

Caio Rodrigues Schechner

Mestre em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pós-graduando em Saberes e Práticas na Educação Básica - Ênfase em Ensino de História, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: caio.schechner@gmail.com

Submissão: 25/08/2020

Revisão: 06/11/2020

Aprovado: 10/12/2020

Publicação: 16/02/2021

DOIS MODELOS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA SAGA *HARRY POTTER*

Resumo: O presente artigo tratará de fazer alguns breves apontamentos a respeito da imagem do ensino de História e, por extensão, da figura do historiador na saga de fantasia Harry Potter, da autora britânica J.K. Rowling. Identifico dois modelos de representação, com características e valoração diferentes, quase opostas, ainda que somente o primeiro seja explicitamente associado à História enquanto disciplina e campo do conhecimento. Chamei-os de modelo-Binns e modelo-Dumbledore, respectivamente. O estudo se justifica pelo fato de que, em razão de seu colossal sucesso editorial, o título em questão acabou por comportar uma das representações da história e do historiador que mais circularam entre o grande público nos últimos tempos, ainda que possuindo uma importância periférica na trama. Ademais, e partindo dessa constatação, entendo que o livro pode servir como importante plataforma de discussão de alguns aspectos importantes da História entre os fãs e conhecedores da saga.

Palavras-chaves: Ensino de História; Historiografia; Harry Potter.

TWO MODELS OF TEACHING OF HISTORY IN THE HARRY POTTER SERIES

Abstract: *This article will try to produce some brief notes about the image of the teaching of History and, by extension, the figure of the historian in the fantasy series Harry Potter, by the British author J.K. Rowling. I identify two models of representation, with different characteristics and valuations, nearly opposite, although only the first is explicitly associated with History as a discipline and field of knowledge. I called them the Binns-model and Dumbledore-model, respectively. The study is justified by the fact that, due to its colossal editorial success, the series ended up containing one of the representations of History and the historian that circulated the most among the general public in recent times, although of peripheral importance in the plot. In addition, and based on this observation, I understand that the book can serve as an important platform for discussing some important aspects of History among fans and connoisseurs of the saga.*

Keywords: *Teaching of History; Historiography; Harry Potter.*



1. INTRODUÇÃO

Parece-me desnecessário apresentar a saga *Harry Potter*, série de sete livros da autora britânica J.K. Rowling, a quem quer que seja. Ainda mais neste caso, ao considerar o público a quem se dirige a revista em que está contido este texto. Não obstante, a abordagem à guisa acadêmica de semelhante obra certamente é capaz de causar incômodo. E é por esse motivo que entendo ser importante lembrar a magnitude da difusão da obra de que tratarei adiante – 450 milhões de livros vendidos ao redor do mundo, sendo 5 milhões no Brasil, em abril de 2020 (UOL NOTÍCIAS, 2020) – no intuito de justificar, ainda que parcialmente, a legitimidade de sua análise de maneira cientificamente conduzida.

No campo da História, penso que isso se dá por dois principais motivos: 1) Em razão de seu colossal sucesso editorial, o título em questão acabou por comportar uma das representações da história e do historiador que mais circularam entre o grande público nos últimos tempos, ainda que possuindo uma importância periférica na trama; e 2) Partindo dessa constatação, entendo que o livro pode servir como importante plataforma de discussão de alguns aspectos importantes da História entre os fãs e conhecedores da saga.

2. História (da Magia) nos primeiros livros (1-5)

Nos primeiros livros, a figura que, por assim dizer, melhor “representa” a história é o Prof. Binns, o professor de História da Magia. Na voz da narradora, ficamos sabendo o seguinte sobre essa disciplina:

Sem favor, a aula mais chata era a de História da Mágica, a única matéria ensinada por um fantasma. O Prof. Binns era realmente muito velho quando adormeceu diante da lareira na sala dos professores e levantou na manhã seguinte para dar aulas, deixando o corpo para trás. Binns falava sem parar enquanto eles anotavam nomes e datas e acabavam confundindo Emerico, o Mau, com Urico, O Esquisitão. (ROWLING, 2000a, p. 118)

Desta primeira apresentação, podem ser tiradas duas conclusões. A primeira é de que a História (ainda que da magia) era “a aula mais chata”, já que ministrada por um professor cuja vivacidade era tão limitada e a dinamicidade tão precária que, não reparando sua própria morte, levantou-se e continuou a lecionar como fantasma. Aqui, a imagem do professor espelha a imagem da disciplina e vice-versa. Nesse sentido, mais tarde é dito o seguinte: “A História da Magia era, por consenso, a disciplina mais chata que a bruxidade inventara. Binns [...] tinha uma voz asmática e monótona que era quase uma garantia de provocar grave sonolência em dez minutos” (ROWLING, 2003, p. 188).



Em segundo lugar, deve-se reparar no que se revela acerca do conteúdo ensinado, ou seja, aquilo que Rowling associa ao ensino de história: “nomes e datas”. Essa ideia é retomada no segundo livro: “[...] quase todos os alunos na sala caíram num estupor profundo, de que emergiam ocasionalmente o tempo suficiente de copiar um nome ou uma data e, em seguida, tornar a adormecer” (ROWLING, 2000b, p. 130). Ela também reaparece ainda no primeiro livro, da seguinte maneira: “O último exame foi de História da Magia. Uma hora respondendo a perguntas sobre velhos bruxos gagás que inventaram caldeirões automexíveis”, o que, compreensivelmente, implica em reações como “Quando o fantasma do Prof. Binns mandou-os descansar as penas e enrolar os pergaminhos, Harry não pôde deixar de dar vivas com os colegas” (ROWLING, 2000a, p. 226). Mais alguns exemplos serão úteis para atestar a recorrência da imagem.

No quarto livro da série, temos o seguinte trecho: “Era espantoso como o professor conseguia fazer até as revoltas mais sangrentas e encarniçadas parecerem tão tediosas quanto o relatório de Percy sobre os fundos dos caldeirões” (ROWLING, 2001, p. 311). Neste caso, reconhece-se que o tema em si poderia até ser interessante, se ao menos fosse lecionado por um professor menos tedioso. Mas,

mais do que o professor em si, o que estaria sendo questionado não seria o método de ensinar? A aula tão somente expositiva já vem sendo criticada há diversas décadas pela pedagogia crítica. A insistência em mantê-la redonda em situações como a descrita pela autora: “- Você não tem prestado atenção ao que o Prof. Binns vem nos contando sobre as revoltas dos duendes? – Não – disseram Harry e Rony juntos” (ROWLING, 2001, p. 357).

Essa mesma crítica de Rowling aparece mais uma vez n’*A Ordem da Fênix*, o quinto livro da série, da seguinte maneira: “Ele jamais variava a maneira de dar aulas, falava sem fazer uma única pausa, enquanto a turma anotava suas palavras, ou melhor, mirava sonolentemente o vazio” (ROWLING, 2003, p. 188). Sua centralidade na sala de aula, em oposição à nulidade de seus alunos, é tamanha que produz cenas como esta: “- Prof. Binns [...] não estou me sentindo bem./O professor ergueu os olhos de seus papéis, parecendo espantado, como sempre, de ver diante dele uma sala cheia de gente” (ROWLING, 2003, p. 293).

Vale aqui evocar, para efeito de contraste, uma reflexão de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, referência teórica tão central na formação dos professores em nosso país (inclusive, é claro, os de História):



Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebe-la, na íntegra, de mim. [...] É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 1996, pp. 118-129)

Em suma, no decorrer do livro, as aulas do Sr. Binns servirão como parâmetro daquilo que é tedioso ou enfadonho: “era desesperadamente monótono, tão ruim quanto escutar o Prof. Binns” (ROWLING, 2003, p. 198); “A primeira semana do trimestre parecia ter se arrastado uma eternidade, como uma gigantesca aula de História da Magia” (ibidem, p. 230). É claro, poder-se-ia argumentar que essa caracterização negativa se deve muito mais ao fato do professor em si ser enfadonho, do que inerentemente a disciplina que ensina. Parece ser essa a opinião do protagonista: “Harry ouviu o bastante em apenas dez minutos para perceber, mesmo vagamente, que nas mãos de outro professor o assunto poderia ter tido algum interesse” (ROWLING, 2003, p. 189). Com efeito, em texto

complementar disponível online, a própria autora nos revela sua inspiração para o professor Binns:

The inspiration for Professor Binns was an old professor at my university, who gave every lecture with his eyes closed, rocking backwards and forwards slightly on his toes. While he was a brilliant man, who disgorged an immense amount of valuable information at every lecture, his disconnect with his students was total. Professor Binns is only dimly aware of his living students, and is astonished when they begin asking him questions. (ROWLING, 2015)

Por mais interessante que seja investigar as razões que poderiam estar por trás disso, essa nuance é pouco importante para os propósitos deste texto. Porque o que eu gostaria de focar agora é a eloquência da associação entre a História, enquanto conhecimento e disciplina, e a caracterização negativa que lhe dá Rowling, ao menos em um primeiro momento. Além do mais, não devemos considerar essa associação uma simples coincidência ou obra do acaso. Se a autora desejava inspirar-se em seu antigo professor para criar uma de suas personagens, devemos nos questionar exatamente o porquê de ter sido justamente a História a que ela entendeu que cabia o papel de enfadonha, monótona, não dinâmica. Mas, sobretudo, devemos colocar isso em xeque, ludicamente, entre alunos do ensino básico e os fãs da saga em geral, mostrando-lhes como a História, principalmente nos dias de hoje, é muito mais do



que isso. Este é precisamente um dos objetivos deste texto.

Uma única exceção, inclusive muitíssimo significativa, da postura do Prof. Binns pode ser encontrada no segundo livro da série. Trata-se da discussão sobre a Câmara Secreta que, naquele momento, acreditava-se constituir ameaça à segurança dos membros da escola. Amedrontados diante da perspectiva de serem atacados, “aconteceu uma coisa que nunca acontecera antes. Hermione levantou a mão.” (ROWLING, 2000b, p. 130), pedindo ao professor que lhes explicasse a respeito da Câmara, até ali considerada uma mera lenda. Ao que responde, reveladoramente, o Prof. Binns:

- Minha matéria é História da Magia – disse ele naquela voz seca e asmática. - Lido com *fatos*, Srta Granger, não com mitos nem com lendas. [...]

- Por favor, professor, as lendas não se baseiam sempre em fatos? [...]

- Bem – disse o Prof. Binns lentamente – é um argumento válido, suponho. – Ele estudou Mione como se nunca antes tivesse olhado direito para um aluno. – Contudo, a lenda de que a senhorita fala é tão *sensacionalista* e até tão *absurda* que...

A classe inteira ficou pendurada em cada palavra que o professor dizia. Ele correu um olhar míope por todos, rosto por rosto virado em sua direção. Harry percebeu que ele estava completamente desconcertado por aquela **manifestação incomum de interesse.**

(ROWLING, 2000b, pp. 130-131, *itálicos do original, negritos meus*).

Pela primeira vez, o Prof. Binns consegue angariar a atenção da turma. Que motivos estariam por trás disso? Consigo identificar, principalmente, dois: 1) Os temas abordados pelo professor referem-se diretamente à realidade – bastante imediata, digase de passagem – dos alunos; e 2) Por fim, ensina-se uma História que vai além das típicas guerras, revoltas e tratados, e passa dar atenção a lendas, o imaginário, a mentalidade, entendendo-os como fatos sociais: temas que, ao contrário do que pensa o Prof. Binns, diz muitíssimo respeito à História enquanto conhecimento.

Em oposição a essa exceção, vejamos aquilo que normalmente o fantasma exige de seus alunos. No segundo livro, temos a primeira entrada nesse sentido: “O Prof. Binns tinha pedido uma redação de um metro sobre o ‘Congresso Medieval de Bruxos Europeus’” (ROWLING, 2000b, p. 128). No terceiro, uma redação com este tema: “A queima das bruxas no século XIV foi totalmente despropositada – discuta” (2000c, p. 9). No quarto, o seguinte: “o Prof. Binns [...] mandou-os escrever ensaios semanais sobre a Revolta dos Duendes no século XVIII” (ROWLING, 2001, p. 188). No quinto, exige-se o seguinte numa espécie de



“vestibular” daquele universo ficcional: “Em sua opinião, a legislação sobre varinhas contribuiu para um melhor controle das revoltas dos duendes no século XVIII ou levou a esse controle?”; “Como foi violado o Estatuto de Sigilo em 1749 e que medidas foram introduzidas para impedir que o fato se repetisse?”; “Descreva as circunstâncias que levaram à formação da Confederação Internacional de Bruxos e explique por que os bruxos de Liechtenstein se recusaram a aderir” (ROWLING, 2003, p. 588). É imperioso reparar que todas as perguntas, e presumivelmente todo o conteúdo ensinado durante as aulas de História (da Magia, é claro) não se articulam, explicitamente, com nenhuma interrogação que tenha nascido do corpo discente e de suas realidades cotidianas.

Ao contrário, talvez pela primeira vez, na passagem que acompanhamos a exposição do Prof. Binns sobre a câmara secreta temos uma relação direta com os questionamentos que rondam o presente, isto é, que dizem respeito aos interesses e vidas dos alunos. A História, nesse momento de perigo, torna-se uma poderosa luz que faz compreender e guia as ações do presente.

Mas seria lícita, no campo da disciplina, essa íntima relação passado-presente? Não cabe ao historiador estudar o passado, e tão somente o

passado, quanto mais morto e distante, tanto melhor? O historiador francês Marc Bloch responde-nos com uma bela anedota contada em um de seus principais livros, *Apologia da História*. Em uma viagem à Estocolmo, acompanhado de Henri Pirenne, este pergunta-lhe logo quando de sua chegada: “O que vamos ver primeiro? Parece que há uma prefeitura nova em folha. Começemos por ela”. Bloch continua: “Depois, como se quisesse prevenir um espanto, acrescentou: ‘Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida.’” (BLOCH, 2001, p. 65).

Examinada a imagem que Rowling produz do historiador e do conhecimento histórico, chega agora o momento de mostrar o equívoco cometido pela autora. Pelo menos desde a década de 30, com os avanços historiográficos bem representados pelo chamado movimento dos Annales, fundado pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, surge uma nova perspectiva sobre como escrever a História. O também historiador Peter Burke resume seus principais objetivos: “Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as



atividades humanas, e não apenas história política.” (BURKE, 1997, p. 12).

É a partir dessa ampliação temática dos *Annales* que surgem livros como *Os Reis Taumaturgos* (BLOCH, 2018), de Bloch, uma análise sobre o suposto poder curativo dos reis medievais de França e Inglaterra, passando pelos estudos de Jacques Le Goff acerca do imaginário medieval, culminando em títulos como *História da Morte no Ocidente* (ARIÈS, 2012), de Philippe Ariès, e *História do medo no ocidente* (DELUMEAU, 2009), de Jean Delumeau.

A abertura de novos campos à pesquisa histórica é evidenciada pela própria definição de Bloch de História: uma “Ciência dos homens [...] É ainda vago demais. É preciso acrescentar: dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55). Isso significa que, em última instância, a História dedica-se aos homens e àquilo que produzem no decorrer do tempo. É uma lição valiosa, pois entende-se que é necessário evitar uma História demasiadamente estrutural, excessivamente abstrata, que perca de vista os homens e mulheres de que se trata. Mas, até mais importante do que isso, essa definição mostra como a História não deve se limitar às poucas áreas que difusamente entende serem seu domínio, como parece ser o caso de Rowling. Ela deve, em última

instância, estudar os seres humanos ao longo do tempo, nos seus mais diversos e variados aspectos.

Nos textos de Bloch e Febvre, é visível a preocupação de fazer uma História que se distinguisse daquela feita pela historiografia positivista, entendida por eles como hegemônica à sua época. Lucien Febvre critica-a:

Mas que história? Aquela que “romanceia” a vida de Maria Stuart? Que tira a limpo tudo sobre o cavaleiro d’Eon e seus saíotes? [...] Nada disso! Nós não temos mais tempo. Muitos historiadores, e dos bem formados e conscientes, o que é pior, muitos historiadores se deixam ainda perder pelas pobres lições dos vencidos de 1870. Ah, eles trabalham muito bem! Eles fazem história do modo modo que suas avós se dedicavam à tapeçaria. Pontinho por pontinho. Eles são aplicados. Mas quando lhes perguntamos por que esse trabalho todo, a melhor resposta que conseguem dar, com um sorriso de criança, é a palavra cândida do velho Ranke: “Para saber exatamente como é que as coisas aconteceram”. Com todos os detalhes, naturalmente. (FEBVRE, 2011, p. 82).

Assim, busca-se produzir um estudo que não tenha como objetivo um detalhado relato daquilo que ocorreu no passado – esta ideia ainda é muito recorrente para aqueles distantes da área de História – mas sim uma “história problema”. Uma História, portanto, que seja mais do que uma narrativa sobre os grandes homens do passado e seus feitos. Ademais, intenta-se mostrar que os fatos em si não são a História: é trabalho do historiador, a partir das fontes, propor uma questão e procurar respondê-la.



Assim, não é suficiente narrar, há que se explicar: “expliquemos o mundo ao mundo” (FEBVRE, 2011, p. 82). Por isso, Lucien Febvre conclama os companheiros historiadores que “jamais se comportem alegremente como colecionadores de fatos [...]. Que nos deem uma História, não uma História automática, mas, sim, problemática. (FEBVRE, 2011, p. 84).

Dessa forma, a “história problema” diferencia-se da historiografia positivista não apenas por cambiar sua forma de abordar o passado, mas, também, por enxergar no fazer historiográfico um papel fundamental na construção do presente. Isto se dá, sobretudo, pela ascensão da Sociologia, cujo engajamento com o entendimento da realidade era buscado pelos Annales. Essa convicção também está presente em um texto de Marc Bloch, quando este afirma em relação à História que “não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos” (BLOCH, 2001, p. 67). Sob essa ótica, o historiador, entendido como todo aquele que se interessa pelo estudo do passado, aí inclusos os estudantes de ensino básico e superior, torna-se uma espécie de mediador entre o passado, o presente e o futuro: compreendendo o primeiro, à luz do segundo, e visualizando a construção do terceiro.

Em conclusão, este movimento de historiadores entende que no fazer historiográfico há, mais do que um simples compromisso, uma necessidade teórica de levar-se em consideração o próprio presente de que parte a investigação do passado. Outra importante característica dos textos de Bloch e Febvre, em especial no do segundo, é seu apelo por uma História que supere as tradicionais divisões da historiografia, tais como o “político”, “econômico” e “social”. O que se intenta, em lugar disso, é uma “história total”, capaz de relacionar todos esses aspectos das sociedades humanas, interligando-os, e que, portanto, não se limita aos temas da “velha” História: guerras, tratados e revoltas, como parecia pensar o velho Prof. Binns.

3. A História nos últimos livros (5-7)

O sexto livro da saga, traduzido no Brasil como *O enigma do príncipe*, constitui um verdadeiro ponto de virada no que tange à importância conferida à História na trama. Isto não acontece por uma mudança na forma de lecionar do Prof. Binns – inclusive, a esta altura, o protagonista já não mais frequenta a disciplina. Essa mudança de perspectiva em relação à História, na verdade, ocorre fora da “sala de aula” oficial, e talvez por isso não tenha sido percebida pelos leitores e quiçá pela própria autora. Com efeito, não há qualquer



comparação, oposição ou mera relação explicitamente feita entre a História ensinada pelo Prof. Binns e esse novo “modelo” de que falarei agora. Não obstante, é imperioso reparar que, percebido ou não, os dois fazem parte, em última instância, do mesmo universo epistemológico: o conhecimento sobre o passado. Dito isso, o realmente importante a ser pensado agora são as suas diferenças.

Então, Harry – disse o diretor em tom objetivo. – Você certamente tem se perguntado o que planejei para as suas...por falta de uma palavra melhor...aulas.

-Tenho, senhor.

-Bem, agora que você sabe o que induziu Lorde Voldemort a tentar matá-lo há quinze anos, concluí que já é tempo de lhe passar certas informações. [...]

- O senhor disse, no fim do último trimestre, que ia me contar tudo – lembrou Harry [...].

- E de fato contei – concordou Dumbledore placidamente. – Contei-lhe tudo que sei. Daqui para frente, estaremos deixando o terreno firme dos fatos para viajar juntos pelos turvos alagados da memória e nos embrenhar pelo matagal das suposições mais absurdas. Deste ponto em diante, Harry, posso estar lamentavelmente tão enganado [...]. (ROWLING, 2005, p. 145).

Esse novo modelo de estudo da História acontece principalmente por meio da chamada “Penseira”, uma espécie de dispositivo mágico que permite aos personagens reviverem, como

espectadores, uma memória do passado. Ainda que ela apareça já nos livros quarto e quinto, é a principalmente no sexto que ela terá uma importância crucial na narrativa. O protagonista, junto ao seu professor-mentor, visita diversas cenas pretéritas que envolvem a formação e desenvolvimento pessoal do vilão da trama. A ideia base é de que, ao lhe compreender melhor o passado, estariam mais aptos a derrotá-lo, como reforça a resposta do professor ao questionamento do protagonista: “- Senhor... é importante conhecer tudo isso sobre o passado de Voldemort?/- Muito importante, acho.” (ROWLING, 2005, p. 157).

Em outras palavras, aqui o estudo da História, semelhante ao caso da câmara secreta, torna-se um poderoso instrumento de compreensão do presente, capacitando a ação neste. Uma apropriação do passado, diga-se de passagem, muito mais sutil do que a velha máxima, ainda muito vigente no senso-comum, *Historia Magistra Vitae*, noção acerca da História tão bem analisada pelo historiador-teórico Reinhart Koselleck, segundo o qual esta seria:

[...] um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos. Assim, ao longo de cerca de 2 mil anos, a história teve



o papel de uma escola, na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros (KOSELLECK, 2006, p. 42)

Ao contrário do que pensava o Sr. Binns, com seu apego aos “fatos irrefutáveis”, a História é uma narrativa reconstituída a partir de vestígios do passado, não uma verdade absoluta e fechada que nos é transmitida, pronta, pela documentação. Muito mais real é o entendimento do diretor, que compreende as sutilezas e contrariedades do fazer historiográfico. Pois, como colocou Marc Bloch, “Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser [...] um conhecimento através de vestígios” (BLOCH, 2001, p. 73).

As memórias visitadas na *Penseira* cumprem, *grosso modo*, o papel de uma fonte historiográfica, isto é, os referidos vestígios, exceto que, no livro, ela pressupõe uma neutralidade de perspectiva que, na prática, não existe. Até porque, apenas para mencionar a diferença mais evidente, o historiador não estuda o passado como espectador distanciado, mas através de documentos produzidos por sujeitos da época sobre a qual ele se debruça. Não obstante, esse modelo de investigação histórica, que chamaremos de modelo-Dumbledore, é surpreendentemente mais próximo da escrita da história atual, do que aquele ensinado pelo Prof.

Binns, ainda que somente ao segundo seja conferido, expressamente, pela autora, o título de “História”.

No decorrer do sexto livro, acompanhamos pelo menos cinco “aulas” centrais na *Penseira*, todas dedicadas ao estudo do passado do antagonista. São elas: as origens familiares, explicando a infância perturbada e a obsessão de família com a ascendência nobre; o período no orfanato, indicando seu desejo de distinção e tendência a colecionar “troféus”; uma visita de trabalho como avaliador de peças raras, evidenciando sua cobiça por objetos de grande importância histórica e mística; sua entrevista de emprego para o cargo de professor da antiga escola, sugerindo seu apego a lugares significativos de sua trajetória pessoal; e, finalmente, uma pergunta sobre aquilo que a narrativa chama de “artes das trevas”, revelando sua ambição pela imortalidade. Todas elas servem para compreender diferentes momentos-chave de seu passado e, conseqüentemente, ajudam a explicar suas ações no presente. É tão somente por ter-se munido desse conhecimento que o protagonista é capaz de, no último livro, sair vitorioso.

Pela limitação do espaço, bem como para não enfadar o leitor, eu gostaria de analisar mais detidamente apenas duas dessas memórias, já que



complementares: a do orfanato e a visita como avaliador. Na primeira, acompanhamos o diretor em seu primeiro contato com o futuro antagonista, nesta época ainda uma criança, isolada e temida entre seus pares. Explica-o que as coisas estranhas que acontecem ao seu redor devem-se ao fato de ser bruxo, revelação que o surpreende menos do que o esperado. Por fim, convida-o a ingressar em sua escola de magia, o que é prontamente aceito, embora o vilão recuse qualquer ajuda, preferindo agir solitariamente. Dessa “sessão de estudo”, Dumbledore chega, com uma astúcia indispensável ao bom historiador, às seguintes conclusões:

“Primeiro, espero que tenha reparado na reação de Riddle quando mencionei que outra pessoa tinha o mesmo nome que ele, ‘Tom’.” [...] - Ali ele mostrou seu desprezo por qualquer coisa que o ligasse a outra pessoa, qualquer coisa que o tornasse comum. Já então ele queria ser diferente, isolado, famoso. Ele abandonou o nome próprio, conforme você sabe, poucos anos depois daquela conversa, e criou a máscara de “Lorde Voldemort” por trás da qual se esconde há tanto tempo”

“Confio que você também tenha notado que Tom Riddle já era muito autossuficiente, cheio de segredos e aparentemente sem amigos. Não quis ajuda nem companhia para ir ao Beco Diagonal. Preferiu agir sozinho. O Voldemort adulto é igual. Você ouvirá muitos Comensais da Morte dizerem que gozam de sua confiança, que somente eles são íntimos e até que o compreendem. Estão iludidos. Lorde Voldemort nunca teve amigos e creio que jamais quis ter um.

“E, por último [...]: o jovem Tom Riddle gostava de colecionar troféus. Você viu a caixa de objetos roubados que tinha escondido no quarto. Foram tirados das vítimas de sua intimidação, suvenires de momentos de magia particularmente desagradáveis. Não se esqueça dessa mania de apropriação, porque, mais tarde, ela será particularmente importante. [...]” (ROWLING, 2005, pp. 201-202).

Mais tarde, a informação sobre o hábito de colecionar troféus ajudará a entender a segunda memória que abordarei aqui. Ela trata de uma visita, na qualidade de avaliador de itens raros, à casa de uma velha colecionadora de nome Hepzibá Smith. Ela mostra ao vilão duas raríssimas antiguidades, de grande valor histórico e místico, que imediatamente atraem a atenção do homem. Ficamos sabendo que ele assassina Hepzibá a fim de se apoderar dos objetos.

“Agora [...] se você não se opuser, Harry, quero fazer outro parêntese para destacar certos pontos de nossa história. Voldemort tinha cometido mais um homicídio [...]. Desta vez, como você deve ter percebido, ele não matou para se vingar, mas para lucrar. Queria os dois fabulosos troféus que aquela pobre mulher vaidosa lhe mostrou. Da mesma forma que, no passado, roubara as outras crianças no orfanato, da mesma forma que roubara o anel de seu tio Morfino, ele agora fugia com a taça e o medalhão de Hepzibá [...]”

- Mas – interpôs Harry, franzindo a testa – me parece loucura...arriscar tudo, jogar o emprego para o alto, só para obter...

- Loucura para você, talvez, mas não para Voldemort. Espero que, com o tempo, você compreenda exatamente o que esses objetos significavam para ele, Harry, mas admita que



não é difícil imaginar que ele considerou que pelo menos o medalhão era legitimamente dele.

- O medalhão talvez, mas por que levar a taça também?

- Tinha pertencido a outro dos fundadores de Hogwarts. Acho que ele ainda sentia uma grande atração pela escola e que não poderia resistir a um objeto tão impregnado com sua história. (ROWLING, 2005, p. 318)

Como certamente já sabem os leitores da saga, a trama do sétimo e último livro gira em torno da procura de objetos onde o vilão armazenara partes de sua alma. Por isso a urgência de encontrá-los e destruí-los. Não se sabe, porém, a princípio, que objetos seriam esses. Daí a importância dessa investigação do passado do vilão, e a consequente descoberta de que, dado seus agudos senso de importância, misticismo e apego à própria trajetória, a escolha dos itens a serem privilegiados teria que respeitar esses critérios. Com efeito, o medalhão e a taça são dois deles.

A fim de estabelecer mais um paralelo entre as aulas na Penseira e a História, cumpre apontar que a técnica que Dumbledore utiliza para interpretar os vestígios a que tem acesso lembra muitíssimo aquilo que Carlo Ginzburg chama de “paradigma indiciário”. Para esse autor, este seria, em suma, um modelo epistemológico, que “emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas [...] ao qual até agora não se prestou suficiente

atenção” (GINZBURG, 1989, p. 143). Seu princípio é o de, a partir de pequenos elementos negligenciáveis, descobrir uma verdade, a rigor, oculta. É como o trabalho de um detetive – que segue as pistas para descobrir o assassino –, do médico – que a partir de pequenos vestígios do corpo logra descobrir a doença – ou do psicanalista – cujo ofício baseia-se, sobretudo, em elaborar teorias a partir das pequenas falas, gestos, atitudes, enfim, tudo aquilo que pareceria desprezível aos demais. No entendimento de Ginzburg, isto se aplica, também, ao trabalho do historiador. A partir de mínimos indícios, pistas, traços, ele seria capaz de chegar a fenômenos de ordem geral. De forma que, “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177). É precisamente essa a estratégia que emprega Dumbledore ao, a partir dos indícios de que dispõe – as características pessoais do vilão, deduzidas de fragmentos de seu passado – chegar a conclusões mais amplas – os objetos escolhidos para armazenar os fragmentos de sua alma.

4. Conclusão

J.K. Rowling, especialmente a partir da figura do Prof. Binns, associa a História a uma série de características que, como vimos, não



correspondem, pelo menos desde a década de 30 do século XX, à prática historiográfica e ao que se entende como um profícuo ensino de História. Ao contrário do que defendia o Prof. Binns com sua predileção pelos “fatos” e as infinitas guerras, revoltas e tratados, hoje os historiadores estão muito mais atentos à diversidade de temas e abordagens que dizem respeito à História. Além disso, considera-se indispensável, mesmo inevitável, o constante diálogo entre passado, presente e futuro, tanto no âmbito da pesquisa histórica quanto de seu ensino em sala de aula, entendendo-se, neste último caso, que o estudo do passado só pode ser significativo quando instigado pelas questões do próprio presente.

Ainda que se possa argumentar que essa caracterização negativa da História se deva mais à personalidade do Prof. Binns do que à caracterização da disciplina em si, o que importa é reparar na associação entre ambos, entendendo-a em sua eloquência, isto é, como mais do que mero acaso. E, ainda que fosse, há que se considerar, sobretudo, levando-se aqui em conta o sucesso de público da obra em questão, a difusão de uma imagem ultrapassada e, em última instância, negativa da História entre uma relevante parcela da população, em especial crianças e jovens. A ideia

que penso ter sido passada, ao menos nessa primeira parte da saga, mesmo que inconscientemente, é que a História apresenta completa desconexão com aquilo que realmente nos diz respeito, isto é, o presente. Como vimos, trata-se de uma visão ultrapassada e equivocada de como se dá a pesquisa e o ensino em História.

A vinculação entre passado-presente-futuro, no entanto, é admitida no seio da narrativa, ainda que fora do âmbito institucional, nos títulos posteriores da saga, mesmo que isso não seja dito nem reconhecido explicitamente pela autora, e que possivelmente tenha passado despercebido pelos leitores. Também no que tange às técnicas, métodos e a própria compreensão da natureza da investigação do passado, o segundo modelo apresenta um vigoroso avanço rumo ao fazer historiográfico atual. Assim, a História passa a se tornar uma peça central da trama, uma vez que, ao iluminar o passado, orienta a ação dos protagonistas no presente. Isso fica especialmente claro nos capítulos relativos ao uso da Penseira, onde investiga-se o passado do vilão da trama com o objetivo de melhor compreendê-lo e, assim, derrotá-lo. No caso da utilização da obra para fins pedagógicos, deve-se enfatizar a oposição entre o modelo-Binns e o modelo-Dumbledore, não as situando em domínios



diferentes, mas sim caracterizando-as como abordagens distintas. Muito mais do que as enfadonhas aulas do Prof. Binns, é essa outra História que os historiadores almejam escrever e ensinar. Uma história que, verdadeiramente, articule-se com o presente ao buscar responder-lhe as perguntas que faz a si e sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS

- Saga de Harry Potter completa 20 anos no Brasil. **Uol Notícias**. 01 mai. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hxnskZ> Acesso em 22 ago. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- BLOCH, Marc. **Os reis taumaturgos: O caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FEBVRE, Lucien. *Contra o vento: manifesto dos novos Annales*. In: NOVAIS, Fernando A. SILVA, Rogerio Forastieri da. **Nova história em perspectiva, volume 1**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário**. In: Mito, Emblemas, Sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 143-179.
- KOSELLECK, Reinhart. *Historia Magistra Vitae: sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*. In: _____. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000a.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a câmara secreta**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e prisioneiro de Azkaban**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000c.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- ROWLING, J. K. **Hogwarts Ghosts**. 2015. Disponível em:



<https://www.wizardingworld.com/writing-by-jk-rowling/hogwarts-ghosts> Acesso em 22 ago. 2020.

Como citar este artigo:

SCHECHNER, Caio. Dois modelos de ensino de História na saga *Harry Potter*. **Revista Multidisciplinar de Estudos Nerds/Geek**, Rio Grande, v.2, n.4, jul.dez. 2020.