Delano: 19-A
Roosevelt, Theodore: 8-A
Ross, Betsy: 4-A Sacajawea: 6-B
Shaw, Robert Gould: 10-A
Sherman, George McClellan: 9-A, 9-B, 10-A
Sojourner Truth: 9-B, 10-A, 14-A
Filhos da Liberdade: 2-A, 2-B
Stanton, Elizabeth Cady: 7-B, 14-A
Taylor, Zachary: 1-B
Tecumseh: 8-B
Thoreau, Henry David: 5-A
Toomer, Jean: 17-B
TTowle, Loren Delbert: 13-B
Tubman, Harriet: 10-A
Warren, Mercy Otis: 4-A
Washington, Booker T.: 17-A, 20-B
Washington, George: 3-B, 4-A
Wright, Richard: 17-B

PRESIDENTES:

Jackson, Andrew: 6-B
Johnson, Lyndon Baines: 19-B
Lincoln, Abraham: 9-A, 9-B
Roosevelt, Franklin Delano: 18-B, 19-A; discurso "Quatro Liberdades: 19-A
Washington, George: 3-B, 4-A
Wilson, Woodrow: 12-B

TEMAS E TÓPICOS:

Afro-americanos: 4-A, 7-B, 10-A, 10-B, 17-A, 17-B, 18-A, 19-B, 20-B
Fronteira americana: 5-A, 5-B, 6-B, 8-A, 8-B
Índios americanos: 1-A, 1-B, 5-B, 6-B, 8-B
Animais: 6-A, 11-B, 15-B, 17-B
Cidade em uma colina: 5-A
Comunismo e totalitarismo: 20-A
Movimento de conservação: 8-A
Moeda corrente: 2-A, 3-B
Egiptomania: 15-B
Ilha Ellis: 13-A, 14-B
Espírito empresarial: 2-B, 15-A, 15-B
Processo eleitoral: 7-B
Fundadores da República: 3-B, 4-A, 4-B
Governo: 3-B, 7-A, 7-B, 12-B, 18-B, 19-B
Heroísmo: 3-A, 4-A, 10-A, 19-B
Imigração: 14-B
Industrialismo: 12-A, 15-A; 15-B, 17-A
Integração: 19-B
Japonismo: 11-B, 14-A
Liga das Nações: 12-B
Missões espanholas: 1-B
Pan-Africanismo: 20-B
Fisionomia: 3-B
Estradas de ferro: 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Recreação: 11-A, 14-A
Arranha-céus: 15-B
Escravidão: 1-A, 10-A, 10-B
Obtenção do estatuto de estado: 7-A
Suburbanização: 20-A
História do Texas: 1-B
Votação: ver Processo eleitoral

EDUCAÇÃO CÍVICA

Bandeira americana: 4-A, 12-B, 19-B
Declaração de Direitos: 19-A
Brandenburg versus Ohio: 19-A
Declaração da Independência: 4-A, 4-B
Processo eleitoral: 7-B
Fundadores da República: 3-B, 4-A, 4-B
Décima quarta e décima quinta emenda: 7-B, 20-B
Lei para o Reassentamento Indígena (Remoção): 6-B, 8-B
Governo: federal: 3-B, 12-B, 18-B, 19-A, 19-B; *local*: 19-A; *estadual*: 7-A
New York Times Co. versus Estados Unidos: 19-A
Novo Acordo: 18-B
Décima nona emenda: 14-A
Stromberg versus Califórnia: 19-A
Processo devido substantivo: 15-A
Constituição dos Estados Unidos: 3-B, 7-B, 19-A, 19-B
Suprema Corte dos Estados Unidos: 19-A
Votação: 7-B, 19-B
Lei dos Direitos de Voto de 1965: 7-B, 19-B, 20-B
Whigs versus Tories: 2-A
Whitney versus Califórnia: 19-A

ECONOMIA

Agricultura: 1-A
Mercantilismo: 2-B
Capitalismo: 12-A, 15-A, 15-B
Empresas familiares: 1-A
Máquina descaroçadora de algodão: 10-B
Caçadores-colhedores: 1-A
Expansão industrial: 15-A
Sindicatos de trabalho: 15-A
Nômades: ver Caçadores-colhedores
Comércio: 2-B

INDÚSTRIAS:

Automotiva: 15-A, 15-B
Familiar: 1-A
Algodão: 10-B
Fábricas: 15-A Metalurgia: 2-B
Mineração: 1-A, 2-B
Estrada de ferro: 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Caça a baleias: 1-A

GEOGRAFIA

Alasca: 1-A
Tríplice Entente, Primeira Guerra Mundial (França, Rússia, Reino Unido, Itália, Estados Unidos): 12-B
América colonial e revolucionária: 3-A, 3-B
Apalaches: 18-A
Tríplice Aliança, Primeira Guerra Mundial (Áustria-Hungria, Alemanha, Império Otomano): 12-B
Geografia humana: 17-B
Cidades industriais do norte: 17-A
Industrialização, efeitos da: 16-A
Baía de Massachusetts: 2-A
Mesa Verde: 1-A Ozarks: 18-A
Regiões, EUA: *Meio Atlântico*: 3-B, 4-A, 4-B, 5-B, 10-B, 13-A, 13-B, 14-B, 15-A, 15-B, 16-B, 17-B; *Meio-Oeste*: 6-B, 7-A, 7-B, 8-B, 10-B, 15-A, 18-A; *Nova Inglaterra*: 2-A, 3-A, 5-A, 9-A, 19-A; *Costa do Pacífico*: 8-A, 18-B, 20-A; *Noroeste do Pacífico*: 1-A; Sul: 1-A, 2-B, 6-A, 10-B, 17-A, 18-A, 19-B; *Sudoeste*: 1-A, 1-B
Rio Rouge (Detroit), Michigan: 15-A
Rios, geral: 11-A; Rio Delaware: 4-A;
East River (Cidade de Nova Iorque): 13-A; Rio Missouri: 6-B
Estados do sul, onde era praticada a parceria agrícola: 17-A
Meios de transporte, inovações em: 15-A
Urbano: 13-A, 14-B, 15-B, 17-B, 20-A
Urbanização (crescimento das cidades): 14-B, 15-A, 16-A, 20-A
Fronte ocidental (Primeira Guerra Mundial): 12-B
Migração para o oeste (Tempestade de areia): 18-B

INGLÊS E LITERATURA AMERICANA

Adler, David, B. Franklin, Printer (Fundamental-1°/5°ano): 4-B
Alcott, Louisa May, Mulherzinhas (Fundamental-6°/8°ano): 12-A
Alger, Horatio (1834 – 1899), série *Ragged Dick* e outras obras (Fundamental-6°/8°ano): 12-A
Andrews-Goebel, Nancy, *The Pot that Juan Built* (Fundamental-1°/5°ano): 1-A
Burnett, Frances Hodgson, O Pequeno Lorde, (Fundamental-6°/8°ano, Médio): 12-A
Bruchac, Joseph, *Four Ancestors: Stories, Songs, and Poems from Native North America* (Fundamental-6°/8°ano): 8-B
Cather, Willa, *Minha Antônia* (Fundamental-6°/8°ano, Médio): 14-B
Carson, Rachel, *A Primavera Silenciosa* (Médio): 16-B
Christelow, Eileen, *Vote*! (Fundamental-1°/5°ano): 7-B
Chin, Steven A., *When Justice Failed: The Fred Korematsu Story* (Fundamental-6°/8°ano, Médio): 19-B
Chopin, Kate, *O Despertar* (Médio): 14-A
Cooper, James Fenimore, *O Último dos Moicanos* (Fundamental-6°/8°ano, Médio): 5-A, 5-B
Crane, Stephen, *A Insígnia Vermelha da Coragem* (Médio): 9-A
D'Aulaire, Ingri, *Benjamin Franklin* (Fundamental-1°/5°ano): 4-B
Ellison, Ralph, *O Homem Invisível* (Médio): 17-A, 20-B
Emerson, Ralph Waldo, *Natureza* (1836), (Médio): 5-A, 8-A
Farris, Christine King, *My Brother Martin: A Sister Remembers Growing Up with the Rev. Martin Luther King Jr.* (Fundamental-1°/5°ano): 19-B
Fleishman, Paul, Bull Run (Fundamental-6°/8°ano): 9-A

Heizer, Robert Fleming, and Theodora Kroeber, Ishi, o *Último Yahi: Um Documentário* (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 5-B
Hemingway, Ernest, Adeus às Armas; *O Sol Também Se Levanta* (Médio): 12-B
Hopkinson, Deborah, *Under the Quilt of Night* (Fundamental-1º/5ºano): 10-B
Hunt, Irene, *Across Five Aprils* (Médio): 9-A
Hurston, Zora Neal, *Seus Olhos Viram Deus* (Médio): 17-B
Irving, Washington, *The Legend of Sleepy Hollow* (Fundamental-1º/5ºano): 2-A
Katz, Bobbie, *George Washington's Birthday: Wondering* (Fundamental-1º/8ºano): 3-B
Kay, Vera, Homespun Sarah (Fundamental-1º/5ºano): 10-B
Kundhardt, Edith, Honest Abe (Fundamental-1º/5ºano): 9-B
Lee, Harper, O Sol É Para Todos (Médio): 19-B
London, Jack, *Call of the Wild; White Fang* (Fundamental-1º/8ºano): 1-A
Lyons, Mary, *Stitching Stars: The Story Quilts of Harriet Powers* (Fundamental-6º/8ºano): 10-B
Malcolm X, *The Ballot or the Bullet* (Médio): 7-B
McGovern, Ann, *The Secret Soldier: The Story of Deborah Sampson* (Fundamental-1º/5ºano): 3-B
McKissack, Patricia, *Frederick Douglass: The Black Lion* (Fundamental-1º/5ºano): 10-A; *Goin' Someplace Special* (Fundamental-1º/5ºano): 19-B
Melville, Herman, *Moby Dick* (Médio): 1-A
Muir, John, *A Thousand-Mile Walk to the Gulf* (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 8-A
Orgill, Roxane, *If Only I Had a Horn: Young Louis Armstrong* (Fundamental-1º/5ºano): 17-B
Peacock, Louise, *Crossing the Delaware: A History in Many Voices* (Fundamental-1º/5ºano): 3-B
Pinkney, Andrea Davis, *Duke Ellington: The Piano Prince and His Orchestra* (Fundamental-1º/5ºano): 17-B
Rowland, Della, *The Story of Sacajawea: Guide to Lewis and Clark* (Fundamental-1º/5ºano): 6-B
Scollard, Clinton, "The Ride of Tench Tilghman" (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 2-B, 3-A
Sinclair, Upton, A Selva (Médio): 15-A
Steinbeck, John, *As Vinhas da Ira; Ratos e Homens* (Médio):18-B
Stowe, Harriet Beecher, *A Cabana do Pai Tomás* (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 1-A, 9-B, 10-A, 10-B, 20-B
Tan, Amy, *The Joy Luck Club* (Médio): 14-B
Taylor, Debbie A., *A Music in Sweet Harlem* (Fundamental-1º/5ºano): 17-B
Taylor, Mildred D., *Roll of Thunder, Hear My Cry* (Fundamental-1º/5ºano): 20-B
Toomer, Jean, Cane (Médio): 17-B
Twain, Mark (Samuel Clemens), *As Aventuras de Huckleberry Finn* (Médio); Tom Sawyer (Fundamental-6º/8ºano): 11-A
Wilder, Laura Ingalls, *Little House in the Big Woods* (Fundamental-1º/5ºano): 8-B
Wright, Richard, *Black Boy; Filho Nativo* (Médio): 17-A
Yezierska, Anzia, *The Breadgivers* (Fundamental-6º/8ºano): 14-B

POESIA E PEÇAS

Berryman, John, "Boston Common": 10-A
Bruchac, *Joseph, Four Ancestors: Stories, Songs, and Poems from Native North America* (Fundamental-6º/8ºano): 8-B
Chief Joseph, "I Will Fight No More Forever" (Fundamental-1º/5ºano): 6-B
Crane, Hart, *A Ponte* (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 13-A, 14-B
Dunbar, Paul Lawrence, "Frederick Douglass", "Harriet Beecher Stowe" (Fundamental-6º/8ºano): 10-A
Eliot, T. S., *A Terra Devastada* (Médio): 12-B
Emerson, Ralph Waldo, "The Concord Hymn" (Fundamental-6º/8ºano): 2-B
Freneau, Phillip, "Occasioned by General Washington's Arrival in Philadelphia, On His Way to His Residence in Virginia" (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 3-B; *Poemas de Phillip Freneau*, Poeta da Revolução Americana (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 4-A
Hughes, Langston, "Theme for English B" (Médio): 17-A
Jarrell, Randall, "Death of the Ball Turret Gunner" (Médio): 19-A
Kang, Younghill, *East Goes West* (Médio): 14-B
Lazarus, Emma, "O Novo Colosso" (Médio): 14-B
Longfellow, Henry Wadsworth, "Hiawatha" (Fundamental-6º/8ºano): 5-B;
"Paul Revere's Ride" (Fundamental-1º/5ºano): 2-A, 3-A
Lowell, Robert, "For the Union Dead": 10-A
Miller, Arthur, *As Bruxas de Salem; A Morte de um Caixeiro Viajante* (Médio): 20-A
Mayakovsky, Vladimir, "Brooklyn Bridge": 13-A, 14-B
Moody, William Vaughn, "An Ode in Time of Hesitation": 10-A
Moore, Marianne, "Granite and Steel", 13-A, 14-B
Sandburg, Carl, "Chicago" (Médio): 15-A
Wheatley, Phyllis, poesia de (Médio): 1-A, 2-A, 3-B, 4-A,4-B, 10-A, 10-B, 20-B
Wilder, Thornton, A Nossa Cidade (Médio): 16-A
Whitman, Walt, "Come Up from the Fields, Father" (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 9-A; "Crossing Brooklyn Ferry" (escrito antes da Ponte do Brooklyn ser construída):13-A, 14-B; "O Captain, My Captain!" (Médio): 9-B; "When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd" (Médio): 9-B

FOLCLORE E LENDAS

Cohn, Amy, *From Sea to Shining Sea: A Treasury of American Folklore and Folk Songs* (Fundamental-1º/5ºano): 10-B
Weems, Parson, *The Life of George Washington; With Curious Anecdotes, Equally Honorable to Himself and Exemplary to His Young Countrymen* (1800)*: 3-B, 4-A

NARRATIVAS DOS ESCRAVOS

Ferris, Jeri, *Walking the Road to Freedom: A Story about Sojourner Truth* (Fundamental-1º/5ºano): 10-A
Washington, Booker T., *A Partir da Escravidão* (Médio): 20-B

MATEMÁTICA

Geral: 3-A, 10-B, 20-B
Geometria: 3-A, 10-B, 16-B

MÚSICA

"Hino da Batalha da República": 9-A
Bluegrass, Country, Tradicional: 10-B, 18-A
Blues: 17-B
"Dixie": 9-A
Gospel: 18-A
Instrumentos históricos: 18-A
Inspiracional: 19-B
Jazz: 17-B
Espirituais, geral: 18-A, 20-B; "We Are Climbing Jacob's Ladder": 20-B
"Star Spangled Banner": 12-B
"We Shall Overcome": 19-B. 20-B

CIÊNCIAS

Anatomia: 11-A
Engenharia, geral: 15-A, 16-B; civil: 13-A, 14-B
Trabalho com vidro: 13-B
Ciências biológicas: 6-A Maquinário: 15-A
Metalurgia: 2-B, 15-B Física: 16-B
Meios de transporte, avanços nos: 16-A

DOCUMENTOS IMPORTANTES E TEXTOS HISTÓRICOS

Anthony, Susan B., discurso em seu julgamento em 1873 (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 7-B, 14-A
Audubon, John James, *My Style of Drawing Birds* (1897)*: 6-A
Carson, Rachel, *A Primavera Silenciosa* (Médio): 16-B
Catlin, George, *Cartas e Notas sobre as Maneiras, os Costumes e as Condições dos Índios Norte-Americanos* (1844) (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 6-B
Chief Joseph, "I Will Fight No More Forever" (Fundamental-1º/5ºano): 6-B
Chin, Steven, *When Justice Failed: The Fred Korematsu Story* (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 19-B
Cole, Thomas, "Ensaio sobre Paisagens Americanas" (1836), (Médio): 5-A
Cooper, James Fenimore, *O Último dos Moicanos* (1826), (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 5-B
Declaração da Independência (1776)*: 4-A
Douglass, Frederick, *Narrative of the Life of Frederick Douglass* (1845), (Médio): 10-A
Eakins, Thomas, Cartas para a sua família (1866 – 1869), (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 11-A
Emerson, Ralph Waldo, Natureza (1836), (Médio): 5-A, 8-A
Declaração Inglesa de Direitos (1689)*: 3-B
Documentos Federalistas (1787 – 1788)*: 3-B
Franklin, Benjamin, *A Autobiografia de Benjamin Franklin* (traduzido do francês, 1793), (Médio): 4-B; *Poor Richard's Almanack* (Fundamental-1º/5ºano): 4-B
Freneau, Phillip, "Occasioned by General Washington's Arrival in Philadelphia, On His Way to His Residence in Virginia" (1783), (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 3-B
Heizer, Robert Fleming, and Theodora Kroeber, *Ishi, o Último Yahi: Um Documentário* (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 5-B
Hughes,Langston, "Theme for English B" (Médio): 17-A
King, Martin Luther Jr., "Carta da Cadeia de Birmingham"; discurso "Eu Tenho um Sonho" (1963), (Fundamental-1º/8ºano): 19-B
Lazarus, Emma, "O Novo Colosso" (1883)*: 14-B
Lincoln, Abraham, Proclamação da Emancipação (1863), (Fundamental-1º/8ºano): 9-B, 20-B; Discurso de Gettysburg (1863), (Fundamental-1º/8ºano): 9-A, 9-B; Discurso "House Divided" (1858), (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 9-B; Discurso inaugural do segundo mandato presidencial (1865), (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 9-B
Locke, John, Treatise on Civil Government (1690)*: 3-B
Longfellow, Henry Wadsworth, "Paul Revere's Ride" (Fundamental-1º/5ºano): 3-A
Lyons, Mary, *Stitching Stars: The Story Quilts of Harriet Powers* (Fundamental-6º/8ºano): 10-B
Declaração de Direitos de Massachusetts (1641)*: 3-B
Mayflower Compact (1620)*: 3-B
McGovern, Ann, The Secret Soldier: *The Story of Deborah Sampson* (Fundamental-1º/5ºano): 4-A
Muir, John, *A Thousand-Mile Walk to the Gulf* (1916), (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 8-A
Paine, Thomas, *Senso Comum* (1776), (Médio): 2-A
Peacock, Louise, Crossing the Delaware: *A History in Many Voices* (Fundamental-1º/5ºano): 4-A
Pinkney, Andrea Davis, Duke Ellington: *The Piano Prince and His Orchestra* (Fundamental-1º/5ºano): 17-B
Discurso de Pontiac em Detroit (1763)*: 5-B
Roosevelt, Franklin Delano, discurso "Quatro Liberdades" (1941), (Médio): 19-A
Rowland, Della, *The Story of Sacajawea: Guide to Lewis and Clark* (Fundamental-1º/5ºano): 6-B
Sinclair, Upton, A Selva, (Médio): 15-A
Stella, Joseph, *A Ponte do Brooklyn (Uma Página em Minha Vida)*, (1929), (Médio): 14-B
Thorne-Thomsen, Kathleen, *Frank Lloyd Wright for Kids: His Life and Ideas* (Fundamental-1º/5ºano): 16-B
Tocqueville, Alexis de, *Democracia na América*, Volumes I (1835) e II (1839)*: 5-A, 7-B
Declaração de Direitos da Virgínia (1776)*: 3-B
Washington, Booker T., discurso em Atlanta (1895); discurso na inauguração do monumento à memória de Shaw (1897), (Médio); 10-A; Up from Slavery (1901), (Médio): 10-A
Washington, George: Discurso de Despedida (1796), (Fundamental-6º/8ºano, Médio): 3-B

*Série escolar não sugerida

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

WWW.NEH.GOV

ISBN: 978-0-615-20793-3