

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Misael Beskow dos Santos

**“SÃO TEMPOS SOMBRIOS, NÃO HÁ COMO NEGAR”:
Usos do passado e imaginários sobre nazifascismo e autoritarismo na narrativa
cinematográfica de *Harry Potter***

Porto Alegre
2019

Misael Beskow dos Santos

**“SÃO TEMPOS SOMBRIOS, NÃO HÁ COMO NEGAR”:
Usos do passado e imaginários sobre nazifascismo e autoritarismo na narrativa
cinematográfica de *Harry Potter***

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Departamento de História do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciado em História.

Área de habilitação: Licenciatura em História

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Misael Beskow dos
"São tempos sombrios, não há como negar": usos do
passado e imaginários sobre nazifascismo e
autoritarismo na narrativa cinematográfica de Harry
Potter / Misael Beskow dos Santos. -- 2019.
99 f.
Orientador: Nilton Mullet Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
História, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Harry Potter. 2. Nazifascismo. 3. Autoritarismo.
4. Imaginário. 5. Usos do passado. I. Pereira, Nilton
Mullet, orient. II. Título.

Misael Beskow dos Santos

**“SÃO TEMPOS SOMBRIOS, NÃO HÁ COMO NEGAR”:
Usos do passado e imaginários sobre nazifascismo e autoritarismo na narrativa
cinematográfica de *Harry Potter***

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Departamento de História do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciado em História.

Aprovado em: 08 de janeiro de 2020.

Conceito: A

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Caroline Pacievitch
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Caroline Silveira Bauer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegamos a este momento! O final de um ciclo vivido nesta Universidade, durante o qual vivenciei experiências intensas e repletas de aprendizado, de trocas e de tensão – MUITA tensão! Durante essa década em que fui abraçado por esta instituição de ensino, diversas pessoas passaram pela minha vida acadêmica, profissional e pessoal, sem as quais eu não teria chegado até aqui. Por isso, é a hora de agradecer, reconhecendo que o exercício da lembrança também incorre em esquecimento. Logo, peço desculpas desde já se faltar alguém aqui. No momento em que termino este Trabalho de Conclusão, o sol em Sagitário me recorda que acabo de completar 30 anos, dos quais muitas pessoas maravilhosas contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje. Portanto, essas linhas são especialmente reservadas a elas.

Quero agradecer profundamente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, centro de excelência do saber desse país, instituição pública, gratuita e de qualidade, que me proporcionou uma formação rica e cheia de oportunidades, sendo a maior delas também a mais urgente nesses tempos difíceis em que vivemos: a oportunidade de me tornar um ser crítico, atuante no mundo e um agente transformador através da educação. Oportunidade também de me mover a sair e passar por cima de todos os armários e amarras impostos pelo conservadorismo reacionário que intenta destruir a nossa liberdade e existência. Como aluno cotista, oriundo de escola pública, como LGBT e como futuro educador, é meu dever defender esta Universidade e estender a toda a sociedade o que aprendi nela, em prol da educação, da cidadania, da diversidade e da justiça social!

Agradeço ao curso de Geografia da UFRGS e seus/suas professores e professoras, onde iniciei a minha caminhada no ensino superior em 2009 e sem o qual eu não teria descoberto saberes, habilidades e afetos fundamentais para a minha vida. Meus agradecimentos ao Cursinho Pré-Vestibular Esperança Popular Restinga, onde tive minhas primeiras experiências como educador entre 2011 e 2014, na periferia onde cresci e onde encontrei pessoas incríveis que lutam a cada dia para que a educação nesse país seja um direito de todos e de todas. Agradeço aos lugares desta Universidade onde pude exercer atividades que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente, em especial ao pessoal da Biblioteca do Instituto de Física e da COMGRAD Medicina. Estendo igual agradecimento às instituições que me receberam de braços abertos como estagiário, aos/às seus/suas professores/as, alunos/as e gestores/as: Colégio de Aplicação da UFRGS, Escola Estadual

Dom João Becker e Instituto de Educação Flores da Cunha. Os espaços em que atuei (e ainda atuo) fora da Universidade e os/as colegas com quem trabalhei lá também foram muito importantes nessa caminhada: Unidade Estadual do IBGE no RS, Departamento de Memória e Patrimônio da SEDAC/RS e Divisão de Pessoal e RH da SEPLAG/RS – esta última na figura da minha chefe querida do coração, Gislaine Koboldt. A vocês, obrigado por tudo!

Agradeço especialmente a todos/as os/as professores e professoras do curso de História da UFRGS, por seu empenho, generosidade e profissionalismo exemplares no exercício da docência e do seu fazer histórico. Faço isso citando um destes que abriu meus olhos, ouvidos e coração para o real significado do que é dar uma aula de História, que nos enche de esperanças e ao mesmo tempo nos chama à luta, que nos dá subsídios inestimáveis e ao mesmo tempo muito carinho, atenção e companheirismo. Meu querido orientador Prof. Nilton Mullet Pereira, que topou embarcar nessa loucura junto comigo: muito obrigado por tudo! Aproveito o exercício da lembrança para agradecer imensamente a todos/as os/as meus/minhas professores/as da educação básica, sobretudo os/as de História e Geografia. Preciso notadamente citar as professoras Jussara Minas e Lilian Boor, que me inspiraram a seguir essa profissão que agora conquisto. Meu muito obrigado!

Família, o esteio de tudo. Não existem palavras que expressem o meu agradecimento e meu amor por vocês. Minha mãe Dione Beskow, que sempre foi o meu rochedo e o ser que eu mais amo nesse mundo, que nunca desistiu de mim e cujo amor e ensinamentos me alimentam a alma. Meu pai Marcos Fraga, meu herói, minha base e meu apoio nas horas mais difíceis, que me motiva, me inspira e me orgulha sempre. Minhas irmãs Victória Rodrigues e Yasmim Piacentini, meus amores, pedacinhos de mim, que me enchem de orgulho e esperança sobre o futuro. Minha avó Claudia Devite, minha veinha, a pessoa que fez de tudo por mim, que esteve ao meu lado em cada passo meu, que deu tudo de si para que eu tivesse um lar e me instigou a perseguir os meus sonhos: eu te amo incondicionalmente! VOCÊS SÃO TUDO PRA MIM!!!

Família também é quem a gente escolhe pra dividir a vida e o coração. Minha sogra amada Jussara Tyska, que me enche de mimo e de apoio e com quem compartilho as melhores afinidades, obrigado por tudo. Meus/minhas companheiros/as da História, mais que amigos, FRIENDS! As maiores parcerias e com quem dividi os melhores momentos na graduação, que são verdadeiros anjos nesse mundo de trevas em que a Universidade muitas vezes se torna: Andrew Batista, Carlos Figueiredo e Erika Gregory, amo vocês! Meu

irmãozinho nerd mais querido desse mundo Bruno Corrales, brother from another mother, cuja amizade e apoio me inspiram e tornaram-se um verdadeiro lar para mim durante a graduação: te amo muitão, obrigado por tudo!!!

À banda que me acompanhou em cada passo desse percurso com suas letras e canções, que foram e são a trilha sonora da minha vida e que me salvaram inúmeras vezes da escuridão: The Rasmus, FOREVER AND AFTER my love, kiitos!! Por extensão, agradeço a amizade e companheirismo dos/as meus/minhas grandes amigos/as do fã clube The Rasmus Soldiers Brasil, que também é um “filho” meu e que me proporcionaram conquistar sonhos antes impossíveis. Muito obrigado, THE FIGHT IS TO THE END!!!

Àquela que é a minha vida, a quem agradeço e agradecerei incansavelmente todos os dias: Luciana Tyska, meu amor, minha namorada, minha companheira, minha melhor amiga, minha alma gêmea. Obrigado por estar ao meu lado, por dividir a tua vida comigo desde 2010, por me segurar nos piores momentos em que tudo parecia desmoronar e por ser o meu baluarte, minha alegria e meu sopro de vida! Te agradeço por ser essa pessoa guerreira, que luta a cada dia pra conquistar os seus sonhos e que não desiste jamais, que me inspira, me motiva e que move céus e terra por nós dois. Meu coração é teu e sempre será. TE AMO COM TODAS AS MINHAS FORÇAS! Pra ti eu encerro com esses versos:

*A pesar de algunos cuentos y la lluvia en el camino
A tu lado sé que esta el destino
A pesar del viento fuerte, a pesar de los naufragios
A tu lado sé que estoy a salvo
Tú me vuelves invencible, no conozco lo imposible
¡Si volteo y te encuentro aquí! ♥*



(HARRY) – *Professor, isso tudo é real? Ou esteve acontecendo apenas em minha mente?*

(DUMBLEDORE) – *Claro que está acontecendo em sua mente, Harry. Mas por que isto significa que não é real?*

(Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II)

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a investigar alguns elementos do passado presentes na saga cinematográfica Harry Potter. Analisa os imaginários relacionados ao fenômeno nazifascista e a ideologias autoritárias difundidas na Europa entre as décadas de 30 e 40 do século XX, que podem ser encontrados em quatro filmes da referida franquia. O estudo se concentra em como o desenvolvimento da narrativa fantástica lida com os usos do passado em algumas situações, problematizando-os a partir da construção de imaginários e representações sobre o nazifascismo e o autoritarismo, de acordo com três temas: a superioridade e a pureza; o controle e o medo; a segregação e a eliminação do inimigo. Ademais, verifica as possibilidades do cinema como fonte para a produção do conhecimento histórico e analisa como a teoria da História auxilia no entendimento da relação entre narrativa ficcional e narrativa histórica. Propõe ainda uma reflexão sobre a contribuição da narrativa ficcional para os/as historiadores/as e o ensino de História no estudo do passado a partir de demandas do presente, principalmente quando se trabalham temas sensíveis como fascismo e racismo em sala de aula.

Palavras-chave: Harry Potter. Nazifascismo. Autoritarismo. Imaginário. Usos do passado.

ABSTRACT

This paper investigates the imaginary related to the Nazifascist phenomenon and the authoritarian ideologies spread in Europe between the 1920s and 1930s in four movies of the Harry Potter franchise. The study focuses on how the development of the fantastic narrative deals with the uses of the past, problematizing them from the construction of social imaginaries and representations about Nazifascism and authoritarianism according to three issues: superiority and the purity; control and fear; segregation and elimination of the enemy. It examines the possibilities of film as a source for historical knowledge and analyzes how the Theory of History helps in understanding the relationship between fictional and historical narrative. It also proposes a reflection about the History Teaching and the study of the past from the present demands, especially when working on controversial issues such as fascism and racism in the classroom.

Keywords: Harry Potter. Nazifascism. Authoritarianism. Imaginary. Uses of the past..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A utilização da serpente para representar a Casa Sonserina liga-se a um conjunto de significados exteriores ao animal [...]	23
Figura 2 - Diálogo entre Harry Potter e Dobby em <i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	34
Figura 3 - Diálogo entre Draco Malfoy, Harry Potter e Hermione Granger em <i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	35
Figura 4 - Diálogo entre Hermione Granger, Harry Potter, Rony Weasley e Rúbeo Hagrid em <i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	37
Figura 5 - Cena em que vários/as alunos/as e professores/as de Hogwarts se deparam com uma inscrição feita com sangue [...]	39
Figura 6 - Fala de Draco Malfoy dirigida aos/às alunos/as nascidos trouxas, no primeiro ataque em <i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i> [...]	40
Figura 7 - Cena onde Harry se comunica pela primeira vez com as memórias de Voldemort aos 16 anos, preservadas em seu diário enfeitiçado [...]	41
Figura 8 - Diálogo onde Voldemort explica a Harry a origem de seu nome em <i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	42
Figura 9 - Cena em que Remo Lupin mostra a Harry as manchetes do Profeta Diário, em <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	48
Figura 10 - Audiência de Harry diante da Suprema Corte em <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	49
Figura 11 - Novo manual teórico de Defesa Contra as Artes das Trevas elaborado pelo Ministério da Magia [...]	51
Figura 12 - Dolores Umbridge em <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	52
Figura 13 - Cena em que Dolores Umbridge tortura Harry em <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	53

Figura 14 - Manchete do Profeta Diário sobre a nomeação de Dolores Umbridge como Alta Inquisidora em Hogwarts [...]	54
Figura 15 - Fala do Ministro da Magia no rádio, em <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	56
Figura 16 - Harry ensinando feitiços defensivos a seus/suas colegas da Armada de Dumbledore, em <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	57
Figura 17 - Decreto de Umbridge instituindo o interrogatório de alunos/as acerca de atividades ilícitas suspeitas [...].....	58
Figura 18 - Cena que ilustra a quantidade de decretos educacionais instituídos por Umbridge em Hogwarts	59
Figura 19 - Cena onde Voldemort ordena que a serpente Nagini devore o corpo da professora Caridade Burbage [...]	62
Figura 20 - Ilustração do Monumento “ <i>Magic is Might</i> em <i>Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I</i>	64
Figura 21 - Cartaz de “Indesejável Número Um” em <i>Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I</i>	64
Figura 22 - Panfleto “Sangues-Ruins e os Perigos que Oferecem a uma Sociedade Pacífica de Sangues-Puros” [...]	65
Figura 23 - Ferida em forma da palavra “sangue-ruim” no braço de Hermione, causada por Belatriz Lestrange [...]	69
Figura 24 - Amigo Carrow observando os/as alunos/as, disciplinados/as e em marcha, em <i>Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II</i>	70
Figura 25 - Alunos/as da Armada de Dumbledore em seu esconderijo construído na Sala Precisa, em <i>Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II</i>	71
Figura 26 - Voldemort e os/as Comensais da Morte atacando Hogwarts, em <i>Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II</i>	72
Figura 27 - Neville Longbottom e os/as demais alunos/as e professores/as de Hogwarts enfrentam Voldemort [...]	73

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. IMAGINÁRIO, CINEMA E NAZIFASCISMO: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	16
2.1. O imaginário e a narrativa histórica	18
2.2. Sobre cinema e história	25
2.3. Nazifascismo, autoritarismo e a narrativa fantástica	28
3. USOS DO PASSADO E HARRY POTTER: A PRODUÇÃO DE IMAGINÁRIOS RELACIONADOS AO NAZIFASCISMO E AO AUTORITARISMO	31
3.1. A superioridade e a pureza em <i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	32
3.2. O controle e o medo em <i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	46
3.3. A segregação e a eliminação do inimigo em <i>Harry Potter e as Relíquias da Morte: partes I e II</i>	60
4. REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE NARRATIVA FANTÁSTICA, NARRATIVA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
7. APÊNDICE	98

1. INTRODUÇÃO

Imagine um mundo onde os indivíduos que nele vivem não são considerados todos iguais. Imagine que nesse mundo há um grupo de indivíduos que se auto intitula como superior, como possuidor de um sangue puro, e por isso mesmo este grupo considera que deve ocupar o topo de uma hierarquia social. Imagine que este mesmo grupo não queira ter contato com outros indivíduos os quais considera inferiores por serem impuros, por serem misturados; ou seja, o primeiro grupo não quer sujar seu sangue com estes. Agora, imagine que o primeiro grupo assume o poder e cria a ideia generalizada de que os chamados inferiores, aqueles que não têm o sangue puro, são responsáveis por tudo de ruim que acontece nesse mundo, que eles são perigosos, e criem uma atmosfera de medo em relação ao perigo que estes oferecem a essa sociedade pura e feliz – ou que pelo menos deve ser assim. Imaginou? Por fim, imagine que a única solução para que esse mundo fique limpo da ameaça dos impuros seja apartá-los da convivência social. Isso mesmo, segregá-los! Porque, afinal de contas, para que esse mundo seja perfeito ele deve ser composto apenas por indivíduos puros e superiores. Mas, se eles são tão ruins e perigosos, não seria melhor livrar-se deles logo? Eliminá-los? Seria uma solução e tanto! Você já imaginou viver num mundo assim?

Infelizmente, todos nós vivemos em um mundo assim. Um mundo que no último século experimentou regimes políticos e ideologias que puseram em prática planos segregatórios e genocídios que ceifaram a vida de milhões de pessoas. Um mundo que, ainda em nossos dias, continua perseguindo, segregando e eliminando aqueles/as considerados/as diferentes e, por conta disso, entendidos/as como perigosos/as. Mas, se vivemos essa realidade, precisamos imaginá-la? A imaginação, a capacidade mental de criar, reproduzir e representar ideias e imagens, é o que nos faz perceber o mundo ao nosso redor e nos permite interagir com ele. Além disso, as ideias, os conceitos e as imagens produzidas socialmente e que vivem na mente de todos/as nós formam um conjunto capaz de dar sentido ao nosso mundo, ao nosso presente e ao nosso passado: o imaginário. É ele quem nos conecta à “realidade” do mundo e nos faz agir sobre ele, construindo-o. Assim, é sobre os imaginários constituídos em (e sobre) um mundo que entende e trata indivíduos de forma desigual que o presente trabalho discorre.

Para tanto, entraremos em um universo ficcional que tem muito em comum com o nosso mundo. Mais do que isso: ambos se atravessam e agem um sobre o outro, tendo o ficcional afetado mentes e corações no mundo “real” nas últimas duas décadas. Trata-se do mundialmente conhecido e popular universo mágico criado pela escritora e roteirista britânica Joanne Rowling, mais famosa pela alcunha de J. K. Rowling: a série Harry Potter. Os sete livros da saga, inaugurados com *Harry Potter e a Pedra Filosofal* em 1997, narram a história de Harry Potter, um menino órfão que descobre ser um bruxo ao completar 11 anos de idade. A partir desse enredo principal desenrolam-se incontáveis histórias, relações e dinâmicas entre inúmeros personagens e grupos, dando enfoque a problemas sociais como o preconceito, a desigualdade e o abuso de autoridade. Isso, entre outras coisas, torna a narrativa criada por Rowling não apenas uma história para crianças e adolescentes, mas realmente um universo complexo que perpassa o mundo bruxo e o real, encantando gerações de leitores/as e espectadores/as ao redor do planeta. Da série de livros foram adaptados oito filmes, tendo o último, *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II*, chegado às telas dos cinemas em julho de 2011 (ver APÊNDICE, p. 98).

Dessa forma, o presente trabalho propõe-se a investigar alguns elementos do passado presentes na narrativa fantástica de Harry Potter. Seu intuito é compreender os imaginários relacionados ao fenômeno nazifascista e a ideologias autoritárias difundidas na Europa entre as décadas de 30 e 40 do século XX, que podem ser encontrados nos filmes adaptados da série de livros de J. K. Rowling. Analisando quatro filmes da franquia, o estudo se concentra em como o desenvolvimento da narrativa fantástica lida com os usos do passado em algumas situações, problematizando-os a partir da construção de imaginários e representações sobre o nazifascismo e o autoritarismo. Busca verificar ainda as possibilidades do cinema na constituição de imaginários sobre o passado e como fonte para a produção do conhecimento histórico, especialmente no que diz respeito ao período denominado por Eric Hobsbawm como “Era da Catástrofe”¹. Ademais, em como a utilização da teoria da História auxilia no entendimento da relação entre narrativa ficcional e narrativa histórica. Levanta ainda, de forma propositiva, a contribuição da narrativa ficcional para os/as historiadores/as tendo como perspectiva o passado enquanto representação construída a partir das demandas do presente. Além disso, este trabalho busca refletir a questão dos “passados vivos” no ensino

¹ Na célebre obra *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991*, fundamental aos estudos sobre os fenômenos sociais e políticos mais importantes do século XX, Hobsbawm analisa com grande erudição os principais movimentos desde o início da I Guerra Mundial, em 1914, até a dissolução da URSS, em 1991. Na primeira parte da obra intitulada “Era da Catástrofe”, o autor discorre sobre o período de crise entre-guerras e o contexto histórico de avanço do fascismo e de outros regimes autoritários.

de História, principalmente quando se trabalham temas sensíveis como o fascismo e o racismo em sala de aula.

A autora J. K. Rowling reconheceu, em 2007, a sua inspiração na ideologia nazista ao mencionar as referências históricas, políticas e sociais do mundo real presentes no universo fantástico criado por ela:

Isso foi consciente. Eu acho que, se você é, acho que a maioria de nós, se lhe pedissem para nomear um regime muito mau, pensaríamos na Alemanha nazista. Havia paralelos na ideologia. Eu queria que Harry deixasse o nosso mundo e encontrasse exatamente os mesmos problemas no mundo bruxo. Portanto, você tem a intenção de impor uma hierarquia, tem um fanatismo e essa noção de pureza, que é essa grande falácia, mas que surge em todo o mundo. As pessoas gostam de se considerar superiores e que, se não puderem se orgulhar de mais nada, poderão se orgulhar dessa pureza percebida. Então sim, isso segue um paralelo. Não foi exclusivamente isso. Eu acho que você pode ver no Ministério, mesmo antes de [Voldemort] assumir o controle, que existem paralelos aos regimes que todos nós conhecemos e amamos (ROWLING, J. K., 2007b. Tradução nossa)².

Por conseguinte, a presente pesquisa busca analisar estas conexões entre o mundo real e o fantástico, entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional cinematográfica, partindo dos imaginários autoritários e nazifascistas, de como eles são construídos e de que forma podem contribuir para a análise histórica do período de ascensão e desenvolvimento dos regimes autoritários europeus no século XX. Para além disso, de que maneira permitem pensar na geração de imaginários contemporâneos ligados ao fascismo e às mais diversas formas de autoritarismo em nossa sociedade.

O interesse por esta pesquisa deu-se, primeiramente, pela necessidade encontrada de se trabalhar com fontes culturais contemporâneas no processo de construção do conhecimento histórico. Outra inspiração foi dada por uma disciplina eletiva cursada em 2017/1 durante a graduação em História na UFRGS, ministrada pelo Prof. Dr. Enrique Serra Padrós, que abordava o Cinema e a Guerra Civil Espanhola, despertando o interesse por se ver e entender a história de uma forma mais humana. Dada à difusão e popularidade mundial tanto dos livros quanto das adaptações cinematográficas da saga Harry Potter, principalmente entre o público infanto-juvenil – o qual também é o público-alvo do ensino de História nas escolas – e entre jovens adultos, observou-se que poderia ser extremamente proveitoso trabalhar com este tipo de produção, de fácil acesso e circulação, no estudo sobre fenômenos

² “It was conscious. I think that if you’re, I think most of us if you were asked to name a very evil regime we would think Nazi Germany. There were parallels in the ideology. I wanted Harry to leave our world and find exactly the same problems in the wizarding world. So you have the intent to impose a hierarchy, you have bigotry, and this notion of purity, which is this great fallacy, but it crops up all over the world. People like to think themselves superior and that if they can pride themselves in nothing else they can pride themselves on perceived purity. So yeah that follows a parallel. It wasn’t really exclusively that. I think you can see in the Ministry even before it’s taken over, there are parallels to regimes we all know and love”.

espacial e historicamente localizados como o nazifascismo, o autoritarismo e o terrorismo de Estado, que são importantes temas de discussão em nossos dias.

Outrossim, houve um interesse muito pessoal por esse objeto de estudo, tanto pelo seu caráter emocional enquanto catalisador de um crescimento humano mas, principalmente, pelos temas que aborda, pelo seu rechaço à intolerância e pelo seu apelo à diversidade. Considera-se, ainda, a frequente utilização da saga Harry Potter nos últimos tempos por graduandos/as, pós-graduandos/as e pesquisadores/as em trabalhos de diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, nas já habituais Literatura e Ciências Sociais, mas também na Educação³, na Geografia⁴ e no Jornalismo⁵, apenas para citar algumas. Dessa forma, as Ciências Humanas e a própria História – bem como a área do ensino de História – vêm se mostrando cada vez mais abertas a pesquisar e discutir, no âmbito acadêmico, questões do passado e do presente a partir do universo ficcional de Harry Potter⁶.

O problema norteador da presente pesquisa baseia-se em três questionamentos principais, quais sejam: Que conexões podem ser estabelecidas, através da pesquisa histórica, entre determinados elementos do mundo bruxo presentes na adaptação cinematográfica de Harry Potter, o fenômeno nazifascista e o autoritarismo europeu dos anos 20-40? De que modo o cinema fantástico pode produzir imaginários sobre o passado e sobre o presente? Qual é a especificidade da narrativa ficcional e quais são suas relações (de valor ou não) com a narrativa histórica?

Quanto aos objetivos da pesquisa, citam-se os seguintes:

- Identificar os imaginários e os usos do passado referentes aos fenômenos do nazifascismo e do autoritarismo na narrativa cinematográfica de Harry Potter;

³ Citam-se, por exemplo, a Dissertação de Mestrado realizada por: VALIM, Julio Pancrácio. *Mito, arte e educação: o imaginário em Harry Potter*. USP, 2014; e o artigo realizado por: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter*. Educação em Revista, UFMG, 2010.

⁴ Cita-se, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso realizado por: MORAES, Luciana Tyska de. *O universo expandido de Harry Potter e a imaginação geográfica: uma proposta para o ensino de Geografia*. UFRGS, 2018.

⁵ Cita-se, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso realizado por: SANSEVERINO, Gabriela Gruszynski. *Os critérios de noticiabilidade e a função social da imprensa nos livros de Harry Potter*. UFRGS, 2013.

⁶ Dignos de nota são, por exemplo: o curso de extensão *Harry Potter: caminhos interpretativos*, oferecido há vários semestres pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; o curso de extensão *Harry Potter: História, Cultura e Relações de Gênero no Mundo Mágico de J. K. Rowling*, oferecido pelo Programa Universidade da UNICAMP; e recentemente a disciplina eletiva *Fenômenos Literários Contemporâneos: Harry Potter e a virada do milênio*, oferecida pelo Departamento de História da UFSM no semestre 2019/2 e ministrada pela Prof.^a Dr.^a Nikelen Witter.

- Analisar as conexões com a narrativa histórica e os imaginários produzidos sobre (e nas) décadas de 30-40 do século XX na Europa, através do debate teórico acerca das relações entre imaginário, ficção e história;

- Relacionar a pesquisa sobre o tema com a aprendizagem histórica e a abordagem de temas sensíveis em sala de aula na atualidade, possibilitando contribuir para futuras propostas na área do ensino de História.

Sendo assim, o intuito desta pesquisa também é o de refletir sobre questões que estão na ordem do dia como a intolerância e os preconceitos dos mais diversos tipos que assolam a nossa sociedade, de quanto estão constituídas por passados que não passam e de como a sua abordagem pode ser realizada pelos/as professores e professoras de História em tempos difíceis como os nossos. Para tanto, o presente trabalho está disposto em três capítulos. No primeiro (item 2), serão percorridos os principais aspectos teórico-metodológicos que guiaram a pesquisa, o debate historiográfico em torno de conceitos fundamentais para a mesma – como imaginário, representação e símbolo – e da relação cinema-história, bem como a discussão conceitual sobre nazifascismo e autoritarismo. O segundo capítulo (item 3) tratará dos imaginários e usos do passado relacionados ao nazifascismo e ao autoritarismo em quatro filmes da franquia Harry Potter, dividindo-se em três subtópicos de acordo com os temas principais abordados: a superioridade e a pureza; o controle e o medo; a segregação e a eliminação do inimigo. O terceiro capítulo (item 4) trará uma reflexão sobre a narrativa fantástica e a narrativa histórica no âmbito dos “passados vivos” e algumas proposições relativas ao ensino de temas sensíveis nas aulas de História. Por último, as considerações finais irão propor um exercício para se imaginar um outro mundo possível além deste em que vivemos.

2. IMAGINÁRIO, CINEMA E NAZIFASCISMO: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O presente trabalho utilizou como fontes principais quatro filmes da franquia Harry Potter: *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2002), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007) e *Harry Potter e as Relíquias da Morte: partes I* (2010) e *II* (2011). Como fontes secundárias, foram consultados também trechos dos livros homônimos escritos por J. K. Rowling – dos quais os filmes foram adaptados – bem como o site *Pottermore*⁷, pois os mesmos contribuíram com alguns elementos e eventuais explicações de acontecimentos que não são elucidados na narrativa dos filmes.

A seleção dos filmes deu-se de acordo com alguns elementos previamente definidos para a análise, a saber: o discurso supremacista bruxo defendido pelo vilão principal da saga, Lord Voldemort, ou “Aquele Que Não Deve Ser Nomeado”, e seus/suas seguidores/as, os/as Comensais da Morte, presente na narrativa ao longo de toda a obra; o resgate da ideia de “puros-sangues” *versus* “sangues-ruins” e “trouxas”, baseada na herança ideológica de Salazar Sonserina, um dos/as quatro bruxos/as fundadores/as da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts; a utilização da propaganda e da mídia como formas de manipulação político-ideológica, exemplificada na atuação do jornal “Profeta Diário”, e a censura às vozes alternativas no mundo bruxo, como o tabloide “O Pasquim”; o intervencionismo estatal na educação e nos costumes, retratado pela nomeação de Dolores Umbridge como Alta Inquisidora Ministerial em Hogwarts; a disseminação do terror pelo Estado, representada em dado momento pelo Ministério da Magia através da utilização de tribunais de exceção e da perseguição, prisão, tortura, desaparecimento e assassinato de opositores; dentre outros.

Além disso, foi utilizada como critério de seleção uma divisão da saga cinematográfica em três fases: a primeira fase compreendendo os três primeiros filmes⁸, a segunda fase composta pelos três filmes subsequentes⁹ e a terceira fase abarcando os últimos

⁷ Projeto literário *online* criado por J. K. Rowling e lançado em 2012, que reunia conteúdos digitais adicionais sobre o universo de Harry Potter e estava disponível através do endereço www.pottermore.com. O *website* Pottermore foi encerrado em outubro de 2019 e substituído pelo WIZARDINGWORLD.COM, uma plataforma de mídia digital das franquias *Harry Potter* e *Animais Fantásticos*, para onde uma grande parte do conteúdo foi migrada.

⁸ *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001), *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2002) e *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (2004).

⁹ *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2005), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007) e *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* (2009).

dois filmes da série¹⁰. Seguindo essa lógica, os filmes selecionados para a análise representam o ponto alto, como “filmes-núcleo”, de cada fase onde se encontram na saga (à exceção dos dois últimos, cuja fase é composta por ambos): *Harry Potter e a Câmara Secreta* (1ª fase), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2ª fase) e *Harry Potter e as Relíquias da Morte: partes I e II* (3ª fase). Dessa forma, buscou-se abranger os diversos momentos do percurso dos personagens centrais, além de haver uma maior representatividade dos fenômenos narrativos.

A investigação junto a estas fontes procurou reconhecer e problematizar, a partir da relação entre a narrativa ficcional cinematográfica e a narrativa histórica, alguns elementos que remetem ao período de ascensão e desenvolvimento do nazifascismo e de outros regimes autoritários na Europa, no final da primeira metade do século XX. Buscou-se isso através da abordagem de imaginários e representações presentes nas obras em questão, de maneira a identificar como são construídos e estão dispostos. Evidentemente, não se procurou fazer uma análise minuciosa de cada um deles e das suas implicações para a narrativa, mas antes entender como determinados elementos funcionam na produção de significações ao contarem uma “estória em movimento” do autoritarismo. Assim, mesmo entendendo não haver uma metodologia única e universalmente aceita para esta análise, pretendeu-se em certa medida decompor os filmes em partes que pudessem ser descritas e compreendidas através do exame do discurso falado, ou seja, do enredo, mas também de outros fenômenos narrativos que fazem parte da linguagem cinematográfica, como os cenários, os objetos, os sons e demais ações cênicas (BARROS, 2011, p. 193; PENAFRIA, 2009, p. 1).

Não obstante, diferentemente de inúmeros trabalhos já realizados sobre a temática Cinema-História, a presente pesquisa não se propôs a utilizar como fonte algum dos chamados “filmes históricos”. Ao invés disso, realizou uma investigação junto a filmes do gênero fantasia muito populares e que, num primeiro olhar, não têm relação direta com fatos históricos específicos. De fato, a narrativa da saga Harry Potter não traz, objetivamente, nenhuma descrição de personagens ou acontecimentos debatidos pela História. Entretanto, e como o presente trabalho buscará demonstrar, a obra traz elementos riquíssimos no que se refere a imaginários, símbolos, alegorias e discursos que, analisados sob uma perspectiva histórica, podem ser relacionados a eventos e conceitos importantes para se compreender o século XX, a saber, o fenômeno nazifascista e o autoritarismo.

¹⁰ *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I* (2010) e *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II* (2011).

Vale ressaltar ainda que a própria literatura ficcional e os universos criados por ela, bem como os filmes que são adaptações dessa narrativa disposta em fotogramas para as telas do cinema, também criam uma gama infinita de imaginários sobre o passado, o presente e mesmo o futuro em relação a fenômenos como o nazifascismo e o autoritarismo. Obras ficcionais célebres como *1984* e *A Revolução dos Bichos*, ambos romances de George Orwell, e filmes aclamados mundialmente como as séries *Star Wars* e *Jogos Vorazes*, bem como os distópicos baseados em quadrinhos *V de Vingança* e *Watchmen*, apenas para citar alguns exemplos, têm uma capacidade enorme na (re)criação imaginária dos autoritarismos para públicos de diferentes gerações. Tais tipos de produção cultural contemporânea permitem transcender o real, constituindo uma visão repleta de significações sobre a repressão e a tirania nos/as leitores/as e espectadores/as, que podem ser tão ressonantes quanto as produzidas através da narrativa histórica.

2.1. O IMAGINÁRIO E A NARRATIVA HISTÓRICA

Ao se definir o tema e os objetivos da presente pesquisa, pensou-se imediatamente nas ideias de Marc Ferro sobre história, quando este afirmou falar “do ponto de vista do olhar de um historiador para quem o imaginário é tanto história, quanto História” (FERRO, 1992, p. 77)¹¹. Para tanto, foi de fundamental importância compreender o desenvolvimento da noção de *imaginário* enquanto categoria que possibilitou aos/às historiadores/as se debruçar sobre novos objetos nas últimas décadas do século passado. Antes, contudo, faz-se necessário um breve preâmbulo historiográfico em torno desse conceito e da ideia de narrativa histórica trabalhada aqui.

O imaginário insere-se nos estudos históricos sobretudo a partir dos trabalhos de Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores dos *Annales*, mas consolida-se de forma mais sistemática com a chamada *Nova História*, onde recebeu destaque nos estudos sobre mentalidades e cultura, que colocaram em xeque a ideia do “concreto” como sendo mais

¹¹ O historiador francês Marc Ferro foi um pioneiro nos estudos sobre História e Cinema. Na obra *Cinema e História* (Paz e Terra, 1992), publicada originalmente em 1977 e que praticamente inaugurou o campo de estudos da inter-relação entre a produção cinematográfica e o conhecimento histórico, o autor contrapõe os dois discursos descrevendo não apenas como um interfere no outro, mas também quais os questionamentos que devem ser feitos a partir dessas múltiplas interferências. Além disso, Ferro problematiza a questão da utilização do cinema pelos/as historiadores/as e traz alguns questionamentos sobre o filme enquanto documento histórico e o aproveitamento que tem sido feito dele.

importante do que o “invisível”¹². Historiadores/as como Georges Duby, por exemplo, entenderam o mundo invisível, imaginado, como sendo tão importante para as experiências vividas quanto o mundo visível: este mundo imaginado se projeta, portanto, no mundo “real”, na sociedade¹³. Nesse sentido, é importante salientar a contribuição trazida pela *História Cultural*, um campo historiográfico que tomou corpo durante as últimas décadas do século XX e que trouxe novas possibilidades de pesquisa para os/as historiadores/as no que se refere à dimensão social da cultura¹⁴. Focando não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, mas também os seus mecanismos de recepção, a História Cultural procurou avaliar a cultura como um processo comunicativo, e não como a totalidade dos bens culturais produzidos pela humanidade. Assim, passou a abranger também noções como “linguagem”, “representações” e “práticas”¹⁵ (BARROS, 2004, p. 55-59).

Chega-se aqui a um ponto de confluência de ideias sobre a concepção de história privilegiada neste trabalho, encontrada nos debates trazidos por historiadores/as como o britânico Keith Jenkins, em sua conhecida obra *Rethinking History*¹⁶, e o estadunidense Hayden White, cujas ideias destacam principalmente o caráter literário e retórico da construção das narrativas históricas. A época em que esses dois historiadores começaram a desenvolver suas ideias foi marcada pela desestabilização de muitas certezas sobre a construção do conhecimento histórico como, por exemplo, a convicção de que este seria a descrição dos fatos *realmente* acontecidos e produzido através de instrumentos científicos

¹² A Nova História, ou Terceira Geração dos *Annales*, desenvolveu-se a partir da década de 1970, quando emergiram novos nomes na corrente historiográfica em questão como Jacques Le Goff, Marc Ferro e Emmanuel Le Roy Ladurie, dentre outros. Sobre isto, ver: LE GOFF, Jacques (org.). *A história nova*. São Paulo; Martins Fontes, 2001.

¹³ Uma obra interessante para se entender os pressupostos teóricos em Duby está em: COSTA, Milton Carlos. *Compreender Georges Duby: introdução à obra de um medievalista dos Annales*. São Paulo: Alameda, 2015.

¹⁴ Sobre as diferentes abordagens, domínios e dimensões no campo da História, José D’Assunção Barros explica: “Ao lado das *abordagens*, que se referem aos métodos e modos de fazer, e dos *domínios*, que se referem a campos temáticos privilegiados pelos historiadores, as *dimensões* correspondem àquilo que o historiador traz para primeiro plano no seu exame de uma determinada sociedade: a política, a cultura, a economia, a demografia, e assim por diante. Apenas para exemplificar com um exemplo de cada uma dessas modalidades, a história oral seria uma abordagem, a história das mulheres seria um domínio, e a história cultural seria uma modalidade historiográfica relacionada a uma dimensão” (BARROS, 2007, p. 14 - nota 5).

¹⁵ No sentido das práticas culturais, ou seja, aquelas realizadas na relação entre os sujeitos e destes com o mundo, o que inclui práticas “discursivas” e “não discursivas”. Refere-se não somente às técnicas de produção de objetos culturais, mas também aos usos, costumes e modos de agir característicos de uma sociedade (BARROS, 2004, p. 77).

¹⁶ Publicado originalmente em 1991, este livro traz diversas discussões e problematizações acerca do conhecimento histórico e sua produção, sua relação com as fontes e com os instrumentos teórico-metodológicos, além das possibilidades e limites do fazer histórico no contexto conhecido como *pós-modernidade*. Nessa obra, Jenkins aborda de maneira bastante didática a relação entre passado e história, a questão problemática da busca pelos fatos “comprovados” e da “verdade”, discutindo a tese da história constituída enquanto discurso dos historiadores.

precisos. Aquele foi um momento de crise onde os paradigmas científicos foram contestados, abalando certezas antes não questionadas e, ao mesmo tempo, dando a oportunidade de historiadores e historiadoras refletir sobre os pressupostos teóricos do seu trabalho¹⁷.

Após esse levantamento, retomemos o imaginário: ele pode ser entendido como o “conjunto de imagens guardadas no inconsciente coletivo de uma sociedade ou de um grupo social”, isto é, como uma espécie de “depósito de imagens de memória e imaginação”, sendo também “reestruturante em relação à sociedade que o produz” a partir da geração de significados e modos de agir práticos entre os seres humanos (SILVA & SILVA, 2009, p. 213; BARROS, 2004, p. 91). Nesse sentido, a historiadora Sandra Pesavento comenta sobre o imaginário na perspectiva do filósofo e sociólogo francês Gilbert Durand:

Não se está diante de um “diálogo platônico”, mas de uma forma de entendimento que encara a realidade não só como “o que aconteceu”, mas também como “o que foi pensado” ou mesmo “o que se desejou que acontecesse”. Segundo Gilbert Durand, o imaginário é um conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensante do *homo sapiens*. Se o imaginário é o cerne da propriedade realmente humana – a capacidade de representar a si própria, a sua vida e ao mundo –, ele é, por excelência, o campo privilegiado da história (PESAVENTO, 1995, p. 17).

A noção de imaginário integra, portanto, uma realidade tão presente na vida das pessoas quanto àquilo que pode ser considerado “concreto”. Com o avanço dos estudos na área da História Cultural pôde-se desenvolver o campo de uma *História do Imaginário*, que procura estudar essencialmente as *imagens* produzidas por uma sociedade, tanto visuais quanto verbais, articulando-as com a própria vida cotidiana em uma determinada comunidade e podendo ainda relacioná-las com as noções de *representação* e *símbolo*. A esse respeito, o historiador José D’Assunção Barros considera

o imaginário como um sistema ou universo complexo e interativo que abrange a produção e circulação de imagens visuais, mentais e verbais, incorporando sistemas simbólicos diversificados e atuando na construção de representações diversas. De acordo com essa definição, existe uma interface possível do imaginário não apenas com o campo das “representações”, mas também com o âmbito dos “símbolos”. Neste sentido, já vimos que é possível se falar em simbólico apenas quando um objeto, uma imagem ou uma representação são remetidos a uma dada realidade, idéia ou a um sistema de valores que se quer tornar presente (a espada como símbolo da justiça). Uma imagem, portanto, pode se ver revestida de significado simbólico [...] (BARROS, 2004, p. 93-94).

As representações podem incluir os modos de pensar e de sentir de uma sociedade e passam por um processo de interiorização, ou seja, de produção mental de uma realidade

¹⁷ Tanto Jenkins quanto White fazem parte de um grupo de historiadores/as fortemente influenciados pelo chamado “giro linguístico” (*linguistic turn*), que colocou em xeque a ideia de que os fatos deveriam ser considerados a parte dos aspectos interpretativos, isto é, como se eles mesmos não fossem discursos construídos com base em narrativas.

exterior. Conforme assegura o historiador francês Jacques Le Goff, o campo das representações “engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida” e “está ligado ao processo de abstração” (LE GOFF, 1994, p. 11). O âmbito das representações pode ainda se ligar ao imaginário. Um exemplo é a relação entre as representações de poder produzidas em dados contextos históricos, que se associam a um determinado imaginário político – como a associação do poder absoluto de Luís XIV, na representação do Rei-Sol, ao imaginário da centralização monárquica na França (BARROS, 2004, p. 82). Ou seja, o imaginário atua como abrangente das representações produzidas por uma sociedade. Sobre essa relação entre a representação e o imaginário, Pesavento acrescenta:

O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. [...] Ou seja, no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm um outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um “outro” ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente (PESAVENTO, 1995, p. 15).

Nesse sentido, no campo da História Cultural os postulados do historiador francês Roger Chartier também foram fundamentais no que diz respeito ao estudo das representações do mundo social como sendo, entre outras coisas, construções dadas a partir dos interesses dos grupos envolvidos na sua elaboração. Segundo esse autor, é preciso observar as representações e os discursos a partir da posição social de quem os utiliza e, além disso, entender que não há distinção entre a objetividade das estruturas e a subjetividade das representações (SILVA & SILVA, 2009, p. 216). Assim, entende “que não há real oposição – ou oposição antiética – entre mundo real e mundo imaginário” (PESAVENTO, 1995, p. 18)¹⁸.

Entretanto, a noção de imaginário abre um ilimitado de sentidos em relação à noção de representação. Segundo Le Goff, “o imaginário pertence ao campo da representação mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra”¹⁹. Assim, toma-se o exemplo de uma catedral (realidade concreta), que embora possa ser traduzida e retratada através da arte ou da literatura, em pinturas ou poemas, passa antes por algo que o autor

¹⁸ Para Chartier, a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17; BARROS, 2005, p. 126). Nesse caso, não seria possível entender uma História Cultural desconectada de uma *História Social*, já que as representações seriam produzidas a partir de papéis sociais.

¹⁹ Do grego ποιητικός (poietikós), relativo à *poiese* ou seja, ao processo criativo na elaboração de algo antes inexistente.

ênfatisa como sendo a própria ideia de catedral (representação) e existe ainda de forma independente, como força criativa, na imaginação de um grupo de pessoas (imaginário). Para ele, portanto, “o imaginário, embora ocupando apenas uma fração do território da representação, vai mais além dele. A fantasia – no sentido forte da palavra – arrasta o imaginário para lá da representação, que é apenas intelectual” (LE GOFF, 1994, p. 11-12).

Já o aspecto simbólico se dá quando uma representação, que pode ou não estar associada a um determinado imaginário, encontra-se interligada “a um circuito de significados fora de si e já bem entronizado em uma determinada ‘comunidade discursiva’”²⁰ (BARROS, 2004, p. 83). Assim, o símbolo passa a ser um conceito empregado “quando o objeto considerado é remetido para um sistema de valores subjacente – histórico ou ideal” (LE GOFF, 1994, p. 12). Barros, ao discutir a polivalência existente entre determinados símbolos, traz o exemplo da serpente, que pode ser usada como símbolo da renovação do ciclo da vida – em referência à mudança cíclica de pele do animal –, como símbolo da astúcia e da maldade – remetendo ao universo bíblico – e ainda como símbolo da sabedoria e da cura – difundido pela mitologia grega e relacionado à medicina, principalmente devido ao uso medicinal de seu veneno (BARROS, 2004, p. 84). Tomando-se ainda a serpente como exemplo, é interessante observar como este animal aparece como um símbolo significativo na obra objeto da presente pesquisa (que será discutido mais profundamente no item 3.1). Em *Harry Potter*, a Sonserina (*Slytherin*), uma das quatro casas da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, é identificada como sendo o lar dos alunos astutos, determinados e ambiciosos. Tendo a serpente como animal símbolo, possui uma má reputação por ter sido a fonte de muitos bruxos e bruxas das trevas – apesar disso não ser exatamente uma regra (figura 1).

Sobre a relação entre o imaginário, o simbólico e o real, considerando as diferenças de natureza dessas categorias, Pesavento adverte que:

Nesta articulação feita, a sociedade constrói a sua ordem simbólica, que, se por um lado não é o que se convencionou chamar de real (mas sim uma sua representação), por outro lado é também uma outra forma de existência da realidade histórica... Embora seja de natureza distinta daquilo que por hábito chamamos de real, é por seu turno um sistema de ideias-imagens que dá significado à realidade, participando, assim, da sua existência. Logo, o real é, ao mesmo tempo, concretude e representação. Nesta medida, *a sociedade é instituída imaginariamente*, uma vez que ela se expressa simbolicamente por um sistema de ideias-imagens que constituem a representação do real (PESAVENTO, 1995, p. 16. Grifo nosso).

²⁰ De acordo com Barros, uma comunidade discursiva é uma comunidade de falantes que pode ser composta por integrantes de determinados grupos socioculturais.



Figura 1 - A utilização da serpente para representar a Casa Sonserina liga-se a um conjunto de significados exteriores ao animal e já bastante difundidos em diferentes sociedades (como a astúcia), tornando-se um dos símbolos da maldade em Harry Potter e contribuindo para o imaginário da Sonserina como sendo a origem das trevas no mundo bruxo (tanto entre os personagens da trama quanto entre os leitores e espectadores da obra)²¹.

Existe ainda outra relação que liga o imaginário e os símbolos à ideia de *alegoria*. Se o símbolo é expresso por meio de uma imagem (elemento espacial) e de um sentido, o qual se refere a um significado para além da representação explícita, o aspecto simbólico pode evidenciar uma ideia através de outra coisa. Dessa forma, a imagem torna-se a revelação de algo que não ela própria, isto é, uma alegoria:

Pensar alegoricamente implica referir-se a uma coisa mas apontar para uma outra, para um sentido mais além. Mais do que isso, implica realizar a representação concreta de uma ideia abstrata. Subjacente ao que se vê, se lê ou se imagina, a alegoria comporta um outro conteúdo. Assumimos, pois, o pressuposto das representações simbólicas e alegóricas do imaginário coletivo (PESAVENTO, 1995, p. 22).

Para o filósofo Cornelius Castoriadis, um *imaginário social* se dá a partir da ligação entre símbolos e significados, formando uma rede de significações imaginárias de uma sociedade resultantes da atividade da razão e da imaginação (CASTORIADIS, 1982, p. 239-243). Assim, o imaginário social torna-se um componente constitutivo das nossas visões de mundo e das formas como nos expressamos e vivemos enquanto grupos sociais, dando-se através de símbolos, ritos, crenças, discursos e representações alegóricas figurativas (PESAVENTO, 1995, p. 24). Nesta relação com o real, entretanto, “o imaginário social não será mero reflexo deste, mas sim representações elaboradas sobre este real a partir de materiais tomados de aspectos simbólicos existentes em determinada sociedade ou grupo” (ESPIG, 2004, p. 54).

²¹ Fonte da imagem: Getwallpapers. Disponível em: <http://getwallpapers.com/collection/slytherin-background>

Nesse momento, chega-se à conclusão de que, numa sociedade que se organiza através de representações para diversos fins – passando pelo estabelecimento de elementos simbólicos de poder e suas significações para os seres humanos envolvidos nessa dinâmica –, há uma relação indissociável entre o real e o imaginário. Essa questão é problematizada há várias décadas por estudiosos das áreas da Filosofia, Ciências Sociais e História justamente ao questionar a pretensa dicotomia entre real e imaginário. Conforme salienta a historiadora e professora Márcia Janete Espig sobre as ideias do filósofo Castoriadis, há sempre uma “inextricável ligação entre imaginário e real, considerando que mesmo as categorias racionais são mantidas, nas mais diversas sociedades, por significações que são imaginárias” (ESPIG, 2004, p. 53). Dessa forma, o imaginário e o real não se encontram em lados opostos, mas são “dimensões formadoras do social, em um processo atualizador imbricado; imaginário e real não se distinguem, senão arbitrariamente” (SWAIN, 1994, p. 56 apud ESPIG, 2004, p. 53). Existe ainda um caráter utópico sobre o qual atua o imaginário social, o que lhe confere certa “vida própria”, uma dimensão poética e livre, para além de um mero reflexo do “mundo real” ou vice-versa. Ainda nas considerações de Pesavento sobre o tema, a historiadora complementa:

Entende-se que mesmo o fantástico e o extraordinário manejam com dados reais, transformados e adaptados em combinações várias. A própria potência criadora do imaginário não é concebida num vazio de ideias, coisas ou sensações. Por outro lado, além do seu fio-terra que o liga à realidade, o imaginário comporta um elemento utópico. O imaginário social não se resume às ideias-imagens utópicas, mas elas lhe dão um suporte poderoso, como forma específica de ordenação de sonhos e desejos coletivos (PESAVENTO, 1995, p. 22).

Dessa forma, faz-se bastante pertinente contemplar as discussões sobre imaginário nos estudos históricos, principalmente ao assumirmos que não escrevemos sobre um passado estanque do qual pretendemos resgatar o uma “verdade” incontestada. Como já dito anteriormente, faz algum tempo que historiadores e historiadoras preocupam-se com essa relação entre passado e presente e reconhecem que tanto as fontes documentais quanto as suas obras produzidas são representações sobre o passado, ao qual temos acesso apenas pela narrativa histórica. Nesse sentido, Espig conclui que

nosso conhecimento está restrito a fragmentos de um real passado. O reconhecimento desta situação, segundo me parece, não demonstra uma “derrota” da perspectiva científica ou uma demonstração da incapacidade de produzirmos histórias válidas sobre nosso passado. Mas marca uma inflexão fundamental, visto que recoloca a própria noção de ciência e de cientificidade em novos termos. Hoje, uma boa obra de história não é aquela em que o autor conseguiu livrar-se de sua subjetividade ao construir sua narrativa (mesmo porque tal seria impossível), mas sim aquela na qual o autor soube perceber e usar a seu favor a inevitável subjetividade de sua escrita (ESPIG, 2004, p. 54).

Ao compreendermos a noção de imaginário, portanto, vemos como ela é estruturante daquilo que encaramos como “realidade”, como mundo concreto. Essa concretude também é edificada a partir da criação imaginária, que dá significados a nossa vida em sociedade e aos fenômenos que dela fazem parte. A narrativa cinematográfica, por sua vez, é uma das mais populares formas de construção desses imaginários.

2.2. SOBRE CINEMA E HISTÓRIA

Não é de hoje que a relação Cinema-História suscita o interesse de historiadores e historiadoras em suas investigações. Como mencionado anteriormente, um dos precursores desses estudos foi o francês Marc Ferro, da terceira geração dos *Annales*. No entanto, foi o historiador estadunidense Robert Rosenstone quem se concentrou a debater mais profundamente a relação do conhecimento histórico com o meio audiovisual e em como isso tem a ver com a recepção do trabalho dos/as historiadores/as pelo público em geral. A partir de suas experiências com o cinema em sala de aula, o autor postulou a necessidade de se encarar o cinema como uma forma de expressão válida para a produção do conhecimento histórico²². No artigo *História em imagens, história em palavras*, Rosenstone argumenta sobre essa necessidade e sobre a importância da academia se conectar com o grande público:

Hoje em dia, a principal fonte de conhecimento histórico para a maioria da população é o meio audiovisual, um mundo livre quase por completo do controle de quem tem dedicado a vida à História. [...] Apesar do êxito das novas metodologias, temo que a academia é cada vez mais incapaz de relatar acontecimentos que ajudem a compreender nosso presente. Relatos de acontecimentos que interessem a profissionais da história mas também aos que não o são. Relatos que interessam a todo o mundo. E o cinema é uma grande tentação. O cinema, o meio de expressão contemporâneo capaz de tratar o passado e de atrair a grandes audiências. [...] A pergunta chave não é se um filme pode conter suficiente informação e sim se esta pode ser assimilada mediante fotogramas, se vale a pena conhecê-la assim e se isto implica em um conhecimento válido da história (ROSENSTONE, 1997, p. 106 e 108).

É sobre a produção de um conhecimento válido da história que se debruça a principal ideia do autor, qual seja: que o trabalho historiográfico pode, sim, se dar também a partir dos

²² Em sua tese de doutorado, o historiador e professor Rafael Hansen Quinsani aborda as questões fundamentais levantadas por Rosenstone sobre a ideia do cinema como narrativa histórica: “O contato com os códigos cinematográficos elencou a reflexão de Rosenstone a um ponto inédito até então. Segundo ele, para além da análise do cinema como atividade artística e do filme como documento, o cerne do questionamento deve partir de como o meio audiovisual pode nos fazer refletir sobre nossa relação com o passado, sendo pensado como uma nova forma de reconstrução histórica capaz de alterar a concepção e o conceito de história que temos. Para Rosenstone, os cineastas têm o mesmo direito que os historiadores de meditar sobre o passado. Aqui, a questão da demanda social faz-se presente, uma vez que o cinema também atua na constante atualização histórica, tal quais os livros didáticos, e também instrumentaliza os indivíduos históricos” (QUINSANI, 2015, p. 19).

filmes. O argumento central dele é que tanto um filme que tenta retratar eventos e aspectos históricos quanto um livro de História não possuem a condição de trazer o “real” e a “verdade” absoluta sobre o passado. Apesar de sua natureza, produção e objetivos serem distintos, ambos pertencem ao campo das *representações*, dando-se através de narrativas sobre acontecimentos pretéritos reais mas, concomitantemente, valendo-se do elemento ficcional ao se imaginar/transmutar o passado para o presente:

É claro, aquele [mundo representado na tela do cinema] não é um mundo real, mas, de qualquer forma, também não é real o outro mundo histórico evocado nos livros didáticos que aturamos durante os anos de escola e universidade, o mundo que chegou até nós por meio das aulas expositivas e listas de datas, parágrafos memorizados de documentos fundamentais, trabalhos que nós mesmos (pelo menos aqueles dentre nós que cursaram uma graduação) tivemos que escrever sobre as origens do parlamento, o terror durante a Revolução Francesa [...]. Consideramos isso história, mas não nos esqueçamos de que são apenas palavras em uma página, palavras que foram parar lá por causa de certas regras para encontrar evidências, produzir mais palavras de nossa própria autoria e aceitar a noção de que elas nos dizem algo sobre o que é importante no terreno extinto do passado (ROSENSTONE, 2010, p. 14).

Assim, Rosenstone defende que o cinema é uma forma, sim, de representação da história, que não antagoniza (ou, pelo menos, não deveria) com a narrativa histórica e que, ao contrário, oferece novas possibilidades aos estudos sobre o passado. Além disso, afirma que o ficcional não deveria ser o balizador crítico da função do cinema em relação à história pois, segundo ele, é isso o que agrega “a contribuição do filme histórico, que reside exatamente no nível do argumento e da metáfora, especialmente quando há uma interação com o discurso histórico mais amplo” (ROSENSTONE, 2010, p. 65). Rosenstone levanta, então, quatro questões conclusivas sobre a expressão imagética de uma narrativa histórica:

a) nem as pessoas nem as nações vivem “relatos” históricos; as narrações, ou seja, tramas coerentes com um início e um final, são elaboradas por historiadores numa tentativa de dar sentido ao passado; b) os relatos dos historiadores são, de fato, “ficções narrativas”; a história escrita é uma recriação do passado, não o passado em si; c) a realidade histórica, no discurso narrativo, está condicionada pelas convenções de gênero e de ponto de vista (como ocorre com os romances de ficção) que o historiador tem escolhido – irônico, trágico, heróico ou romântico –; d) a linguagem nunca é asséptica, em conseqüência não pode refletir o passado tal como ele ocorreu; ao contrário, a linguagem cria, estrutura a história e a imbui de um significado. [...] Se aceitamos que as narrações escritas são “ficções narrativas”, então as narrações visuais devem ser consideradas “ficções visuais”; ou seja, não como espelhos do passado mas sim como representações do mesmo (ROSENSTONE, 1997, p. 111).

Nesse sentido, longe de deslegitimar ou desconsiderar a historiografia como forma profissional de se produzir conhecimento histórico, a motivação para o presente trabalho reside na ideia de que o cinema e a sua narrativa ficcional podem trazer elementos para se discutir o passado de diferentes formas que, bem trabalhadas por historiadores e

historiadoras, podem ser bastante proveitosas ao público que demanda esse tipo de conhecimento. Para além de se debruçar apenas sobre os filmes históricos, pesquisadores/as e professores/as de História tem a chance de trabalhar com filmes do universo fantástico e suas imagens, enredos e elementos simbólicos, que podem ser enriquecedores ao serem contextualizados com a narrativa histórica. As possibilidades são inúmeras: o estudo das imagens e signos através da semiótica²³, ou a análise de arquétipos, alegorias e simbologias no cinema, por exemplo, oferecem oportunidades de leitura de uma narrativa ficcional que extrapole o enredo e os componentes visuais mais aparentes e provoque sensações e reflexões sobre o passado. E é no campo da provocação de sentimentos trazida pela arte onde pode residir um recurso valioso para a construção do conhecimento histórico. Conforme salienta o mestre em Educação Júlio Pancrácio Valim, em seu trabalho sobre mito e imaginário em Harry Potter,

Nesse modo como somos conduzidos, pela arte, em direção a nossos próprios sentimentos, em resumo, desempenhamos uma outra modalidade de consciência que apreende esteticamente a expressão dos dados sensíveis, e esse modo de apreensão, ao despertar nosso sentimento – uma informação anteriormente velada – , nos impele à recriação de nossas visões de mundo, de outros sentidos, que revelam diferentes modos de existir, nos transformando no fundamento principal de nosso próprio processo formativo. Por isso, embora os sentimentos não tenham utilidade, por certo que isto não lhes tornam fúteis, pois são inegavelmente valorosos na medida em que se constituem na nossa forma de percepção, de vínculo com o mundo e, portanto, a base de conformação todo conhecimento, da qual nascem os significados (VALIM, 2014, p. 37 e 38).

Ao se trabalhar com história e cinema, portanto, entende-se este último como um meio de representação: através dele é possível representar a realidade, seja ela percebida e interpretada, ou mesmo um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme, como é o caso de Harry Potter. Dessa forma, perceber o cinema como meio de representação nos possibilita trabalhar o filme como uma fonte riquíssima para a construção do conhecimento histórico e também como recurso para o ensino de História (BARROS, 2011, p. 178-179)²⁴. Sendo assim, neste trabalho aborda-se a temática da relação entre passado e o cinema fantástico sob a ótica de uma História que se inscreve na ideia que Marc Ferro mencionou em seu ensaio *O filme: uma contra-análise da sociedade?*, onde o autor diz:

²³ Sobre imagem e a semiótica nos filmes, na visão do teórico americano do cinema James Dudley Andrew, os/as mestres em Educação Rafael José Bona e Roberta Del Vecchio comentam: “A imagem mental é produzida quando se lê ou ouve-se algo, sendo que o ser humano consegue processar a imagem como se estivesse lá. Se a imagem for percebida como representação, isso significa que a imagem é percebida como signo. [...] Segundo Andrew, ‘a semiologia em geral é a ciência do significado e a semiótica cinematográfica se propõe a construir um modelo abrangente capaz de explicar como um filme adquire significado ou o transmite a uma platéia’. [...] Quanto maior for a analogia entre a arte e a vida e a sua semelhança, maior e mais imediata será a recepção por parte do espectador” (BONA & DEL VECHIO, 2010, p. 1-5).

²⁴ Sobre esse assunto, vale mencionar uma obra significativa: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História (FERRO, 1992, p. 86).

2.3. NAZIFASCISMO, AUTORITARISMO E A NARRATIVA FANTÁSTICA

É imprescindível para o presente trabalho também o delineamento dos conceitos de *fascismo*, *nazifascismo*, *totalitarismo* e *autoritarismo*, que são categorias pertinentes ao tema de pesquisa. Mesmo sendo possível distinguir o fascismo do nazismo, para efeitos de análise nesta investigação, os dois conceitos foram pensados juntos como partes do mesmo processo histórico experimentado pela Europa entre 1922 e 1945 – e em relação aos regimes políticos que dele emergiram, na Itália e na Alemanha. Tendo como uma de suas principais características a associação com uma sociedade de massas, os Estados fascistas puderam se aproveitar do desencantamento dessa sociedade com as instituições democráticas no período entre guerras, agravado por sérios problemas de ordem econômica, para emergir enquanto “regimes salvacionistas que canalizassem as frustrações pessoais e coletivas por meio de uma propaganda bem elaborada”. (SILVA & SILVA, 2009, p. 141-142). Isso se deu a partir de um sistema político que privilegiou seu enraizamento através de um Estado controlado por um único partido, que não via limites no seu esforço de regulamentar a totalidade de cada aspecto da vida social da população, daí o seu caráter *totalitário*.

Nesse sentido, faz-se necessário distinguir os *regimes totalitários* observados no contexto nazifascista dos demais *regimes autoritários e ditatoriais* que surgiram no mesmo período em outros países (dentro e fora da Europa), como o caso do franquismo na Espanha e do salazarismo em Portugal, por exemplo. Dessa forma, parte-se do pressuposto que há uma diferença substancial entre *totalitarismo* e *autoritarismo*, sendo este último a segunda categoria privilegiada neste trabalho por conseguir abarcar regimes políticos e processos históricos que orbitam o espectro do nazifascismo, mas não se igualam a este. Portanto, a presente pesquisa refere-se, nas palavras de Hobsbawm, ao “fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários” nos anos 1930 e, pelo menos, nas três décadas seguintes (HOBSBAWM, 2000, p. 15)²⁵.

²⁵ Em *Era dos Extremos*, Hobsbawm identifica e diferencia Estados propriamente *fascistas* daqueles “simplesmente” *autoritários*. Assim, ele classifica os autoritarismos europeus de direita em três tipos: 1)

Contribuiu para a presente pesquisa a obra *A anatomia do fascismo*, publicada originalmente em 2004 pelo professor emérito de História Contemporânea da Columbia University de Nova York, Robert O. Paxton. Nela, o autor defende a tese de que o fascismo não pode ser definido apenas por sua ideologia, pois ele é um fenômeno político extremamente complexo e não um corpo ideológico relativamente coerente como o comunismo ou o socialismo, por exemplo. Em vez disso, ele se concentrou no contexto político e no desenvolvimento funcional do fascismo, identificando cinco estágios paradigmáticos do que seria um movimento fascista – embora afirme que apenas a Alemanha nazista e a Itália fascista avançaram por todos estes estágios²⁶. Após uma análise profunda sobre os casos alemão e italiano, Paxton propõe a seguinte definição para o fascismo:

O fascismo pode ser definido como uma forma de comportamento político marcada por uma preocupação obsessiva com a decadência e a humilhação da comunidade, *vista como vítima*, e por cultos compensatórios da unidade, da energia e da *pureza*, nas quais um partido de base popular formado por militantes nacionalistas engajados, trabalhando em massa e operando em cooperação desconfortável, mas eficaz, com as elites tradicionais, repudia as liberdades democráticas e passa a perseguir *objetivos de limpeza étnica* e expansão externa por meio de uma *violência redentora* e sem estar submetido a restrições éticas ou legais de qualquer natureza (PAXTON, 2007, p. 358. Grifo nosso).

Vinculado ao fenômeno fascista, sobretudo ao nazismo alemão, é que o ideal de pureza racial tornou-se elemento fundamental do presente estudo sobre imaginários e usos do passado em Harry Potter. Em outro estudo, que serviu de inspiração para este, realizado por Victor Henrique Menezes e Renato Pinto²⁷ – respectivamente, mestre e doutor em História Cultural pela UNICAMP –, os historiadores salientam o fato de a narrativa em Harry Potter

Direitistas autoritários ou conservadores “comuns”, atuantes em diversos países, sem qualquer programa ideológico particular além do anticomunismo e dos preconceitos tradicionais de sua classe – onde, segundo o autor, Franco se encaixaria; 2) Reacionários produtores de um “estatismo orgânico”, ou regimes conservadores, que recriavam seus princípios como uma forma de resistir ao individualismo liberal e à ameaça do trabalhismo e do socialismo, através de corporativismos e de uma “nostalgia ideológica” de épocas pretéritas imaginadas – cujo “modelo” mais acabado, de acordo com Hobsbawm, estaria em Salazar; 3) Movimentos propriamente fascistas, na Itália e Alemanha, que se diferenciam fundamentalmente dos grupos anteriores pela mobilização das massas de baixo para cima, pela ênfase em valores tradicionais em contraposição à modernidade e pela recriação do passado e invenção de tradições, mas também englobando nacionalismo, anticomunismo, antiliberalismo e racismo – neste terceiro grupo, o autor denota o impacto dos ideais fascistas na Europa (e fora dela) graças, principalmente, ao êxito de Hitler na Alemanha (HOBSBAWM, 2000, p. 93-98).

²⁶ Quais sejam: 1) *Exploração intelectual*, onde a desilusão com a democracia se manifesta e onde o movimento fascista encontra espaço para emergir; 2) *Enraizamento*, onde o movimento fascista, auxiliado por impasses políticos e polarização, torna-se um jogador no cenário nacional; 3) *Chegada ao poder*, onde os conservadores que buscam controlar a crescente oposição de esquerda convidam os fascistas a dividir o poder; 4) *Exercício do poder*, onde o movimento e seu líder carismático controlam o Estado em equilíbrio com as instituições estatais e as elites tradicionais; 5) *Radicalização ou entropia*, onde o Estado se torna cada vez mais radical, como na Alemanha nazista, ou desliza para um regime autoritário tradicional, como na Itália fascista.

²⁷ MENEZES, Victor Henrique S.; PINTO, Renato. As possibilidades de utilização dos livros de Harry Potter no ensino de história. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] *Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS, 2018.

conter inúmeras metáforas, alegorias e comentários relacionados a diferentes temas que remetem à história recente, denotando o enorme potencial referencial que a obra possui para ser trabalhado no ensino de História Contemporânea. Sobre o tema do racismo presente na obra, por exemplo, os autores afirmam:

O racismo, arriscamos dizer, é o principal tema social de Harry Potter, porque o cerne da ideologia de Voldemort, da criação dos comensais da morte, e daquilo que conduzirá à Segunda Guerra Bruxa, e o que leva, indiretamente, à morte dos pais do Harry e a sua subsequente perseguição, é a questão do preconceito racial existente no seio do mundo bruxo. Diferentemente do mundo trouxa, ou seja, o nosso mundo, onde o racismo hoje é ligado a uma questão do tom de pele, étnica, em Harry Potter ele está ligado à pureza sanguínea, ao berço, a uma forma de eugenia. Em larga medida, o conflito entre os “puro-sangue” e os “*mudblood*” (termo que nomeia os impuros) funciona como uma forte metáfora também aos preconceitos que enfrentamos em nossa sociedade (MENEZES; PINTO, 2018, p. 241).

Isso vai totalmente ao encontro do que a própria escritora J. K. Rowling afirmou, em 2007, ao dizer sobre as lições que espera que sua obra desperte no público jovem:

Os livros de Harry Potter são, em geral, um argumento prolongado pela tolerância, um apelo prolongado ao fim do fanatismo, e acho que essa é uma das razões pelas quais algumas pessoas não gostam dos livros, mas acho que é uma mensagem muito saudável para passar aos jovens, de que você deve questionar a autoridade e não deve assumir que o *establishment* ou a imprensa lhe dizem toda a verdade (ROWLING, J. K., 2007b. Tradução nossa)²⁸.

O capítulo a seguir procurará, portanto, demonstrar como certos aspectos do imaginário social construído no mundo bruxo de Harry Potter podem ser relacionados ao mundo “trouxa” em torno, por exemplo, dos ideais de pureza racial defendidos e postos em prática pelo nazismo e dos discursos do medo e da ordem difundidos em diversos regimes autoritários no século XX. Embora esses imaginários sejam de naturezas distintas – haja vista que os acontecimentos em Harry Potter trabalham sob o ponto de vista de um universo ficcional –, veremos que em determinados aspectos operam de maneira muito similar no que diz respeito às representações do “outro” como diferente e, logo, como inimigo passível de ser apartado e eliminado da sociedade. Tendo em vista a abordagem sobre um mundo fantástico de fácil acesso pelo público jovem e com elementos de rápida apreensão e identificação, o terceiro e último capítulo buscará levantar como esse universo – que, mesmo girando em torno do maravilhoso e do fantástico, conserva características e problemas próprios de uma sociedade contemporânea – pode ser utilizado por historiadores/as e professores/as ao se trabalhar com temas sensíveis em sala de aula.

²⁸ “The Potter books in general are a prolonged argument for tolerance, a prolonged plea for an end to bigotry, and I think it's one of the reasons that some people don't like the books, but I think that's it's a very healthy message to pass on to younger people that you should question authority and you should not assume that the establishment or the press tells you all of the truth”.

3. USOS DO PASSADO E HARRY POTTER: A PRODUÇÃO DE IMAGINÁRIOS RELACIONADOS AO NAZIFASCISMO E AO AUTORITARISMO

A história narrada na obra ficcional objeto do presente trabalho gira em torno de um personagem conhecido por leitores e espectadores no mundo inteiro: um garoto bruxo de cabelos pretos, que usa óculos e tem uma cicatriz em forma de raio na testa chamado Harry Potter. O protagonista, que descobre seus poderes mágicos ao completar 11 anos de idade, passa a desenvolver suas habilidades e a aprender tudo sobre o mundo bruxo na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, que é o palco principal dos acontecimentos narrados na saga. Em Hogwarts, ele faz amizade com os dois personagens que serão seus companheiros inseparáveis ao longo de toda a história, Hermione Granger e Rony Weasley. A inserção no universo mágico se dá de maneira diferente entre os três personagens principais: enquanto Harry, mesmo sendo filho de bruxos, foi criado por seus tios trouxas e descobre sua identidade mágica somente na pré-adolescência, Rony nasce e é criado numa família inteiramente bruxa, estando totalmente habituado ao ambiente mágico. Já Hermione é oriunda de uma família de pessoas comuns, sem poderes mágicos, sendo a escola o lugar onde ela se relacionará pela primeira vez com bruxos e bruxas e a magia propriamente dita. Assim, os três entram em Hogwarts tendo tido experiências de vida anteriores completamente distintas uns dos outros.

Outro personagem mundialmente famoso é o grande vilão da série: Lord Voldemort, o bruxo das trevas, conhecido como “Aquele Que Não Deve Ser Nomeado” ou “Você Sabe Quem”. É ele quem deliberadamente mata os pais de Harry, Tiago e Lilian Potter, quando o garoto tinha apenas um ano de idade. Naquela ocasião, Voldemort havia também tentado matar Harry, o que não conseguiu fazer graças ao sacrifício de Lilian, levando o bruxinho a se tornar conhecido como “O Menino Que Sobreviveu” ao lorde das trevas. Assim, o principal conflito da série ocorre entre ambos e se desenrola na tentativa do vilão de se tornar imortal e o senhor absoluto do universo mágico. Para tanto, Voldemort marca Harry como o principal obstáculo para que ele consiga atingir seus objetivos, tentando mais uma vez ter a chance de poder destruí-lo. Com esse intuito, ele e seus/suas seguidores/as mais fiéis, os/as Comensais da Morte, perseguem e atacam o protagonista e outros personagens ao longo dos oito filmes da série, até serem definitivamente derrotados no último.

Durante toda a saga, podemos perceber como diversas situações e elementos da narrativa se relacionam e encontram paralelos em acontecimentos da vida real. Um dos mais significativos é a distinção feita por bruxos e bruxas que se auto intitulam “puros-sangues” em relação a outros conhecidos por estes como “sangues-ruins”: Voldemort e os/as Comensais da Morte defendem a pureza de sangue dos/as bruxos/as como parte fundamental da crença na superioridade da raça bruxa sobre o resto da humanidade. Assim, este capítulo abordará este e outros elementos presentes em quatro filmes da franquia Harry Potter, de modo a discuti-los no âmbito dos imaginários relacionados ao nazifascismo e ao autoritarismo. Para além de uma mera associação de Voldemort a Hitler ou do simples levantamento de que o mentor da ideologia puro-sangue leva o nome do ditador português António de Oliveira Salazar²⁹, buscará analisar alguns dos correspondentes históricos em torno dos ideais de superioridade e pureza racial, do controle produzido pelo autoritarismo e das práticas segregatórias que podemos encontrar na obra de J. K. Rowling.

3.1. A SUPERIORIDADE E A PUREZA EM *HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA*

O primeiro filme objeto deste estudo, *Harry Potter e a Câmara Secreta*, narra a trajetória de Harry (Daniel Radcliffe) e seus amigos Hermione (Emma Watson) e Rony (Rupert Grint) durante seu segundo ano na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, quando os personagens têm 12 anos de idade. Neste filme, Harry se relaciona mais proximamente com Lord Voldemort através do diário enfeitiçado com a memória do vilão de quando este era apenas um estudante conhecido como Tom Riddle (Christian Coulson). A narrativa desenvolve-se, então, na relação entre passado e presente de ambos. Além disso, é neste filme em que somos apresentados de forma mais clara à ideia de *puros-sangues* contra *trouxas*, *mestiços/as* e *nascidos/as trouxas* – estes/as últimos/as considerados/as pelos/as primeiros/as como “sangues-ruins”³⁰. A respeito dessa classificação existente no mundo

²⁹ Em 2017, J. K. Rowling confirmou através de sua conta no *Twitter* ter-se inspirado no ditador, que governou Portugal de 1932 a 1968, para nomear um dos fundadores da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Antes de publicar a saga, Rowling morou na cidade do Porto entre 1991 e 1992, onde lecionava inglês e começou a conceber as primeiras ideias que dariam a luz a Harry Potter.

³⁰ No universo de Harry Potter, “puros-sangues” (*purebloods*) são bruxos e bruxas cuja linhagem seria inteiramente formada por indivíduos versados em magia. Já “trouxas” (*Muggles*) são pessoas não bruxas, ou seja, humanos/as comuns sem habilidades mágicas. “Mestiços/as” (*half-bloods*) são bruxos e bruxas filhos/as de um/a bruxo/a com um/a trouxa ou com um/a nascido/a trouxa, ou ainda que possuem trouxas em sua linhagem. E “nascidos/as trouxas” (*Muggle-borns*, pejorativamente chamados de “sangues-ruins”, *Mudbloods*) são bruxos e bruxas cujos pais são trouxas, ou seja, que nascem fora do mundo bruxo e descobrem suas habilidades mágicas posteriormente. O inverso deste grupo também existe, apesar de serem muito mais raros:

bruxo e que é valorizada por aqueles/as que se consideram “puros-sangues”, a historiadora, professora e escritora estadunidense Nancy R. Reagin, organizadora do livro *Harry Potter and History* (Wiley, 2011), explica:

A sociedade bruxa deveria ter uma hierarquia que incluísse várias categorias de pessoas, segundo um cálculo de pureza de sangue: sangues-puros com habilidades mágicas; sangues-puros que eram abortados (bruxos abortados não são exatamente trouxas, porque são capazes de ver seres mágicos e a própria Hogwarts); mestiços, um termo que aparentemente não é muito pejorativo, porque Severo Snape o usa para se referir a si mesmo em *O Príncipe Mestiço*; e pessoas mágicas nascidas-touxas bem abaixo (“Sangue-ruim” é o termo ofensivo para essas pessoas). A maioria dos bruxos e bruxas, de acordo com o que Ron Weasley diz a Harry e Hermione Granger, são de “ancestralidade mista”, porque restam muito poucas famílias de sangue puro. Uma consciência de ancestralidade – e de categorizar as pessoas pela quantidade de ancestralidade mágica que elas possuem – deve ser muito comum no mundo de Harry, porque quase todas as bruxas e bruxos que vemos usam a maioria dos termos listados anteriormente de maneira inconsciente, com a exceção do insulto “sangue-ruim” (REAGIN, 2011, p. 129. Tradução nossa)³¹.

Harry Potter e a Câmara Secreta gira em torno da trama relacionada ao fato do co-fundador de Hogwarts, Salazar Sonserina, ter deixado uma câmara secreta na escola que poderia ser aberta somente por seu herdeiro puro-sangue, libertando um monstro capaz de matar alunos/as nascidos/as trouxas. Utilizando-se do discurso de uma herança puro-sangue de Sonserina, Voldemort buscaria outra vez cumprir os seus objetivos de dominação do mundo bruxo: isso passaria por seu retorno em uma forma humana e também pela morte de Harry, até alcançar a tão almejada imortalidade. Contudo, no final do filme tanto o diário de Riddle quanto o monstro são destruídos por Harry impedindo, momentaneamente, o retorno de Voldemort.

Para entender como o discurso da pureza e da superioridade puro-sangue se dá neste filme, é preciso contextualizá-lo em relação ao tecido social da comunidade bruxa britânica. Algo que precisa ser explicitado é que a diferenciação entre indivíduos, observada na narrativa cinematográfica de Harry Potter, não é uma característica exclusivamente vinculada ao vilão ou um “ponto fora da curva”, mas acompanha todo um imaginário de segmentos

são os/as chamados/as “bruxos/as abortados/as” (*Squibs*), isto é, filhos/as de pais bruxos mas que não possuem poderes mágicos.

³¹ “Wizards society ought to be a hierarchy that included several categories of persons, by such pureblood reckoning: purebloods with magical ability; purebloods who were Squibs (Squibs are not quite Muggles, because they are able to see magical beings and Hogwarts itself); ‘half-bloods’, a term that is apparently not very pejorative, because Severus Snape uses it to refer to himself in *Half-Blood Prince*; and Muggle-born magical folk at the very bottom (‘Mudbloods’ is the insulting term for such people). Most wizards and witches, according to what Ron Weasley tells Harry and Hermione Granger, are of ‘mixed ancestry’, because there are very few pureblood families left. A consciousness of ancestry — and of categorizing people by the amount of magical ancestry they possess — must be very common in Harry’s world, because almost all of the witches and the wizards we see use most of the terms listed previously quite unself-consciously, with the exception of the insulting ‘Mudblood’”.

sociais importantes daquele universo fantástico. Por exemplo, um dos primeiros elementos a que somos introduzidos em *Câmara Secreta* diz respeito ao elfo doméstico Dobby e sua condição de servidão à família bruxa Malfoy. Os/as elfos/as são criaturas dotadas de magia mas que, apesar de possuírem poderes, não pertencem à categoria de bruxos e bruxas que é reservada exclusivamente a humanos/as, considerando estes/as como seus/suas senhores/as naturais e conferindo-lhes lealdade. Dessa forma, os/as elfos/as são tratados/as de maneira inferior e obrigados/as a trabalhar como servos/as para famílias bruxas, geralmente as que possuem um maior poder aquisitivo (ROWLING, 2000, p. 17-21, 153). Portanto, logo no início e de maneira sutil, podemos ver que existe a forte valorização de uma hierarquia social por parte de uma elite no mundo bruxo. Em um momento do filme em que Dobby aparece, é explicado o símbolo que representa a escravidão inerente à condição de elfo/a doméstico/a: a túnica branca (figura 2)³².



Figura 2 - Diálogo entre Harry Potter e Dobby em *Harry Potter e a Câmara Secreta*³³.

Pode-se perceber, assim, como a diferenciação entre indivíduos é algo bem presente na sociedade bruxa e naturalizada através da designação de funções bastante hierarquizadas entre as criaturas mágicas. Logo, podemos ver que a crença de que algumas criaturas são melhores e superiores às outras não é algo totalmente *sui generis*, ou que aparece somente em momentos singulares levantada por indivíduos malignos, e sim que faz parte do cotidiano da sociedade bruxa. Com isso, pode-se dizer que os ideais pregados por Voldemort na sua

³² De acordo com a tradição bruxa, um/a elfo/a doméstico/a só pode ser libertado/a caso seus/suas senhores/as lhe presenteiem com uma peça de roupa.

³³ Salvo sob outra indicação, todas as figuras com imagens de cenas dos filmes analisados foram tomadas com *print screen* (captura de tela) dos DVDs dos respectivos filmes, que fazem parte da coleção pessoal do autor.

busca pela imortalidade e pela dominação completa do mundo mágico se assentaram tranquilamente sobre uma base social bruxa que podemos chamar de *conservadora*.

Isso fica evidenciado muito bem na relação entre as famílias Malfoy e Weasley, por exemplo. Os Weasley são uma família de situação econômica modesta onde o pai, Arthur (Mark Williams), é funcionário do Ministério da Magia no Controle do Mau Uso dos Artefatos dos Trouxas. Os Weasley são constantemente menosprezados e intimidados pelos Malfoy – uma família pertencente à aristocracia bruxa –, não somente por sua situação econômica mas sobretudo por sua associação aos/às trouxas, o que segundo aqueles envergonharia o nome dos/as bruxos/as; assim como Hermione, que ao longo do filme é diversas vezes ofendida por Draco Malfoy (Tom Felton) por sua condição de nascida trouxa (figura 3), e o próprio Harry Potter, por ser mestiço. Citando os aspectos sobre a valorização da pureza e o recorte de classe envolvido nisso, levantados pelos Malfoy com relação aos Weasley, Laura Loiacono e Grace Loiacono salientam ainda em *Harry Potter and History*:

O senso dos Malfoy sobre sua própria importância se baseia em sua riqueza e em sua ancestralidade “pura”, que remontam há gerações. Do ponto de vista dos Malfoy, sua riqueza significa que eles se classificam acima de famílias como os Weasley, que são puros-sangues mas muito pobres. [...] A pureza dos ancestrais dos Weasley é negada pelo fato de serem pobres. Os Malfoy também desprezam os Weasley porque estes apoiam Dumbledore e concordam com sua aceitação dos nascidos trouxas. Nascidos trouxas estão no nível mais baixo do que as classes altas bruxas imaginam ser a hierarquia social (LOIACONO & LOIACONO, 2011, p. 181. Tradução nossa)³⁴.



Figura 3 - Diálogo entre Draco Malfoy, Harry Potter e Hermione Granger em *Harry Potter e a Câmara Secreta*.

³⁴ “The Malfoys’ sense of their own importance is grounded in their wealth and their ‘pure’ ancestry, which both go back for generations. From the Malfoys’ point of view, their wealth means that they rank above families such as the Weasleys, who are purebloods but very poor. [...] The purity of the Weasleys’ ancestry is negated by the fact that they are poor. The Malfoys also look down on the Weasleys because the Weasleys support Dumbledore and agree with his acceptance of Muggle-borns. Muggle-borns are at the bottom of what the wizarding upper classes envision to be the social hierarchy”.

Para pessoas como os Malfoy, portanto, nascidos/as trouxas e bruxos/as que simpatizam com estes/as e com trouxas são “tão ruins” quanto trouxas. Esse tipo de preconceito se dá também em relação aos/às mestiços/as, apesar destes/as serem considerados/as, de certa forma, superiores aos/às nascidos/as trouxas. Harry é considerado um mestiço em razão dos seus avós maternos serem trouxas; logo, para esses/as bruxos/as, um avô trouxa já seria o suficiente para “poluir” o sangue. Contudo, há resistências a essa visão de mundo nesta sociedade, o que acrescenta um ingrediente importante ao conflito entre as principais posições antagônicas da saga. Sobre essas posições contrárias em relação aos estratos sociais no mundo bruxo, as autoras supracitadas observam:

Uma das diferenças mais importantes entre Dumbledore e Voldemort está na maneira como eles propõem lidar com os diferentes estratos sociais da sociedade bruxa. Dumbledore parece achar que toda pessoa com habilidade mágica (totalmente humana ou não) deve ser admitida no mundo bruxo e tratada como igual. Ele, portanto, rejeita a ideia da supremacia do sangue e da herança na sociedade bruxa. Como a habilidade mágica seria o único pré-requisito, a abordagem de Dumbledore significaria que o mundo bruxo não seria estratificado, mas inclusivo. E, na prática, Dumbledore *não* discrimina, contratando funcionários e professores de Hogwarts como Rúbeo Hagrid e Professor Fílio Flitwick, que são apenas parcialmente humanos; Lupin, que é um lobisomem; e até Firenze, que não é humano (LOIACONO & LOIACONO, 2011, p. 181. Tradução nossa)³⁵.

Quando a superioridade se converte em *supremacia* talvez seja uma das questões centrais do filme e, por extensão, de toda a saga. Isso se dá a partir de um elemento fundamental para a narrativa, que busca hierarquizar indivíduos versados em magia: a pureza. Para muitos/as bruxos/as, em especial os/as que se aproximam das ideias de Voldemort, a pureza do sangue está relacionada ao grau de pertencimento de um/a bruxo/a a uma almejada *raça pura*; isto é, valorizam uma espécie de “limpeza étnica” onde o desejável é que não haja nenhum contato com pessoas não bruxas ao longo de toda a ascendência de um indivíduo. Ao tratar sobre a ideologia puro-sangue em Harry Potter e suas consequências para a história, a licenciada em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ingrid Caroline Benatto, menciona:

A crença na primazia dos bruxos de linhagem puramente bruxa serve como gatilho para as duas guerras reportadas nos livros da saga. Quando os adeptos da ideologia de Salazar, depois de reconhecer em Lord Voldemort a figura de autoridade e passarem a tê-lo como representante, geram resultados catastróficos. Além de Lílian e Tiago Potter, pais de Harry, inúmeros personagens foram mortos, e outros

³⁵ “One of the most important differences between Dumbledore and Voldemort is in how they propose to deal with the different social strata of wizarding society. Dumbledore seems to feel that every person with magical ability (whether fully human or not) should be admitted to the wizarding world and treated as an equal. He thus rejects the idea of the supremacy of blood and heritage in wizarding society. Because magical ability would be the only prerequisite, Dumbledore’s approach would mean that the wizarding world would not be stratified but, rather, inclusive. And in practice, Dumbledore does *not* discriminate, hiring staff and faculty at Hogwarts such as Rubeus Hagrid and Professor Filius Flitwick, who are only part-human; Lupin, who is a werewolf; and even Firenze, who isn’t human at all”.

tantos foram torturados até a loucura, como Alice e Frank Longbottom, pais do personagem Neville Longbottom, ou até a morte, como a professora de Estudo dos Trouxas Caridade Burbage, no início do sétimo livro. Sem mencionar os assassinatos de trouxas anônimos no mundo bruxo, noticiados no “Profeta Diário” e que permaneceram inexplicáveis no mundo trouxa (BENATTO, 2015, p. 19).

Dessa forma, para vários segmentos do mundo mágico, qualquer bruxo ou bruxa que se aproximasse da sociedade trouxa, tanto através do sangue quanto do convívio, seria considerado/a impuro/a e receberia a alcunha de “sangue-ruim” (figura 4). Esses indivíduos considerados possuidores de um sangue sujo são fundamentais para o entendimento da narrativa em *Câmara Secreta* e do ideário em torno do qual o grande antagonista da série está inserido.



Figura 4 - Diálogo entre Hermione Granger, Harry Potter, Rony Weasley e Rúbeo Hagrid em *Harry Potter e a Câmara Secreta*.

Uma das origens desse ideário encontra-se na época do chamado Estatuto Internacional de Sigilo em Magia, uma lei do mundo mágico instituída em 1689 e criada com o objetivo de proteger a comunidade bruxa internacional da perseguição promovida pelos/as trouxas e, assim, esconder a existência de toda a sociedade bruxa dos/as humanos/as em geral, a qual entra voluntariamente na clandestinidade (ROWLING, 2007a, p. 251). Sobre esse contexto, Alvo Dumbledore escreve nos comentários do conto *O Bruxo e o Caldeirão Saltitante*:

À medida que a caça aos bruxos se encarniçava, as famílias bruxas começaram a levar vidas duplas, usando Feitiços de Ocultação para proteger a si mesmas. Por volta do século XVII, qualquer bruxo, homem ou mulher, que confraternizasse com trouxas se tornava suspeito, e até marginalizado em sua própria comunidade. Entre os muitos insultos lançados contra os pró-trouxas (os sugestivos epítetos de “chafurdeiro”, “lambe-bosta” e “baba-ralé” datam desse período), havia a acusação de praticarem uma magia ineficaz ou inferior. Bruxos influentes da época, como Bruto Malfoy, editor de *Feitiçaria Aguerrida*, um periódico anti-trouxa, perpetuou o estereótipo de que um bruxo amante de trouxas era tão mágico quanto um bruxo abortado (ROWLING, 2008, p. 15).

A relação conflituosa entre bruxos/as e trouxas, entretanto, remonta mais ainda no tempo na narrativa de Harry Potter. Segundo a tradição bruxa, e conforme explicado pela professora Minerva McGonagall (Maggie Smith) em uma cena de *Câmara Secreta*³⁶, a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts teria sido fundada onde hoje é a Escócia há cerca de mil anos – por volta do século XI – pelos/as maiores e melhores bruxos e bruxas da época: Godrico Grifinória, Rowena Corvinal, Helga Lufa-Lufa e Salazar Sonserina³⁷. Seu objetivo era formar uma escola de magia e feitiçaria que ensinasse jovens bruxos e bruxas a controlar e utilizar suas habilidades mágicas. Cada co-fundador/a possuía e prezava certas habilidades e qualidades específicas e, por isso, passaram a dividir os alunos e alunas da escola em quatro casas distintas de acordo com essas qualidades, cada uma delas sendo batizada com o sobrenome de um/a fundador/a³⁸.

Os/as quatro fundadores/as divergiam em vários aspectos, especialmente quanto à admissão dos/as alunos/as, isto é, sobre quem poderia entrar na escola e quem seria proibido. A maioria entrou em consenso de que não deveria haver uma distinção a esse respeito, à exceção de Salazar Sonserina, que sempre quis proibir que bruxos/as nascidos/as trouxas entrassem na escola, preferindo que a educação bruxa ficasse restrita aos/às chamados/as “puros-sangues”. Após ser contrariado pela decisão de seus três colegas, Salazar rompeu com eles e, antes de deixar a escola, teria decidido construir uma câmara secreta no castelo para que, futuramente, seu descendente pudesse abri-la de modo a libertar o monstro que lá guardara. O motivo seria simples: eliminar todos/as os/as alunos/as nascidos/as trouxas de Hogwarts. Essa história, contudo, sempre foi considerada uma lenda, já que de fato a câmara nunca chegou a ser encontrada. Mas os acontecimentos retratados no filme logo revelariam que se tratava de algo real. Tal câmara, portanto, torna-se o elemento principal da película.

Assim, durante o segundo ano de Harry Potter em Hogwarts, diversos eventos mostram que o monstro outrora aprisionado na câmara secreta foi solto, perseguindo e tentando matar nascidos/as trouxas. Uma série de ataques faz com que vários/as alunos/as

³⁶ Essa explicação é dada originalmente nos livros pelo professor de História da Magia, Cuthbert Binns, que é o único professor de Hogwarts que é um fantasma. Esse personagem, no entanto, não aparece nos filmes.

³⁷ Nomes traduzidos em português, na tradução oficial dos livros realizada por Lia Wyler, sendo os originais em inglês: Godric Gryffindor, Rowena Ravenclaw, Helga Hufflepuff e Salazar Slytherin.

³⁸ Ao ser introduzido/a na escola em seu primeiro ano (aos 11 anos de idade), cada estudante é designado/a para uma casa durante o banquete de abertura do ano escolar. Isso se dá através do Chapéu Seletor, um objeto mágico consciente que determina o destino de cada aluno/a com base nas habilidades e anseios de cada um/a. Dessa forma, os/as estudantes de Hogwarts passam os 7 anos na escola imersos no ambiente e confraria de suas casas.

sejam petrificados/as³⁹, levando o diretor Alvo Dumbledore (Richard Harris) a reconhecer que a câmara foi novamente aberta (figura 5). Nesse meio tempo, somos apresentados a outro elemento importante mostrado no filme: a ofidioglossia, isto é, a capacidade natural de falar *língua de cobra*, o idioma das serpentes. Harry se mostra capaz de se comunicar com as cobras e isso se torna algo preocupante, pois essa habilidade sempre foi associada a Salazar Sonserina e aos/às bruxos/as das trevas em geral. Assim, lança-se a suspeita de que o próprio Harry poderia ser o herdeiro de Sonserina que abriu a câmara, pois o monstro libertado de lá é um Basilisco, ou seja, uma espécie de cobra gigante. Devido a isso, Harry consegue ouvir e entender o Basilisco quando este se locomove pelos encanamentos do castelo.

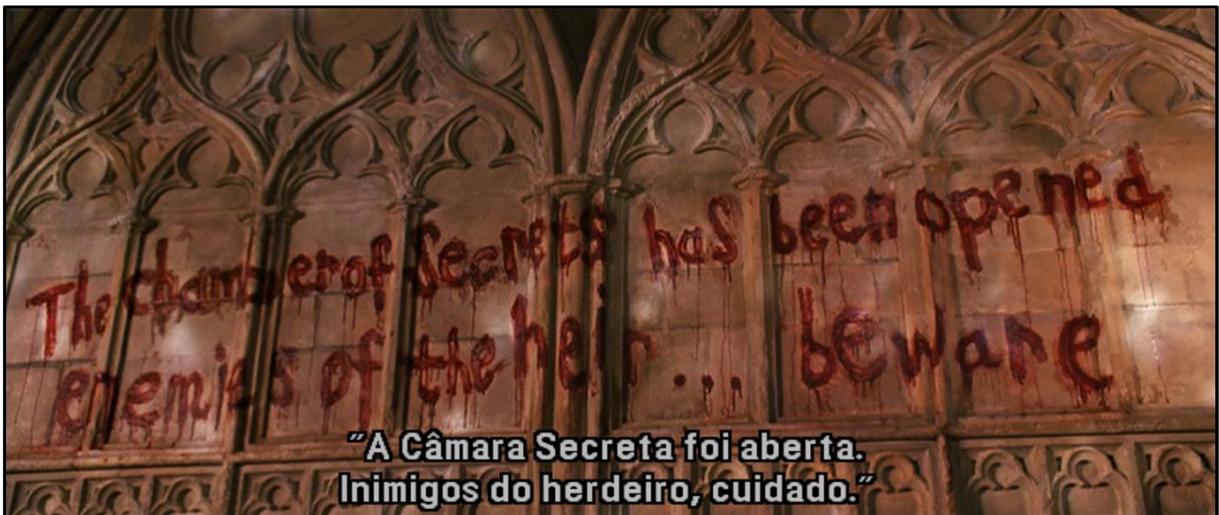


Figura 5 - Cena em que vários/as alunos/as e professores/as de Hogwarts se deparam com uma inscrição feita com sangue em uma parede, no primeiro caso de ataque em *Harry Potter e a Câmara Secreta*.

Ao longo da narrativa, o imaginário da pureza vai sendo apresentado aos poucos e de forma sutil, mas principalmente nas relações pessoais entre os/as alunos/as de Hogwarts e por diversas falas do personagem Draco Malfoy dirigidas a Hermione (figura 6). Um momento crucial do filme é quando Harry encontra o diário de Tom Riddle⁴⁰. Através de tal

³⁹ Como os/as atacados/as acabam não olhando diretamente para os olhos do monstro – o que levaria instantaneamente ao óbito –, mas sim de forma indireta através de espelhos, lentes ou poças d’água, os/as mesmos/as apenas são petrificados/as. Isso acaba acontecendo com a própria Hermione.

⁴⁰ Cinquenta anos antes dos acontecimentos em *Harry Potter e a Câmara Secreta*, quando Tom Riddle, isto é, Voldemort, era aluno em Hogwarts, ele conseguiu abrir a câmara secreta pela primeira vez, libertando o Basilisco e levando à morte de uma aluna, que acabou virando um fantasma e habitando um banheiro feminino (ela ficou conhecida posteriormente como a Murta Que Geme). Entretanto, ao ver o perigo de seu ato, Riddle prende o Basilisco na câmara novamente e cria uma nova maneira de libertá-lo quando isso fosse mais propício. Assim, ele enfeitiçou o seu diário deixando preservado nele sua memória incorporada aos 16 anos para que, um dia, fosse capaz de comandar outra pessoa a reabrir a câmara secreta e, segundo ele, “terminar a nobre obra de Salazar”. No segundo ano de Harry Potter em Hogwarts, após uma série de acontecimentos e ataques a nascidos/as trouxas, descobre-se que é Riddle (ou seja, a memória de Voldemort do passado) quem, através do diário enfeitiçado, possui e obriga a aluna Gina Weasley (Bonnie Wright) a reabrir a câmara e libertar o Basilisco novamente. Contudo, no final do filme, Riddle explica a Harry que o seu objetivo agora não era mais

objeto, que havia pertencido a Voldemort quando este era aluno em Hogwarts, o protagonista passa a ver acontecimentos sobre a câmara secreta no passado, que são mostradas pelo antigo dono do artefato sem que Harry soubesse, entretanto, que se tratava do lorde das trevas (figura 7). As memórias de Riddle preservadas no diário fazem Harry crer que foi Rúbeo Hagrid (Robbie Coltrane) quem havia aberto a câmara secreta 50 anos atrás, e agora a culpa recairia sobre este novamente. Atrelado a isso, uma manobra engendrada por Lúcio Malfoy (Jason Isaacs) também articula o afastamento de Dumbledore da direção da escola e, assim, o caminho ficaria livre para que os ataques aos/às alunos/as nascidos/as trouxas continuassem.

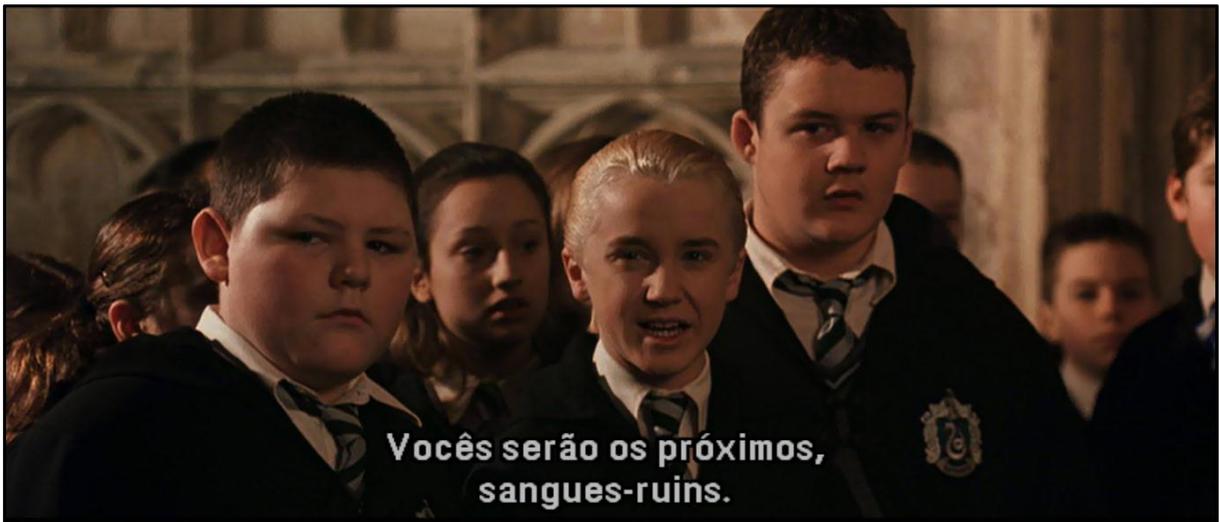


Figura 6 - Fala de Draco Malfoy dirigida aos/às alunos/as nascidos trouxas, no primeiro ataque em *Harry Potter e a Câmara Secreta*, que deixa Madame Norra, a gata do zelador e bruxo abortado Argo Filch, petrificada.

Para além da maneira como o vilão se comunica com Gina Weasley e com o protagonista e influencia as suas ações e os rumos da história, podemos entender as memórias de Riddle também como uma alegoria: a forma pela qual determinados grupos racistas e supremacistas buscam, em vários momentos da história, se utilizar do passado para criar culpados e referendar suas ações no presente. Nesse sentido, podemos ver uma simbologia de como uma memória distorcida por um imaginário construído sobre o passado age de forma prática e real sobre o presente. Assim como a ideia de pureza racial, por exemplo: a pureza em si não existe, pois é praticamente impossível de ser verificada. Mas o imaginário construído em torno da ideia de pureza, a partir de certas memórias de um passado “ideal”, acaba contribuindo na elaboração de certos discursos que passam a produzir efeitos reais fazendo, dessa forma, que a pureza se torne algo real.

matar nascidos/as trouxas e sim matar o protagonista. Em *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*, ficamos sabendo que o diário de Riddle é, na verdade, umas das *Horcruxes* criadas por Voldemort (ver item 3.3).

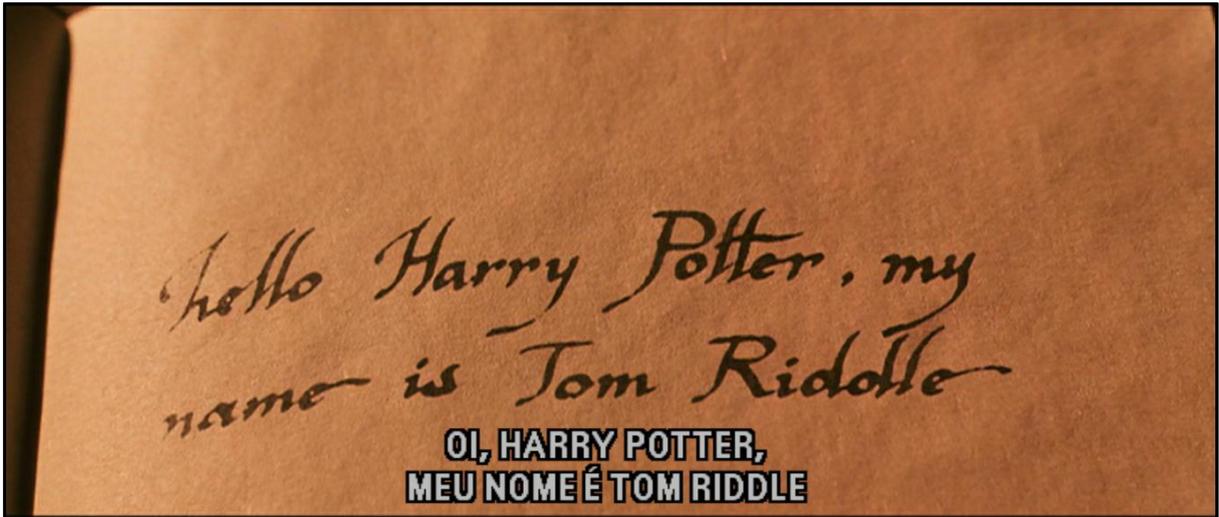


Figura 7 - Cena onde Harry se comunica pela primeira vez com as memórias de Voldemort aos 16 anos, preservadas em seu diário enfeitiçado, em *Harry Potter e a Câmara Secreta*.

Outro ponto interessante da narrativa, que podemos depreender das cenas finais do filme, diz respeito à *ressignificação do passado*. Tom Marvolo Riddle era filho de Tom Riddle, um trouxa, e Mérope Gaunt, uma bruxa puro-sangue descendente direta de Salazar Sonserina⁴¹. Ele sempre demonstrou astúcia, ambição e falta de julgamento moral em suas ações, sendo facilmente seduzido pela ideologia do fundador da sua casa, Salazar Sonserina, de quem descobre ser o último descendente vivo. Quando soube que sua família paterna era trouxa, Tom assassinou seu pai e seus avós, de forma a apagar qualquer vestígio de seu passado não bruxo (ROWLING, 2005, p. 286-288). No final de *Câmara Secreta*, Riddle explica a Harry como criou um novo nome, Lord Voldemort⁴², como forma de reivindicar o sangue puro como herdeiro de Salazar Sonserina e legitimar seu poder como lorde das trevas, mesmo que ele próprio fosse filho de um pai trouxa (figura 8):

(VOLDEMORT) — Com certeza não pensou que eu manteria o nome sujo de trouxa do meu pai. Não. Criei um novo nome, que um dia todos temeriam proferir quando eu me tornasse o maior bruxo do mundo!

⁴¹ Mérope Gaunt acabou sendo abandonada pelo pai de Riddle quando estava grávida, logo após este ter parado de beber a poção do amor dada por ela, o único motivo pelo qual acabaram se relacionado. Ao dar a luz, Mérope deixa Tom em um orfanato em Londres e morre logo depois. Lá ele cresceu e acabou descobrindo suas habilidades mágicas, passando a ter grande poder e utilizando-as em diversos atos cruéis contra outras crianças. Acaba sendo descoberto por Alvo Dumbledore aos 11 anos de idade, que o leva para Hogwarts para aprender a controlar os seus poderes.

⁴² Voldemort é uma palavra de origem francesa que significa, literalmente, “voo da morte”. No filme é explicado como o personagem transformou seu próprio nome, “Tom Marvolo Riddle” (em inglês), num anagrama em que as letras recombinaadas viram “*I am Lord Voldemort*” (Eu sou Lord Voldemort).

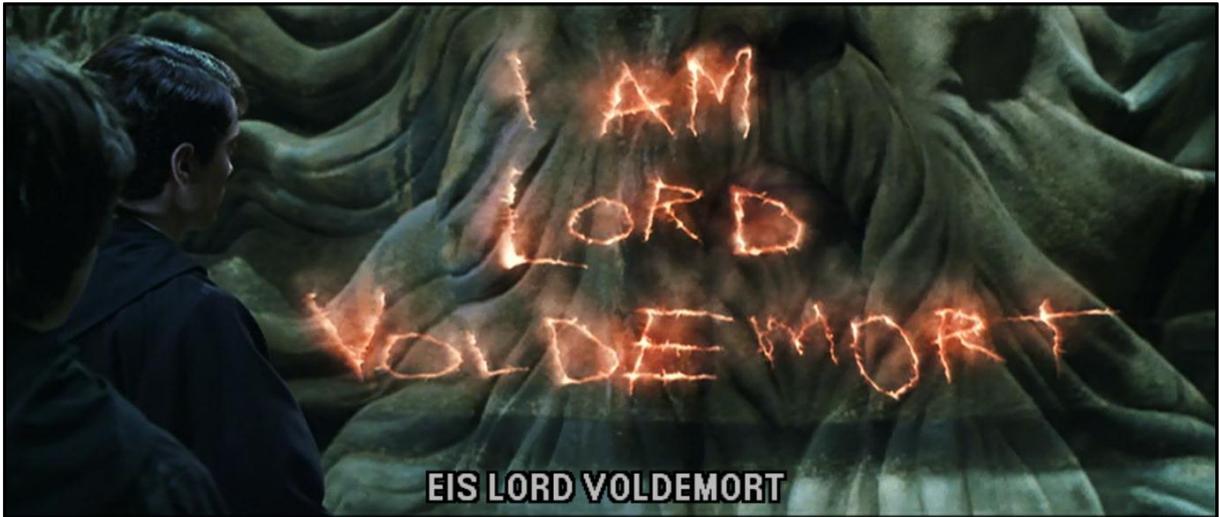


Figura 8 - Diálogo onde Voldemort explica a Harry a origem de seu nome em *Harry Potter e a Câmara Secreta*.

Nesse contexto, é importante salientar a questão da herança ao longo da narrativa do filme e em como a (re)construção de uma memória tem papel fundamental nisso. Além do herdeiro de Sonserina ser uma figura central na película, fica evidenciado que a *herança de sangue* e de um passado longínquo são questões importantes para parte do mundo bruxo. Ou seja, um discurso pregado no passado torna-se carregado de significados para alguns indivíduos no presente. Tal discurso, como mencionado antes, relaciona-se à pureza de sangue. Ela se torna vital na história, pois os indivíduos que a defendem acabam se valendo dela e de situações do passado para justificar suas ações e ideias construídas no presente, como a de que os/as nascidos/as trouxas são inferiores e devem ser apartados/as da sociedade bruxa. Pois, de fato, não há nenhum outro elemento na narrativa que considere essa inferioridade senão o levantado a partir de um imaginário social construído historicamente.

Aqui podemos encontrar aproximações interessantes com os ideais de pureza racial dos nazistas e com o próprio desenvolvimento do conceito de *raça*. A ideia da pureza bruxa, apropriada e ressignificada por Voldemort e seus/suas seguidores/as, se utiliza da construção de um imaginário social localizado no tempo e no espaço – a saber, nos acontecimentos decorridos no Reino Unido nas décadas de 1980 e 1990, entre *Harry Potter e a Pedra Filosofal* e *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II*. Contudo, ela não nasce ali, tendo surgido de maneiras distintas em diversos contextos históricos no mundo mágico, de acordo com as relações entre bruxos/as e trouxas vigentes em cada um deles. Assim, pensamos na origem da separação entre o mundo mágico e o mundo trouxa – que remete a situações de pelo menos três séculos no tempo – e a conseqüente querela entre “puros-sangues” e

“sangueres-ruins”. De forma semelhante, podemos pensar em como a ideia da pureza racial foi empreendida pelos nazistas nas décadas de 1930 e 1940, mas não foi inventada por eles, encontrando diversos precedentes em épocas pretéritas: mais notadamente, no início da Idade Moderna.

Menciona-se, por exemplo, os chamados *estatutos de limpeza de sangue*, originados no contexto da Península Ibérica no século XV e empreendidos em larga escala pelo Tribunal do Santo Ofício da Inquisição no século XVI. Segundo o historiador alemão Christian Geulen (2010, p. 48), ao final da Reconquista a política unificadora dos Reis Católicos passou a pressionar a numerosa população judia, que até então convivia pacificamente com muçulmanos e cristãos, a se converter ao cristianismo, num esforço de “recatolização” do Estado espanhol. Os judeus batizados passaram então a gozar de amplas possibilidades de ascensão social o que, segundo o historiador colombiano Max Sebastian Hering Torres (2003, p. 6), estimulou “reações de inveja e angústia no resto da sociedade”. Assim, para impedir o acesso dos judeus a essas instituições, foram decretados os chamados estatutos de limpeza de sangue, através dos quais se proibia aos convertidos o exercício de certas atividades⁴³.

Logo se tornou necessário lançar mão da ideia de que os judeus convertidos seriam “impuros de sangue”. De acordo com os autores supracitados, é nesse momento em que se utiliza pela primeira vez na história europeia os critérios *raça* e *sangue*⁴⁴. Raça e racismo são fenômenos que surgem, assim, como padrões de pensamento no início da Idade Moderna, tendo um papel importante em um momento onde estava em jogo uma reordenação racional da ideia de pertencimento⁴⁵. Partindo do contexto dos judeus convertidos na Espanha, a ideia

⁴³ Geulen e Torres abordam em suas obras como o conceito de *raça* passa a ser definido nos primórdios da Idade Moderna e como este se relaciona com a política de *limpeza de sangue* constituída na Península Ibérica no século XVI. Faz-se importante lembrar que *raça* é um conceito que surgiu e foi desenvolvido ao longo de vários séculos, manifestado por diferentes culturas e em diferentes contextos históricos. No âmbito da Idade Moderna, o desenvolvimento de conceitos como *raça* e *limpeza de sangue* foram essenciais para a construção da chamada *Modernidade*, ao legitimar o surgimento de estruturas socioeconômicas complexas tanto no contexto europeu quanto a partir da conquista da América.

⁴⁴ Para Geulen, a apropriação do conceito de *raça* destaca uma conjuntura que se repete várias vezes ao longo da história, mas em circunstâncias muito diferentes. No entanto, no início da Idade Moderna, pela primeira vez a conversão ao cristianismo por si só perde importância como critério de pertencimento à comunidade cristã. Em vez disso, com o auxílio do conceito de *raça*, foram inventadas novas categorias de pertencimento fundamentadas agora na origem do indivíduo.

⁴⁵ Quanto à definição do conceito de *raça*, Torres afirma que este, na Idade Moderna, não era mais que uma alusão a uma origem coletiva, ou seja, uma história comum. Não haveria, portanto, uma relação direta com o conceito de *raça* do princípio da Idade Contemporânea, o qual adquire posteriormente um caráter secular ao expressar uma categoria biológica humana. Dessa forma, segundo o autor, o termo *raça* seria utilizado como definição do que é “impuro”, e não como critério de classificação da humanidade, como no caso contemporâneo. Na conjuntura dos estatutos de limpeza de sangue, as pessoas seriam consideradas “impuras”

de raça logo se espalhou rapidamente pela Europa e América, em diferentes comunidades e culturas, atuando como uma primeira categoria para a diferenciação e ordenação de grupos (GEULEN, 2010, p. 52-54). A conquista da América, por sua vez, deu um novo começo ao conceito de raça, agora em nível mundial. Com o processo de colonização posto em marcha nos séculos seguintes, foram utilizadas formas de violência racistas inéditas com o objetivo de legitimar a dominação europeia sobre os novos territórios conquistados⁴⁶.

Nota-se, assim, que o conceito e os discursos sobre raça assumem diversos significados dependendo da época e do lugar em que se originam, adaptando-se às realidades e interesses sociais vigentes em cada contexto histórico. Na Idade Moderna, por exemplo, surge a ideia europeia de se situar os povos escravizados nas escalas inferiores de uma hierarquia racial. Já com o nazismo, a ideia de raça é elevada a um novo patamar a partir da apropriação de um racismo eugenista como programa ideológico, definido de modo a hierarquizar indivíduos e eliminar aqueles que fossem considerados “impuros”, ou seja, não pertencentes a uma exaltada “raça ariana” superior às demais. Sobre a política de depuração racial nazista no contexto da Segunda Guerra Mundial, a professora e historiadora Cláudia Mauch observa:

A construção de determinados grupos étnicos como indesejáveis e inferiores e as formas utilizadas para persegui-los e até eliminá-los são, sem dúvida, alguns dos aspectos mais impressionantes da Segunda Guerra. Enquanto uns foram inferiorizados, outros foram promovidos, por suas características físicas, a seres racialmente superiores. Nesse sentido, embora não tenha sido o único regime a ter feito isso na época, o Estado policial instituído pelo nazismo representou a exacerbação do racismo. [...] Na Alemanha hitlerista, a política de depuração racial do povo visava à constituição de uma nação alemã etnicamente homogênea, “pura” (MAUCH, 1999, p. 171 e 173).

A partir da crença na superioridade racial ariana, a nova ordem nazista acabaria colocando em prática sua política de depuração racial submetendo, explorando e eliminando os que consideravam inferiores, por meio de leis, esterilizações e campos de extermínio. Além disso, devia-se impedir qualquer forma de miscigenação no interior da sociedade alemã como forma de garantir a sobrevivência da raça superior pois, considerando-se *raça* e *sangue* como sinônimos, o sangue seria “portador dos caracteres da raça pura, logo, o cruzamento entre raças diferentes devia ser proibido. A miscigenação produziria a

caso possuíssem antepassados hereges, judeus e muçulmanos, pois, segundo os teólogos da época, teriam herdado características fisiológicas e morais “depravadas” (TORRES, 2003, p. 9-15).

⁴⁶ Segundo Geulen, ainda que estas práticas violentas de extermínio e escravidão representem, a partir da nossa ótica atual, genocídios e formas racistas de destruição de culturas, é importante observar que elas não seguiam necessariamente nenhum programa político específico nem estavam legitimadas por conceitos racistas de superioridade. Pelo contrário, o modelo hierárquico de sociedade fundamentado a partir do conceito de raça funcionaria como uma justificativa *a posteriori* para a escravidão em massa e o extermínio (GEULEN, 2010, p. 57-62).

degeneração racial e, a seguir, a desagregação nacional e a inviabilização do Terceiro *Reich*” (PADRÓS, 1999, p. 195-196). Dessa forma, como ideologia e uma política de Estado institucionalizada, o antissemitismo e o arianismo nazistas logo acabariam por desenvolver o imaginário social em torno de um fenótipo ideal “nórdico”, por exemplo, de uma ancestralidade germânica pura comum e da ideia de que a nação e o povo alemães não poderiam ser contaminados por outros povos e etnias considerados inferiores, sob risco de que isso causasse a total destruição do *Reich*. Logo, podemos ver como certas imagens e visões de mundo acabam sendo produzidas também por circunstâncias onde uma arquitetura política é pensada ou intuída ou, como menciona Barros (2007, p. 30), “podem mesmo ser ocasionadas por grandes eventos que caem como raios na vida das sociedades”. Nesse sentido, o autor acrescenta:

Durante o período Nazista, na Alemanha do século XX, por exemplo, um rico imaginário foi construído em poucas décadas em torno da suástica, da imagem do super-homem de raça pura, da simbologia do *Reich* e do papel do *Führer* no centro ou no topo desse imaginário político, um imaginário que aflora repentinamente, mesmo que recolhendo materiais seculares como as idéias pan-germanistas e as hostilizações anti-semitas (BARROS, 2007, p. 30).

Um paralelo pode ser traçado, assim, com a rápida ascensão de Lord Voldemort, o qual de maneira muito fácil foi alçado à condição de líder de uma determinada facção do mundo bruxo, para quem qualquer contato com trouxas e nascidos/as trouxas era algo abominável e um mal a ser resolvido de uma vez por todas. Mesmo que o objetivo principal do vilão não fosse a dominação política, cultural e territorial através de um *Reich*, por exemplo, mas sim vencer a morte – ou seja, alcançar a imortalidade – e obter o máximo de poder para subjugar o mundo bruxo, direta ou indiretamente ele e a sua ideologia acabaram por tornar-se um símbolo muito poderoso para aqueles/as que prezavam e tinham por objetivo manter a sociedade bruxa restrita aos/às “puros-sangues”. Isso nos leva a pensar na questão da *dominação simbólica*. De acordo com Espig (2004, p. 54), os imaginários sociais podem oferecer a um determinado grupo a designação de uma identidade e de uma representação sobre si próprio, possuindo a “virtualidade de criar uma ‘ordem social’ – daí sua importância como dispositivo de controle da vida coletiva e de exercício do poder”. Dessa forma, a legitimidade do poder pode dar-se não somente através de relações de força, mas sim de relações de sentido. Sobre isso, a autora conclui:

Seja através do direito divino, ou de leis constitucionais, a legitimidade do poder será conferida a partir da crença dos dominados de que tal dominação é justa, boa ou legal. O sucesso da dominação simbólica dependerá, portanto, do controle dos circuitos de produção e difusão dos imaginários sociais pelos poderes constituídos. Devemos observar, porém, que o êxito na manipulação de imaginários será restrita, sendo eficaz apenas quando se basear naquilo que Baczkó denomina “identidade de imaginação” – ou seja, quando possuir a capacidade de fazer sentido para um

determinado grupo social. Caso esta identidade falhe, a linguagem e o imaginário tenderão a desaparecer ou a reduzir-se a funções meramente decorativas, que não terão eficácia como canalizadores de ações sociais (ESPIG, 2004, p. 54-55).

Como bem sabemos, Hitler e os nazistas foram muito eficientes na produção de uma dominação simbólica na Alemanha das décadas de 1930 e 1940, através da manipulação ideológica, midiática e cultural que levou milhões de alemães a se subordinar e a apoiar o que talvez tenha sido o pior dos regimes políticos implementados na época contemporânea. Como veremos ainda neste capítulo, entretanto, o mesmo não pode ser dito na narrativa ficcional sobre Voldemort e os/as Comensais da Morte que, apesar de terem agido nas sombras por muito tempo aglutinando apoio e conferindo sentido para uma boa parcela da sociedade bruxa em torno da ideologia puro-sangue, acabaram dominando o mundo mágico *de fato* por menos de um ano.

3.2. O CONTROLE E O MEDO EM *HARRY POTTER E A ORDEM DA FÊNIX*

No segundo filme objeto de análise, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, Harry e seus companheiros já têm 15 anos e estão no quinto ano em Hogwarts. Após Lord Voldemort (Ralph Fiennes) ter conseguido retornar a uma forma humana em *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, tanto o protagonista quanto seus apoiadores – sobretudo o diretor da escola, Alvo Dumbledore (Michael Gambon), e os membros da Ordem da Fênix – são acusados de mentirem sobre o retorno do lorde das trevas e atuarem como revolucionários. Assim, eles são envolvidos em uma trama criada por diversos atores incluindo a imprensa, simbolizada pelo jornal Profeta Diário, e o governo bruxo britânico, representado pelo Ministro da Magia Cornélio Fudge (Robert Hardy)⁴⁷.

Neste filme surgem elementos e aspectos políticos que antes não estavam bem claros, tanto para os personagens centrais quanto para os espectadores da série. Faz-se necessário entender um pouco o grupo que dá nome ao filme: a Ordem da Fênix, uma sociedade secreta formada por bruxos e bruxas leais a Alvo Dumbledore e que lutaram contra Voldemort e sua ideologia quando este tentou tomar o poder pela primeira vez, no início dos anos 1980

⁴⁷ Em *Ordem da Fênix* somos apresentados ao Ministério da Magia, a instituição que governa a comunidade bruxa no Reino Unido. Sua sede está localizada nos subterrâneos de Londres, por isso o aspecto de suas instalações é semelhante às estações de metrô londrinas. O posto mais alto do órgão é o de Ministro da Magia, geralmente eleito a cada sete anos, que é assistido por um gabinete. O Ministério é dividido ainda em sete departamentos, cada um composto de dezenas de funcionários encarregados de administrar diferentes aspectos do mundo bruxo. Vinculada ao Departamento de Execução das Leis da Magia está a Suprema Corte dos Bruxos (*Wizengamot*), o organismo judicial e legislativo do Ministério da Magia responsável por criar e julgar as leis no mundo bruxo.

(ROWLING, 2003, p. 59). Parte da Ordem aparece logo no início do filme resgatando Harry da casa dos seus tios e levando-o com segurança até o quartel general da mesma – a antiga casa de Sirius Black (Gary Oldman), padrinho de Harry, no Largo Grimmauld nº 12 em Londres –, informando-o de que haveria uma audiência no Ministério para decidir sobre a sua expulsão de Hogwarts⁴⁸. Logo no início a narrativa se mostra sombria, como se um perigo iminente estivesse à espreita a todo o momento. A Ordem é apresentada, assim, como uma espécie de resistência a esse perigo e como um *movimento insurgente* contra os desígnios de Voldemort⁴⁹.

Outro elemento importante a que somos apresentados nos primeiros minutos do filme é o jornal Profeta Diário, o maior periódico do mundo bruxo no Reino Unido. Ele é o principal meio usado pelo Ministro da Magia para atacar e sujar o nome de quem afirma que Voldemort retornou, especialmente Harry e Dumbledore, pois teme uma conspiração por parte do diretor de Hogwarts (figura 9). Através da influência de Fudge sobre o monopólio midiático exercido pelo Profeta Diário, tenta-se a todo custo garantir a credibilidade do governo bruxo. Conforme Remo Lupin (David Thewlis) explica a Harry, Cornélio Fudge ataca Dumbledore pois não está em seu juízo perfeito, tendo sido desvirtuado e embotado pelo medo de perder o poder político sobre a sociedade bruxa britânica. Segundo Lupin, “o medo leva as pessoas a fazer coisas terríveis”. Enquanto isso, os membros da Ordem divergem em relação a qual seria o momento oportuno de combater Voldemort e os/as Comensais. Sirius quer fazer isso de imediato, inclusive recrutando Harry para aderir à Ordem e lutar, o que é rejeitado pelos outros membros por ele ainda ser muito jovem.

⁴⁸ O Ministério da Magia decide expulsar Harry em razão dele ter conjurado o feitiço do Patrono na presença de um trouxa, no caso, seu primo Duda Dursley (Harry Melling). Isso ocorre nas cenas iniciais do filme quando Harry se defende do ataque de dois Dementadores próximo à Rua dos Alfeneiros, em Little Whinging, o endereço dos Dursleys. Segundo o *Decreto de Restrição à Prática de Magia por Menores*, bruxos/as menores de idade são proibidos/as de conjurar feitiços fora da escola de Hogwarts.

⁴⁹ Parte da Ordem, principalmente Sirius Black, quer agir imediatamente contra Voldemort e os/as Comensais da Morte, acreditando que o relato de Harry sobre o retorno do lorde das trevas é o suficiente para tomar tal medida. O Ministro da Magia, entretanto, se recusa a admitir a volta de Voldemort e mantém o discurso de que está tudo sob controle no mundo bruxo e de que não há nenhum perigo iminente. A Ordem sabe que Voldemort está reunindo novamente seus/suas fiéis seguidores/as e também um exército dentre as criaturas mágicas com o objetivo de tomar o controle do mundo bruxo e matar Harry, que para o lorde das trevas é o único empecilho para que ele possa atingir a imortalidade. Assim, a guerra no mundo bruxo seria apenas uma questão de tempo.

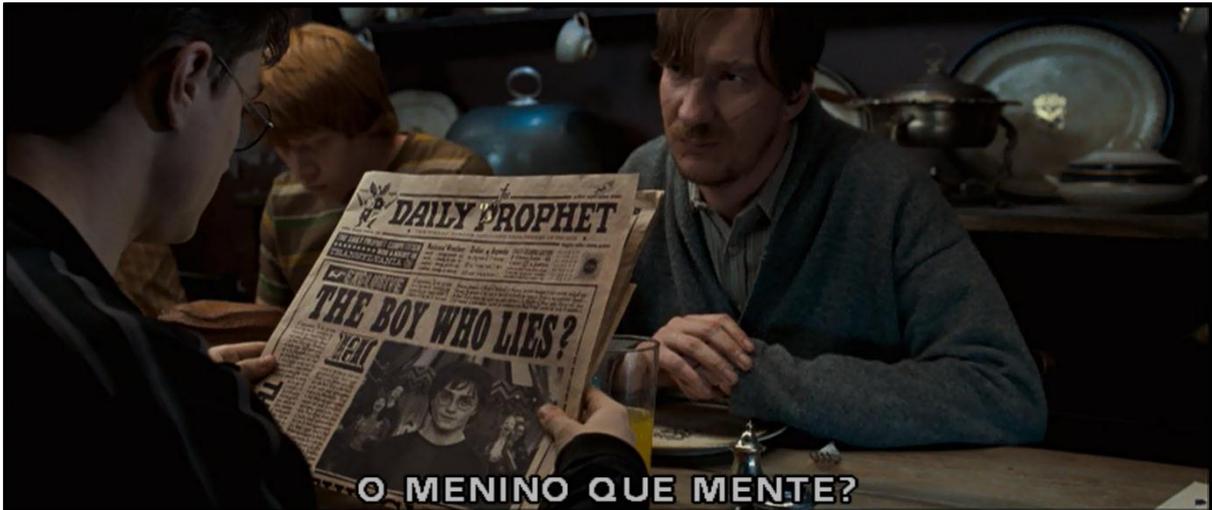


Figura 9 - Cena em que Remo Lupin mostra a Harry as manchetes do Profeta Diário, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

Harry é então levado à sua audiência diante da Suprema Corte no Ministério da Magia. Obviamente, não se trata apenas de uma ocasião para avaliar o uso de magia por um aluno fora da escola, senão um pretexto para intimidar e neutralizar a principal voz que anunciava o retorno de Voldemort⁵⁰. Harry é então acusado pela Suprema Corte de usar magia fora da escola e, de acordo com a lei, ele deveria ter sua varinha destruída e se expulso de Hogwarts (figura 10). Entretanto, Dumbledore aparece como advogado de defesa de Harry e expõe os motivos para tal delito: o aparecimento de Dementadores em uma comunidade trouxa⁵¹. Isso é tratado pelo Ministro como uma mentira, tanto do protagonista quanto do diretor de Hogwarts, assim como a alegação de ambos de que Voldemort teria voltado. Harry acaba sendo inocentado das acusações pela maioria dos membros da corte, a contragosto de Fudge, pois ficou evidenciado que ele havia usado magia de forma justificada para se defender e defender um trouxa de uma ameaça do mundo mágico.

⁵⁰ Além disso, parte da elite bruxa, incluindo os Malfoy (que são Comensais da Morte), desejava e patrocinava essa campanha difamatória e de perseguição para manter as aparências e não alertar a sociedade bruxa de que as forças das trevas estavam agindo novamente.

⁵¹ Dementadores são criaturas das trevas que trabalham para o Ministério da Magia na função de guardas na prisão de Azkaban. São seres fantasmagóricos, de aspecto cadavérico, que voam e usam capas negras encapuzadas. Se alimentam da felicidade humana criando um ambiente de frio, escuridão e tristeza à sua volta. Através do “beijo do Dementador” extraem a alma humana, deixando sua vítima num estado de semi-vida. Por sua capacidade de drenar as emoções humanas, servem como guardas da prisão bruxa impedindo qualquer desejo de fuga por parte dos presos. Em *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, são descritos como estando entre as criaturas mais sórdidas sobre a Terra, não sendo da sua natureza ter algum senso de justiça ou perdão. Acabam se aliando a Voldemort em *Ordem da Fênix*, permitindo a fuga de Comensais da Morte de Azkaban.



Figura 10 - Audiência de Harry diante da Suprema Corte em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

Nesse julgamento fica claro que o Ministério usa toda a sua estrutura institucional para perseguir as vozes que denunciam o retorno do lorde das trevas. Segundo o Ministro, essas pessoas ameaçariam a ordem social vigente e, para ele pessoalmente, a sua estabilidade no cargo. Assim, Harry e Dumbledore se transformam no principal inconveniente político para o governo bruxo em *Ordem da Fênix*. Na cena da audiência, Dumbledore argumenta a Fudge de que a lei permitiria o uso de magia fora da escola em caso de vida ou morte, recebendo como resposta a afirmativa de que *as leis* poderiam ser revistas se necessário. O diretor de Hogwarts rebate dizendo que já estava se tornando um hábito o Ministério da Magia realizar um julgamento criminal para tratar de simples casos de magia adolescente. Nesta cena, portanto, fica evidenciado o Estado policialesco que começava a ser instituído sobre a comunidade bruxa britânica.

Entretanto, é importante ressaltar que neste momento o Ministério não possuía propriamente um programa ideológico autoritário e repressor, o que mudará substancialmente deste filme em diante. Antes disso, é na figura pessoal do ministro Fudge onde se aglutina uma paranoia alimentada pelo medo de uma denunciada, porém infundada, revolução liderada por Dumbledore, o que passa a se tornar um fator mobilizador de medidas autoritárias pelo governo bruxo, sobretudo no âmbito escolar. Há ainda um ingrediente político importante: Dumbledore é removido de todos os cargos que ocupava no Ministério da Magia e na Confederação Internacional de Bruxos e logo será removido de seu posto como diretor de Hogwarts, tornando-se um inimigo político do governo bruxo (ROWLING, 2003, p. 82). Dessa forma, o medo começa a criar um imaginário de combate a uma ameaça que, de fato, inexistente. Isso, por consequência, acaba negligenciando os perigos reais

existentes ao definir como inimigos aqueles que, na verdade, os denunciam. Conforme o escritor estadunidense Adam-Troy Castro salienta sobre *Ordem da Fênix*,

No caso particular dos romances de Harry Potter, a ameaça de Lord Voldemort é real. Mas a ameaça efetiva que impulsiona *Ordem da Fênix* é o próprio medo, manifestado pelas políticas do Ministro da Magia Cornélio Fudge. Fudge não acredita que Voldemort voltou. Ele suspeita que Harry e seus mentores em Hogwarts usem rumores para preparar sua própria tomada do poder. Baseado apenas nas suspeitas dessa ameaça ilusória, que em nível narrativo funciona apenas como um obstáculo que impede nossos heróis de lidar efetivamente com a ameaça genuína, ele institui uma série de medidas draconianas projetadas para controlar o que ele vê como elementos subversivos na escola de bruxaria. Isso também lembra profundamente precedentes no mundo real. Escolas e universidades há muito são vistas como o terreno fértil da dissidência, do ativismo político e do desafio aberto à ortodoxia estabelecida (CASTRO, 2005, p. 123. Tradução nossa)⁵².

Outrossim, o medo geralmente acaba levando as pessoas no mundo real a darem respaldo a práticas autoritárias e repressoras. Nesse sentido, o medo e a consequente produção de um inimigo a ser combatido e de um salvador que livrará a sociedade desse mal são ingredientes bem conhecidos da maioria dos regimes autoritários e ditaduras instituídos ao longo do século XX. Ao analisar esse quesito no contexto das ditaduras latino-americanas e em como elas acabaram recebendo amplo apoio social, as historiadoras Denise Rollemberg e Samantha Viz Quadrat argumentam que

o autoritarismo foi desejado e alguns ditadores foram (são) queridos e percebidos como *salvadores da pátria* por pessoas e/ou segmentos da sociedade de todas as idades e origens sociais. O autoritarismo constituía elemento da cultura política de muitas sociedades. Antes da “influência estadunidense”, as ditaduras latino-americanas dos anos 1960 e 1970 tinham, desde as articulações do golpe e durante o regime, como discurso principal “salvar os valores ocidentais e cristãos do perigo do comunismo”. Buscaram e receberam o apoio de setores da sociedade para o golpe. Sucessivamente, Brasil (1964), Uruguai (1973), Chile (1973) e Argentina (1976) passaram a ter governos ditatoriais. Os governos legítimos e legais foram depostos e acusados de incapacidade e irresponsabilidade. Os novos governos, representados por militares, mas não exclusivamente formados por eles, seriam a representação da salvação, enquanto o que havia antes nos países seria o caos (ROLLEMBERG & QUADRAT, 2011, p. 24 e 25).

O autoritarismo se torna letal, contudo, quando as medidas preventivas adotadas para lidar com a ameaça percebida acabam causando mais dano à sociedade do que a ameaça percebida jamais poderia causar. É aqui onde entra uma personagem fundamental para a dinâmica em *Ordem da Fênix*: Dolores Umbridge (Imelda Staunton), Subsecretária Sênior

⁵² “In the particular case of the Harry Potter novels, the threat of Lord Voldemort is real. But the actual threat that drives *Order of the Phoenix* is fear itself, as manifested by the policies of Minister of Magic Cornelius Fudge. Fudge doesn't believe Voldemort is back. He suspects Harry, and his mentors at Hogwarts, of using rumors to prepare their own power grab. Based only on suspicions of this illusory threat, which on a narrative level functions only as the obstacle hampering our heroes from effectively dealing with the genuine menace, he therefore institutes a series of draconian measures designed to control what he sees as the subversive elements at the wizarding school. This is also profoundly reminiscent of real-world precedent. Schools and universities have long been seen as the breeding ground of dissent, political activism and open defiance of established orthodoxy”.

do ministro Fudge. Ela é enviada pelo Ministério da Magia a Hogwarts para reformular a didática na disciplina de Defesa Contra as Artes das Trevas, de acordo com os interesses do governo bruxo (figura 11). Posteriormente, ela é designada como Alta Inquisidora da escola, onde passa a determinar novas e rígidas diretrizes por meio de Decretos Educacionais. Dessa forma, ela é a personificação da intervenção do Ministério em Hogwarts e na educação dos/as bruxos/as como um todo, como uma primeira forma de *controle ideológico* por parte do governo. Na sua apresentação no banquete inaugural do ano letivo, Umbridge fala aos alunos:

(DOLORES UMBRIDGE) — O Ministério da Magia sempre considerou a educação de jovens bruxos e bruxas de vital importância. Apesar de todo diretor ter trazido algo de novo a esta escola histórica, o progresso pelo progresso não será encorajado. Vamos preservar o que deve ser preservado, aperfeiçoar o que for possível ser aperfeiçoado e cortar práticas que devem ser proibidas.



Figura 11 - Novo manual teórico de Defesa Contra as Artes das Trevas elaborado pelo Ministério da Magia e instituído em Hogwarts por Dolores Umbridge, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

É digno de nota como todas as medidas autoritárias de Umbridge são cuidadosamente expressas por ela através de uma linguagem que demonstre o quão benéficas elas serão para os/as alunos/as. Em um diálogo muito revelador, durante a primeira aula de Umbridge como professora de Defesa Contra as Artes das Trevas, ela explica o objetivo de seu novo método de ensino e como ele deverá ser aplicado:

(DOLORES UMBRIDGE) — O ensino que receberam nesta disciplina foi um tanto fragmentado. Mas vão gostar de saber que, a partir de agora, terão um curso de magia cuidadosamente estruturado e aprovado pelo Ministério. [...] Nem imagino porque precisariam usar feitiços na minha sala. Vão aprender feitiços defensivos de um jeito seguro e sem riscos. [...] Segundo o Ministério, um estudo teórico já é suficiente para prepará-los para os exames, o que é, afinal, o propósito da escola.

(HARRY POTTER) — E como a teoria prepara para o que está lá fora?

(DOLORES UMBRIDGE) — Não há nada lá fora, meu caro. Quem você acha que quer atacar crianças da sua idade?

(HARRY POTTER) — Eu não sei. Lord Voldemort, talvez?

(DOLORES UMBRIDGE) — Vamos deixar uma coisa bem clara. Vocês foram informados de que um certo bruxo das trevas está à solta novamente. Isso é mentira!

(HARRY POTTER) — Não é mentira! Eu o vi e lutei com ele!

(DOLORES UMBRIDGE) — Detenção, Sr. Potter!

Posteriormente, somos apresentados aos *métodos de punição* empregados pela nova professora. Umbridge se utiliza do castigo e da tortura, através de feitiços, poções e artefatos enfeitiçados, como forma de punir os/as alunos/as que desafiam a sua autoridade ou a metodologia educacional que está sendo implementada pelo Ministério em Hogwarts. Apesar do aspecto doce e delicado de Umbridge (figura 12), ela talvez seja a personagem mais cruel da saga depois de Voldemort. Os métodos de Umbridge são análogos aos de um regime intolerante e repressivo: aos/às alunos/as é ensinado nada além de obediência; as regras em Hogwarts são manipuladas de maneira que se possa torturar estudantes legalmente; a oposição é demonizada enquanto quem está no controle mente continuamente; e uma substancial dose de sadismo é adicionada nas formas de repressão aos/às estudantes. E, no entanto, Umbridge não é uma seguidora de Voldemort, ou seja, ela não é uma Comensal da Morte. Ela “apenas” acredita piamente que está fazendo a coisa certa, mas opera diretamente dentro da política de abuso de autoridade (JOHNSON & NIEKERK, 2019, p. 1, 2 e 10).



Figura 12 - Dolores Umbridge em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

Além disso, depois que Umbridge se torna Alta Inquisidora, seus métodos cruéis permanecem supostamente dentro dos limites da regulamentação burocrática oficial. De fato, o Ministério da Magia, desesperado para negar a realidade do retorno de Voldemort, simplesmente muda os limites do que é legal em Hogwarts e na comunidade mágica como um todo. Ao obrigar Harry a ir à sua sala para cumprir detenção, Umbridge se utiliza de uma

pena especial para fazê-lo escrever diversas vezes a frase “não devo contar mentiras” em sua própria pele, como forma de punição (figura 13). O diálogo que se segue é o seguinte:

(DOLORES UMBRIDGE) — Quero que escreva: “não devo contar mentiras”.

(HARRY POTTER) — Quantas vezes?

(DOLORES UMBRIDGE) — Digamos que o tempo que for preciso para a mensagem penetrar. [...] Porque você sabe que, no fundo, merece ser punido. Não sabe, Sr. Potter?

O *enfraquecimento psicológico* também faz parte das estratégias dos oponentes contra Harry e seus/suas amigos/as. As ações de Umbridge e do Profeta Diário provocam em Harry a sensação de que ele e seus/suas companheiros/as próximos/as estão sozinhos na luta contra Voldemort, e de que eles não terão nenhum apoio e estarão totalmente desarticulados nessa empreitada. Ou seja, fazê-los pensar que estão isolados. Isso é dito no diálogo onde a aluna da Corvinal Luna Lovegood declara a Harry seu apoio e o de seu pai, Xenofílio Lovegood, editor do jornal alternativo O Pasquim (*The Quibbler*):

(LUNA LOVEGOOD) — Nós dois acreditamos em você, por sinal. Que Você-Sabe-Quem voltou, que lutou com ele e que o Ministério e o *Profeta* conspiram contra você e Dumbledore.

(HARRY POTTER) — Valeu. Parece que são os únicos que acreditam.

(LUNA LOVEGOOD) — Não creio que seja o caso. Mas deve ser assim que ele quer que você se sinta. [...] Ora, se eu fosse Você-Sabe-Quem, ia querer que você se isolasse de todos porque, estando sozinho, você não parece tão ameaçador.

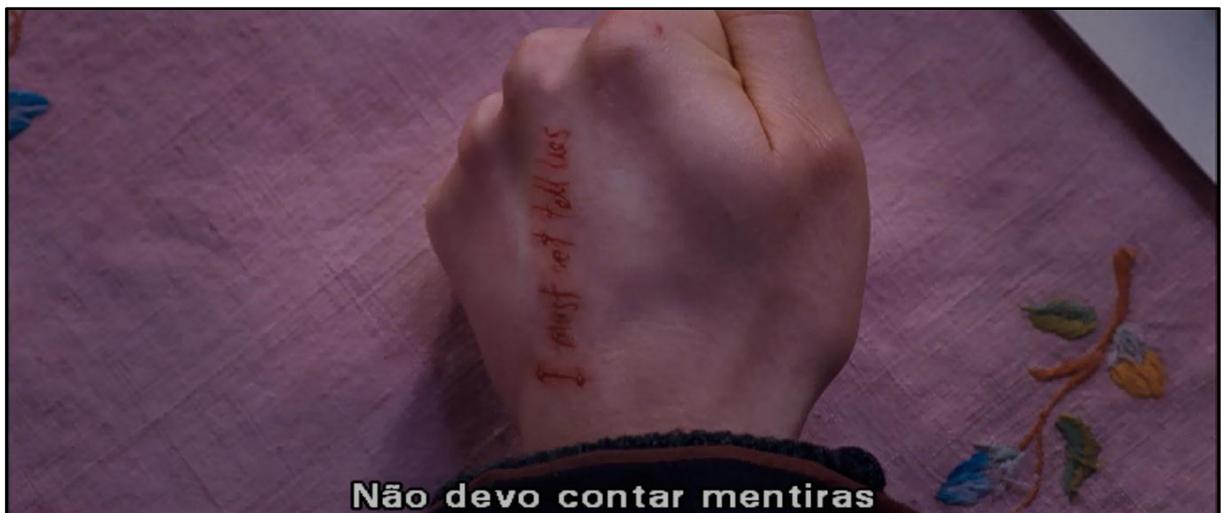


Figura 13 - Cena em que Dolores Umbridge tortura Harry em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

A *intervenção na educação e nos costumes* é o ponto-alto do filme. Como Alta Inquisidora, Umbridge passa a ter poderes para vigiar e ditar regras de comportamento aos/às alunos/as, além de policiar as atividades de ensino dos/as professores/as, podendo até mesmo expulsá-los/as com o intuito de, nas palavras do ministro Fudge, “trazer a escola de Hogwarts novamente a padrões aceitáveis” (figura 14). Aqui somos apresentados ao modo como um regime, que começa a endurecer seu autoritarismo, se utiliza do passado como

forma de resgatar valores pretensamente perdidos, seja no campo político, seja nos costumes. Fica claro no filme, também, a depuração educacional posta em prática como forma de censurar e eliminar quaisquer práticas consideradas subversivas ou que não sejam classificadas como eficazes pelo Ministério. Esta é uma prática muito comumente observada em diversos regimes autoritários que procuraram, de alguma forma, instaurar um controle ideológico e restabelecer ditos “padrões” de comportamento, encontrando no ensino uma maneira bastante útil de fazê-lo, principalmente através das chamadas *reformas educacionais*.

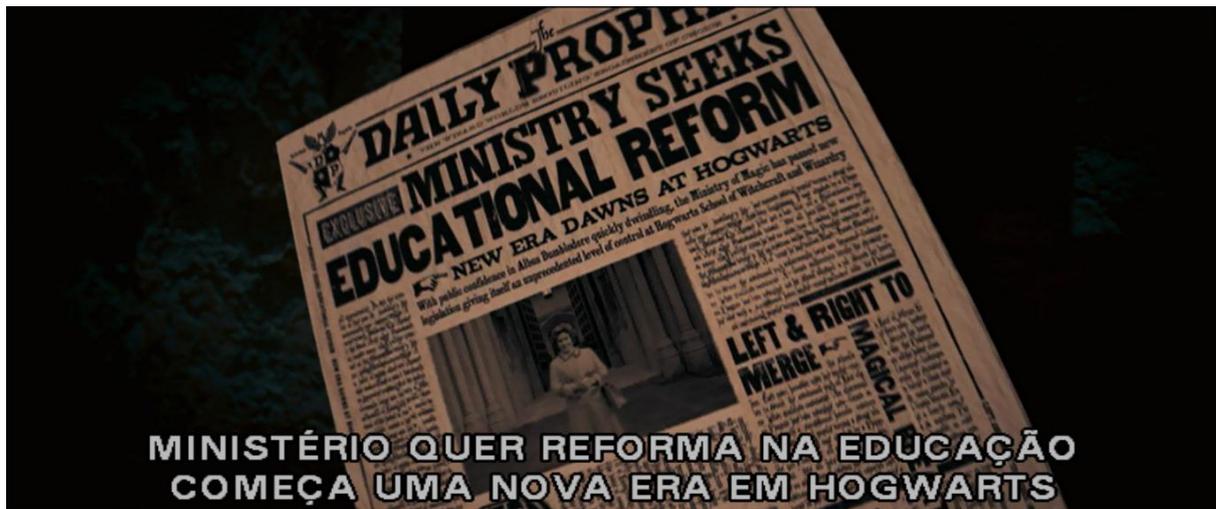


Figura 14 - Manchete do Profeta Diário sobre a nomeação de Dolores Umbridge como Alta Inquisidora em Hogwarts, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

Tomemos como exemplo o caso da depuração do ensino promovida pelo franquismo na Espanha, mesmo antes do fim da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Através das instituições tradicionais – da escola e, sobretudo, da igreja –, o franquismo passou a exercer um controle permanente sobre a formação intelectual, cultural, social e política do povo espanhol. Nesse sentido, a primeira e mais imediata ação social dos Nacionalistas espanhóis, no contexto da guerra civil, foi no sentido de eliminar a legislação mais avançada da República numa reação *restauradora* das estruturas sociais características da Espanha oligárquica e, com elas, toda uma tradição cultural que passava obrigatoriamente pela educação. Sobre isso, o historiador espanhol Julio Aróstegui aponta:

Assim, no campo da cultura, a educação, a situação da Igreja e a religião, a justiça e os cargos públicos em geral, a legislação restauradora atuou maciçamente. De fato, a grande depuração do corpo docente foi posterior, mas seus preliminares foram estabelecidos agora. Em agosto, a vida escolar foi regulamentada, perturbada pela guerra, e atuava-se contra os professores em relação a “qualquer manifestação de fraqueza ou orientação oposta à atitude saudável e patriótica do Exército e do povo espanhol...”. O objetivo era “espanholizar a educação e evitar perdas

desnecessárias para o Tesouro Público”, com o duplo controle ideológico e de uso máximo dos serviços (ARÓSTEGUI, 1986, p. 63-65. Tradução nossa)⁵³.

Essa ideia de depuração justificada, inclusive, pela questão da eficiência pode ser ilustrada no filme quando Umbridge passa a classificar os/as professores/as quanto à necessidade de suas atividades de ensino para a escola. Ela persegue a professora Sibila Trelawney (Emma Thompson), que ensina Adivinhação – uma disciplina considerada “pouco ortodoxa” –, e Hagrid, por sua natureza como meio-gigante e atuação como guarda-caça e professor de Trato das Criaturas Mágicas, atividades consideradas por Umbridge como desnecessárias.

Embora não possamos encontrar em *Ordem da Fênix* um programa político bem definido do Ministério no sentido de estabelecer um controle ideológico maciço sobre todos os aspectos da vida dos bruxos e bruxas no Reino Unido, pelo menos no campo educacional podemos encarar o intervencionismo do governo e as reformas no ensino encabeçadas por Umbridge como um *movimento reacionário* que pretendia impedir o exercício do livre pensar e legitimar a disciplina, a obediência e a ordem como objetivos primazes da escola. Relacionando essa característica com as observadas em regimes autoritários que buscaram impor seu modo de pensar através da educação e dos costumes, como é o caso do franquismo espanhol e do salazarismo português, por exemplo, podemos localizar em *Ordem da Fênix* duas concepções autoritárias que são levantadas pelo historiador português Manuel Loff, quais sejam:

Como acontece com todos os fenómenos autoritários reacionários contemporâneos, na sua genética ideológica convergem as soluções ultra-reacionárias antiliberais e muitas das novas concepções que o fascismo introduz nos discursos das direitas do século XX: Os princípios de *ordem*, de *hierarquia*, de *autonomia* e de *obediência* no quadro de uma sociedade *orgânica*, na qual cada um tem um lugar automaticamente designado. “Um lugar para cada um, cada um no seu lugar” é a fórmula usada por um dos mais sincréticos ideólogos do Salazarismo, Carneiro Pacheco. [...] O grau de consciencialização política, de participação social e de capacidade cultural das massas deverá ser o mínimo necessário por forma a permitir a conservação rígida da estabilidade social (LOFF, 2010, p. 485 e 486).

A redução do grau de conscientização política em regimes autoritários passa pela repressão mas, também, pela questão da *alienação*. Em *Ordem da Fênix*, podemos ver um pouco desse elemento quando o ministro Fudge segue com sua campanha de desinformação,

⁵³ “Así, en el terreno de la cultura, la educación, la situación de la Iglesia y la religión, la justicia y los cargos públicos en general la legislación restauradora actuó masivamente. En realidad, la gran depuración del personal docente fue obra posterior, pero sus preliminares se establecieron ya ahora. En agosto se regulaba la vida escolar, perturbada por la guerra, y se procedía contra los maestros en relación a ‘toda manifestación de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y del pueblo español...’. Con ello se apuntaba a ‘españolizar la enseñanza y evitar quebrantos innecesarios al Tesoro Público’, con el doble control ideológico y de aprovechamiento máximo de los servicios”.

de difamação e de criação de bodes expiatórios, obstruindo sempre que possível a verdade sobre o retorno de Voldemort e utilizando-se do discurso de que, de fato, é Dumbledore quem está criando um exército com o intuito de tomar o Ministério. Com isso, uma cortina de fumaça é criada e a *ordem* e a *segurança* são estabelecidas como justificativas para todas as ações autoritárias do governo bruxo, principalmente em Hogwarts (figura 15). A própria intensificação do uso de Dementadores pelo Ministério fora de Azkaban ilustra bem isso – lembrando que fora Umbridge quem havia ordenado a ida de dois guardas de Azkaban para Little Whinging, a fim de silenciar Harry (ROWLING, 2003, p. 605).

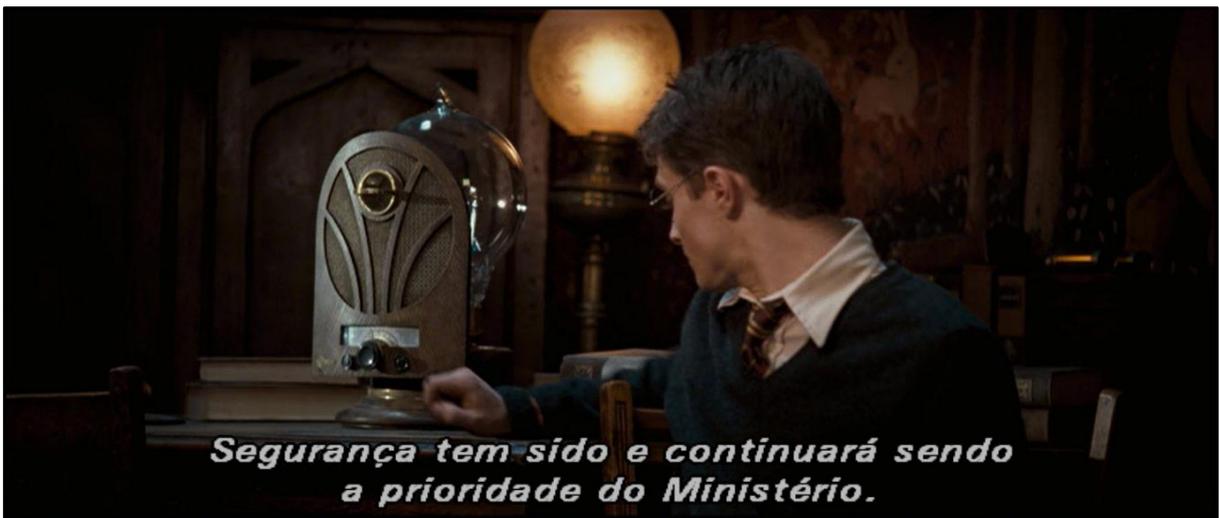


Figura 15 - Fala do Ministro da Magia no rádio, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

A esse respeito, podemos pensar no *imaginário da segurança anti-subversiva* através da imposição de um Estado policial em diversos regimes autoritários. Tomando novamente como exemplos o caso salazarista em Portugal e o franquista na Espanha, sobre a perseguição e repressão através das forças policiais, Loff comenta:

As duas ditaduras ibéricas, como quaisquer outras, edificaram um Estado policial sobre o qual basearam a sua estabilidade. Exceptuando as conjunturas excepcionais das guerras civil de Espanha e Colonial portuguesa, as tarefas directamente repressivas concentravam-se, sobretudo, nas forças de segurança, e dentro destas nas polícias políticas. Em Portugal, depois da coexistência de várias polícias entre 1926 e 1933, é a *Polícia de Vigilância e Defesa do Estado*, rebaptizada como *Polícia Internacional de Defesa do Estado* em 1945, e *Direcção-Geral de Segurança* em 1969, a ficar com a gestão global do sistema de repressão política, na qual colaboram o sistema judicial (e mais concretamente os organismos expressamente criados com fins políticos repressivos), as restantes corporações policiais (*Polícia de Segurança Pública* e *Guarda Nacional Republicana*), a milícia do regime (*Legião Portuguesa*) e as próprias forças armadas (LOFF, 2010, p. 480).

Outro elemento importante em *Ordem da Fênix*, a *resistência ao autoritarismo* é centrada na Armada de Dumbledore: uma organização estudantil autônoma e secreta formada por alguns/as alunos/as de confiança recrutados/as por Harry, onde o protagonista

atua como professor no ensino de feitiços defensivos práticos contra um vindouro ataque das forças de Voldemort, já que Harry tem maior experiência nesse tipo de defesa (figura 16). Fazem isso como forma de compensar a obstrução no ensino provocada pelo Ministério. A fala de Harry em uma das cenas durante os ensinamentos indica o sentimento que os motiva: “Todo grande bruxo da história, no início, não era mais do que nós somos: alunos. Se eles conseguiram, por que não nós?”



Figura 16 - Harry ensinando feitiços defensivos a seus/suas colegas da Armada de Dumbledore, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

A oposição se dá, portanto, através de aulas paralelas e ilegais de Defesa Contra as Artes das Trevas. Mesmo se arriscando, os/as estudantes desejam aprender os conteúdos proibidos pelo Estado, pois veem uma necessidade real disso para as suas vidas, já que o ensino oficial que lhes é imposto pretende que os/as alunos/as sejam agentes totalmente passivos no processo educacional (CASTRO, 2005, p. 128). Se fizermos um paralelo com a situação de estudantes que lutam sob regimes autoritários no mundo real, podemos encontrar nessas atividades consideradas ilícitas um sentimento de empoderamento frente à repressão e ao controle do pensamento crítico em um ambiente privado da liberdade de ensino.

Em resposta, contudo, Umbridge aperta o cerco contra os/as alunos/as instituindo medidas como interrogatórios com a utilização da poção da verdade e a criação da Brigada Inquisitorial, composta especialmente por alunos/as da Sonserina, incluindo Draco Malfoy (figura 17). Com o aprofundamento da crise no mundo bruxo, ambos os lados tentam angariar apoio entre as criaturas mágicas como forma de conseguir aliados para a guerra que está por vir. Voldemort também consegue engrossar as fileiras de Comensais da Morte, libertando muitos deles da prisão de Azkaban. Toda essa crise endurece ainda mais as ações

do ministro Fudge, que de forma desvirtuada ainda atribui a culpa às pessoas erradas. Ainda assim, isso acaba abrindo os olhos de muitos/as bruxos/as, como alguns/as colegas céticos de Harry e suas famílias, para o perigo iminente em relação a Voldemort e sobre as mentiras divulgadas pelo Ministério e o Profeta Diário. Também faz com que a Armada de Dumbledore reforce suas atividades práticas secretas na aprendizagem de Defesa Contra as Artes das Trevas.

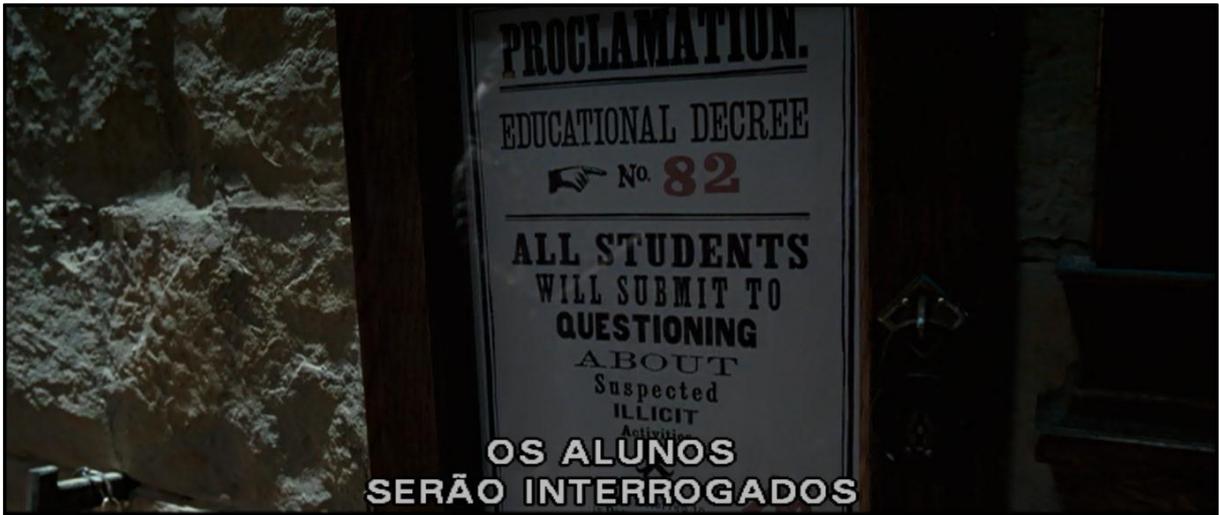


Figura 17 - Decreto de Umbridge instituindo o interrogatório de alunos/as acerca de atividades ilícitas suspeitas, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

Logo em seguida, no entanto, Umbridge descobre as atividades da Armada e as proíbe, intensificando seu autoritarismo na escola e atribuindo a culpa de tudo a Dumbledore (o que confirmaria a versão do Ministro sobre ele), que assume a culpa para proteger Harry e foge antes de ser preso. Assim, com o afastamento de Dumbledore, Umbridge se torna a diretora de Hogwarts com poderes absolutos sobre a área educacional, passando a recrudescer ainda mais as regras da escola e os interrogatórios e punindo veementemente quem a desobedecesse (figura 18). Essa crise e o perigo sempre iminente (porém, sempre negado) são simbolizados ao longo de todo o filme por uma tempestade sempre se armando, o que pode ser notado na maioria das cenas em Hogwarts.

A resistência então é colocada à prova. A partir da dissolução da Armada, podemos ver que a oposição estudantil ao autoritarismo se dá não somente através do aprendizado de táticas de combate proibidas pelo Ministério, mas também pela sabotagem, o que fica exemplificado na ação dos gêmeos Weasley durante a aplicação dos N.O.M.s⁵⁴. Aqui somos apresentados a um elemento de rebeldia e espírito libertário. Fred e Jorge Weasley (James e

⁵⁴ Níveis Ordinários de Magia, exames realizados pelos alunos ao final do quinto ano em Hogwarts.

Oliver Phelps, respectivamente) são conhecidos por pregarem peças, fazerem brincadeiras e venderem produtos divertidos aos/às seus/suas colegas. Como eles mesmos dizem que não têm futuro no meio acadêmico, decidem sabotar as provas finais e conseguem fazer Umbridge parecer ridícula diante de todos/as os/as alunos/as. Depois, fogem da escola e montam uma loja com os seus produtos, a Gemialidades Weasley, tendo antes conseguido criar o caos e inflar o ânimo estudantil contra a repressão da diretora de Hogwarts. A onda de admiração dos/as alunos/as por essa pequena rebelião torna cada vez mais difícil para Umbridge manter sua posição como figura de autoridade inquestionável (ROWLING, 2003, p. 546; CASTRO, 2005, p. 129). A resposta, contudo, seria contundente e desesperadora, mostrando o lado mais cruel da personagem: Umbridge se utiliza até mesmo de uma maldição imperdoável⁵⁵, a Maldição Cruciatu, como método de tortura para interrogar os/as alunos/as de forma ilegal⁵⁶.



Figura 18 - Cena que ilustra a quantidade de decretos educacionais instituídos por Umbridge em Hogwarts, todos afixados em uma parede na entrada do Salão Principal, em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

No entanto, depois de uma ideia ousada de Hermione em um momento de desespero, eles/as conseguem se livrar de Umbridge, que é levada pelos centauros na Floresta Proibida. Após isso, Harry e alguns/as alunos/as da antiga Armada partem para o Ministério da Magia,

⁵⁵ São três as maldições imperdoáveis em Harry Potter: a Maldição Imperius (*Imperio*), que faz com que a vítima faça qualquer coisa que lhe for ordenada; a Maldição Cruciatu (*Crucio*), que causa dor torturante na vítima; e a Maldição da Morte (*Avada Kedavra*), que causa a morte imediata e indolor da vítima.

⁵⁶ Em uma cena Umbridge abaixa o porta-retrato mágico com a figura do ministro Fudge sobre sua mesa, de forma a encobrir que usaria a Maldição Cruciatu para interrogar os/as alunos/as da Armada, e diz abertamente: “O que Cornélio não vê, Cornélio não sente”.

onde Harry acredita que Voldemort usou Sirius como refém⁵⁷. Lá ele e seus/suas amigos/as caem em uma armadilha e são atacados/as por Lúcio Malfoy e outros/as Comensais da Morte, mas depois são salvos/as pela Ordem da Fênix. Sirius, porém, acaba sendo morto pela sua prima Comensal, Belatriz Lestrage (Helena Bonham Carter). Então, Voldemort aparece, testa Harry e enfrenta Dumbledore; naquele instante o ministro Fudge e os Aurores aparecem e o veem, admitindo finalmente o retorno do lorde das trevas, que se retira junto com os/as Comensais e adia seu ataque final. Apesar da guerra que está por vir, Harry e seus/suas colegas de Hogwarts mantêm a esperança e a certeza de que vale a pena lutar.

3.3. A SEGREGAÇÃO E A ELIMINAÇÃO DO INIMIGO EM *HARRY POTTER E AS RELÍQUIAS DA MORTE: PARTES I E II*

Os últimos dois filmes objetos de análise são, na verdade, as adaptações de um único livro, o derradeiro da série, intitulado *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Na parte I, Harry, Hermione e Ron saem de Hogwarts com 17 anos de idade e acabam não cursando o que seria seu sétimo e último ano na escola. Neste momento, Dumbledore já havia sido morto, mas isto, aliás, fazia parte das várias manobras planejadas por ele e pelo professor Severo Snape (Alan Rickman) visando à derrota final de Lord Voldemort. O Ministro da Magia é assassinado e substituído por um dos asseclas de Voldemort; Harry e seus/suas amigos/as passam então a ser caçados/as impiedosamente, se escondendo em diversos lugares e vivendo na clandestinidade, tentando ao mesmo tempo procurar e destruir as *Horcruxes* para, desta forma, derrotar o lorde das trevas de uma vez por todas⁵⁸.

Já a parte II gira em torno da Batalha de Hogwarts e da resistência bruxa contra o lorde das trevas, além da busca do trio pelas últimas *Horcruxes*. Diversos quebra-cabeças da trama são enfim revelados e Harry e Voldemort finalmente se enfrentam. A derrota deste último se dá graças à comunhão de muitos elementos, como a atuação da resistência bruxa, os planos sabiamente engendrados por Dumbledore relacionados à posse das *Relíquias da*

⁵⁷ Na verdade, o lorde das trevas usa a conexão com a mente de Harry para criar uma visão falsa e fazê-lo ir até o Ministério com o objetivo de conseguir pegar uma profecia no Departamento de Mistérios, que é a chave para a explicação do vínculo entre Harry e Voldemort e que será algo vital para a luta entre ambos.

⁵⁸ *Horcruxes* são objetos nos quais um indivíduo pode depositar, através de magia das trevas, parte de sua alma para continuar vivo caso seu corpo seja destruído. Isso é alcançado através do assassinato de uma pessoa. Voldemort, almejando a imortalidade, havia dividido sua alma em sete pedaços, criando seis *Horcruxes*: o diário de Tom Riddle, o anel de Marvolo Gaunt, o medalhão de Salazar Sonserina, a taça de Helga Lufa-Lufa, o diadema de Rowena Corvinal e a serpente Nagini.

*Morte*⁵⁹ e a algo na profecia sobre Voldemort e Harry que o vilão não sabia: o fato de que o próprio Harry era uma Horcrux criada por Voldemort de forma não intencional, quando este assassinou os pais do protagonista ao tentar matá-lo quando ele tinha um ano de idade (naquele momento Harry ganhou sua cicatriz característica em formato de raio, sendo conhecido como “O Menino Que Sobreviveu” à Maldição da Morte).

Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I começa com o pronunciamento do Ministro da Magia Rufo Scrimgeour (Bill Nighy), que havia substituído Cornélio Fudge no governo bruxo logo após os eventos dramáticos no Departamento de Mistérios, no final de *Ordem da Fênix*. Em um discurso enfático, o Ministro diz:

(RUFO SCRIMGEOUR) — São tempos sombrios, não há como negar. Nosso mundo jamais enfrentou ameaça maior do que a que enfrenta hoje. Mas agora digo aos nossos cidadãos: nós, sempre os seus servos, continuaremos a defender sua liberdade e a repelir as forças que querem tirá-la de vocês! O Ministério... continua... forte!

Essa fala ilustra o ambiente atemorizante vivido pela comunidade bruxa e, já nesse momento, pelos/as próprios/as trouxas diante do retorno de Voldemort e dos ataques infringidos pelos/as Comensais da Morte. No entanto, a postura do Ministério da Magia, que desta vez admite tais acontecimentos e se coloca definitivamente contrário ao lorde das trevas, ainda permanece no sentido de alegar que o governo bruxo continua inabalável. Essa estratégia acaba sendo desastrosa: os/as Comensais da Morte conseguem se infiltrar no Ministério, lançando um verdadeiro golpe que leva o mesmo a ficar sob total controle de Voldemort. O lorde das trevas, então, tortura e depois assassina Scrimgeour na intenção de descobrir o paradeiro de Harry. Posteriormente, Voldemort coloca em seu lugar um Ministro-fantoches, Pio Thicknesse (Guy Henry), que atua sob os desígnios dele através da Maldição Imperius (ROWLING, 2007a, p. 164-166). Assim, o novo Ministério ainda mantém uma aparência de total normalidade institucional.

A primeira cena do filme dá o tom de qual seria o destino dos considerados “sangues-ruins” e seus apoiadores sob a nova ordem instituída por Voldemort. Durante uma reunião com os/as Comensais da Morte na mansão dos Malfoy (figura 19), o lorde das trevas apresenta a professora de Hogwarts Caridade Burbage, que foi capturada e mantida prisioneira:

⁵⁹ Segundo o Conto dos Três Irmãos, presente no livro *Os Contos de Beedle, o Bardo*, as Relíquias da Morte eram a conjunção da Varinha das Varinhas, da Pedra da Ressurreição e da Capa da Invisibilidade, que juntas tornam o seu legítimo possuidor “o Senhor da Morte”. No final da saga, estes itens mágicos acabam todos sob a posse de Harry Potter sem que isso, contudo, tenha sido automaticamente a razão da sua vitória sobre Voldemort.

(VOLDEMORT) — Para quem não sabe, hoje temos conosco a Srta. Caridade Burbage, que lecionava na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts até pouco tempo. Sua especialidade era o Estudo dos Trouxas (risos). Ela acredita que os trouxas não são tão diferentes de nós. Se dependesse dela, nós casaríamos com eles. Para ela, a mistura do nosso sangue mágico com o deles não é abominável e sim algo a ser encorajado. [...] *Avada Kedavra!* (maldição da morte). Nagini... jantar!⁶⁰



Figura 19 - Cena onde Voldemort ordena que a serpente Nagini devore o corpo da professora Caridade Burbage, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I*. A serpente surge mais uma vez como símbolo do mal e da aniquilação do inimigo.

Disfarçados como três funcionários/as do governo bruxo através da Poção Polissuco, Harry, Hermione e Rony chegam ao local onde somos apresentados a uma instituição completamente dominada pelas forças das trevas. O Ministério da Magia serve agora como máquina repressora dos/as inimigos/as do novo regime e, sobretudo, como um órgão burocrático de registro, perseguição e eliminação de bruxos e bruxas nascidos/as trouxas. O primeiro elemento simbólico dessa nova era, avistado pelo trio no Ministério, é o monumento erigido no átrio com a inscrição “Magia é Poder” (*Magic is Might*), que consistia num bloco de mármore que literalmente esmagava figuras humanas representativas dos/as trouxas, colocando-os/as em seu “devido lugar” (figura 20).

⁶⁰ Na sequência, a Ordem da Fênix escolta Harry com segurança até junto dos Weasley, numa operação que acaba ferindo Jorge Weasley e levando à morte do ex-Auror Alastor “Olho-Tonto” Moody (Brendan Gleeson) e também de Edwiges, a coruja de Harry, simbolizando o término trágico da infância do protagonista. “O Ministério caiu. O Ministro da Magia está morto. Eles estão vindo...”: assim Harry, Rony, Hermione e os seus mais próximos são avisados durante o casamento de Gui Weasley (Domhnall Gleeson) e Fleur Delacour (Clémence Poésy), levando o trio a fugir e começar a sua jornada pela clandestinidade atrás das Horcruxes durante todo o filme. Ao mesmo tempo, Voldemort começa também a sua busca incessante pela Varinha das Varinhas, que ele acredita ser a única forma de matar Harry. Após alguns acontecimentos que os levam a descobrir que uma das Horcruxes de Voldemort, o verdadeiro Medalhão de Salazar Sonserina, está sob a posse de Dolores Umbridge, o trio planeja entrar no Ministério da Magia controlado por Voldemort para tentar roubar e destruir o objeto.

Somos então envolvidos no interrogatório para a investigação do registro sanguíneo da bruxa nascida trouxa Maria Cattermole (Kate Fleetwood), esposa de Reginaldo Cattermole (Steffan Rhodri) – o funcionário do qual Rony Weasley está disfarçado. Quem preside o interrogatório é Umbridge, que agora atua como chefe da Comissão de Registro dos Nascidos Trouxas⁶¹. Tal órgão, instituído pelo Ministério sob Voldemort e composto principalmente por Comensais da Morte infiltrados, tinha o objetivo de identificar todos os bruxos e bruxas nascidos/as trouxas forçando-os/as a se registrar, já que estes/as eram acusados/as de “roubar a magia” de acordo com a ideologia puro-sangue. Assim, Maria Cattermole era acusada de mentir sobre sua ancestralidade bruxa e foi investigada para se saber como teria “roubado” seus poderes mágicos de bruxos e bruxas “de verdade”. Isso se dá, inclusive, com a presença de Dementadores, os guardas demoníacos de Azkaban.

Antes disso, porém, quando Harry – disfarçado como o funcionário Alberto Runcorn (David O'Hara) – vai à sala de Umbridge atrás do medalhão, somos apresentados ao material de propaganda criado pelo Ministério contra os/as nascidos/as trouxas, como o panfleto “Sangues-Ruins e os Perigos que Oferecem a uma Sociedade Pacífica de Sangues-Puros” (figura 22) e os livros “Sangues-Ruins e Como Identificá-los” e “Quando Trouxas Atacam”. Do mesmo modo, vemos as fichas com os registros de alguns bruxos e bruxas considerados/as perigosos/as, seus “status sanguíneos” e suas categorias de monitoramento: “Arthur Weasley, sangue-puro, mas com inaceitáveis inclinações pró-trouxas, RASTREADO; Alastor Moody, sangue-puro e membro da Ordem da Fênix, ELIMINADO; Hermione Granger, sangue-ruim, RASTREADA e ALTAMENTE PERIGOSA; Sirius Black, sangue-puro e membro da Ordem da Fênix, ELIMINADO; Alvo Dumbledore, mestiço e membro da Ordem da Fênix, ELIMINADO”. Há também os cartazes com a foto de Harry e a frase “INDESEJÁVEL NÚMERO UM” (figura 21), que também estampava a capa do Profeta Diário.

⁶¹ Um artigo do jornal Profeta Diário explica a finalidade da dita comissão: “O Ministério da Magia está procedendo a um censo dos chamados ‘nascidos trouxas’ para melhor compreender como se tornaram detentores de segredos da magia. Pesquisas recentes feitas pelo Departamento de Mistérios revelam que a magia só pode ser transmitida de uma pessoa a outra quando os bruxos procriam. Portanto, nos casos em que não há comprovação de ancestralidade bruxa, os chamados nascidos trouxas provavelmente obtiveram seus poderes por meio do roubo ou uso de força. O Ministério tomou a decisão de extirpar esses usurpadores da magia e, com essa finalidade, enviou um convite para que se apresentem a uma entrevista com a recém-nomeada Comissão de Registro dos Nascidos Trouxas” (ROWLING, 2007a, p. 167).



Figura 20 - Ilustração do Monumento “*Magic is Might*” em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I*⁶².

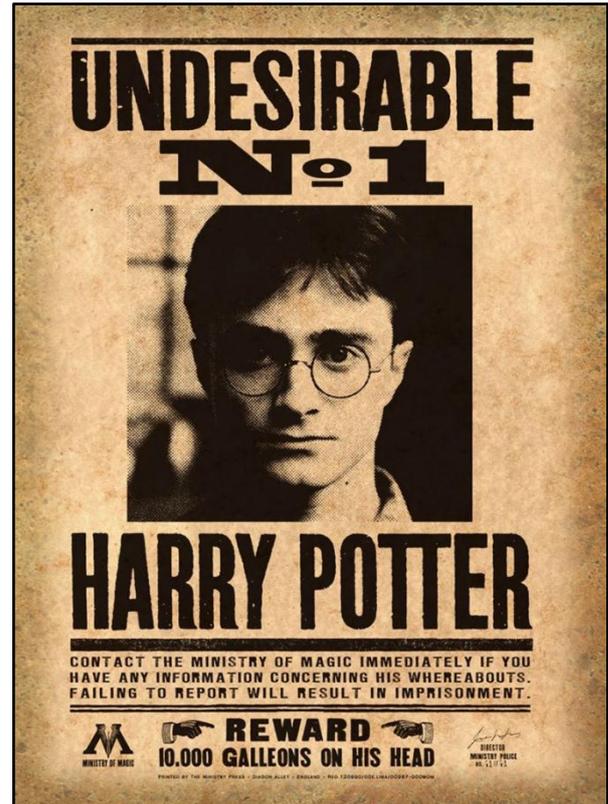


Figura 21 - Cartaz de “Indesejável Número Um” em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I*⁶³.

Dessa forma, vemos como o discurso da pureza racial bruxa tornou-se oficialmente uma política de Estado. A mesma se dava através de verdadeiros tribunais de exceção, do levantamento genealógico em busca de algo que comprovasse a “impureza de sangue”, do confisco de varinhas, bem como métodos de expurgo, aprisionamento em Azkaban e até a eliminação dos/as nascidos/as trouxas. Mesmo um/a mestiço/a que possuísse um pai ou uma mãe puro-sangue, mas que não fosse capaz de comprovar isso, seria considerado/a como um “ladrão de magia” sangue-ruim e teria o mesmo destino de tais (ROWLING, 2007a, p. 167-168). Além disso, havia uma verdadeira rede composta por forças de segurança e por burocratas envolvidos nesse sistema – cuja burocrata-mor era Umbridge – e também por indivíduos responsáveis por caçar os “inimigos do Estado” – os chamados sequestradores (*Snatchers*) –, os quais passavam a ser forçados a viver na clandestinidade para sobreviver.

⁶² Fonte da imagem: Harry Potter Wiki Fandom. Disponível em: https://harrypotter.fandom.com/wiki/Magic_is_Might_statue.

⁶³ Fonte da imagem: Harry Potter Wiki Fandom. Disponível em: <https://harrypotter.fandom.com/wiki/Undesirable>.

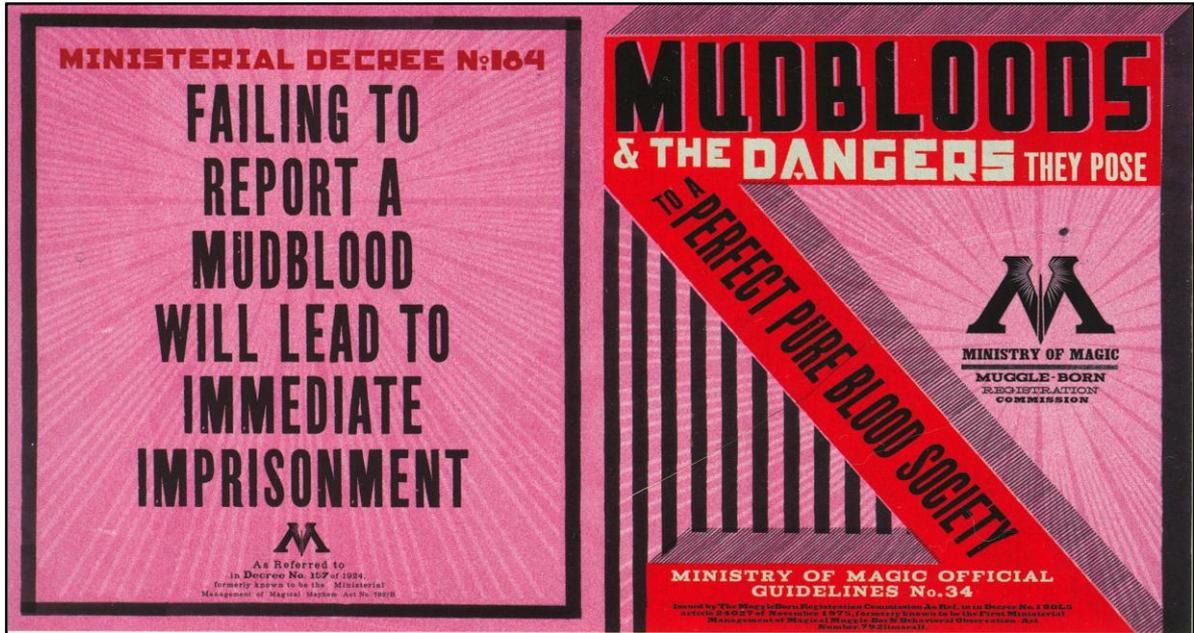


Figura 22 - Panfleto “Sangues-Ruins e os Perigos que Oferecem a uma Sociedade Pacífica de Sangues-Puros”, junto com o decreto que diz: “Deixar de denunciar um sangue-ruim incorrerá em prisão imediata”, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte 1*⁶⁴.

De fato, não é de surpreender que encontremos aqui mais um paralelo com o regime fascista da Alemanha na década de 1930, principalmente no que concerne ao *imaginário do expurgo* criado pelos nazistas em torno dos judeus e em prol da “limpeza étnica” do *Reich*. No período entre guerras, o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores da Alemanha passou a constituir os judeus como os principais inimigos do povo alemão, institucionalizando sua política de depuração étnica logo após ter obtido o controle do aparelho de Estado, em 1933. Neste momento, conforme observa Mauch,

o regime empenha-se na organização de um Estado policial que tem como objetivo dizimar a oposição e envolver a população numa rede de vigilância e delação. São de 1933 os primeiros campos de concentração, destinados à oposição política e intelectual e aos judeus, ciganos, homossexuais, mendigos e outros indivíduos considerados “anti-sociais”. A perseguição institucionalizada aos judeus começa com a promoção de um boicote às suas lojas e sua expulsão do serviço público e das universidades, seguem-se as Leis de Nuremberg em 1935, que instalam a segregação racial e, em 1938, o confisco dos bens e fechamento das empresas judaicas, que são acompanhados de violentos *pogroms* (MAUCH, 1999, p. 174)⁶⁵.

⁶⁴ Fonte da imagem: Harry Potter Wiki Fandom. Disponível em: https://harrypotter.fandom.com/wiki/Ministerial_Decree.

⁶⁵ *Pogrom* é uma palavra de origem russa que significa “causar estragos, destruir violentamente”. Refere-se aos violentos ataques físicos e massacres organizados pela população em geral contra um grupo étnico em particular, especialmente os judeus, tanto no Império Russo como no Leste Europeu. Na Alemanha nazista, tornou-se a prática mais comum de ataque antisemita por parte da população, com total incentivo do Estado (United States Holocaust Memorial Museum. “*Pogroms*”. Holocaust Encyclopedia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/pogroms>).

Outra semelhança notável diz respeito à análise da ancestralidade da população de modo a se garantir a “pureza” de sangue ariana. Segundo Reagin, tal prática se tornou cada vez mais comum na Alemanha nazista da década de 1930:

O regime nacional-socialista fez da prova da ascendência “ariana” um requisito para muitos benefícios e posições no governo; aqueles que desejavam posições de alto escalão no partido ou no governo (por exemplo, oficiais da SS) talvez precisassem apresentar provas de ascendência étnica alemã “pura” desde 1750. [...] Por fim, a tarefa de investigar a ascendência de cada pessoa na Alemanha provou ser tão grande que o governo nazista estabeleceu o Escritório de Pesquisa de Parentesco para coletar registros e emitir os chamados Passes Arianos, que resumiam a ascendência de uma pessoa. Os alemães precisavam mostrar provas de ascendência “ariana” com tanta frequência que uma enorme demanda foi criada para pesquisadores genealógicos profissionais, que poderiam fazer o trabalho de rastrear os registros de batismo e casamento de seus bisavós (provavelmente em um pequeno escritório da igreja em algum lugar) para você (REGAIN, 2011, p. 140-141. Tradução nossa)⁶⁶.

Ademais, ao analisar o contexto do Holocausto, Paxton enfatiza o assassinato dos judeus pelos nazistas como sendo “o ápice da radicalização fascista” no século XX. Ele afirma, entretanto, que para entender aquele processo é preciso levar em conta “não apenas o ódio obsessivo que Hitler tinha pelos judeus, mas também os milhares de subordinados cuja participação nas ações” contra estes possibilitou o funcionamento do mecanismo antissemita. Essas participações acabaram sendo fundamentais no desenvolvimento do Holocausto como um fenômeno colocado em prática passo a passo, indo de ações menores até feitos progressivamente mais odiosos. Para o autor, portanto, o ataque nazista aos judeus foi o resultado de uma “espiral ascendente” onde a violência de um *pogrom* popular e a política homicida imposta pelo Estado alavancavam-se mutuamente (PAXTON, 2007, p. 260-262).

A *segregação* pode ser considerada, assim, o primeiro passo em direção à eliminação do inimigo ao se marcar os/as opositores/as internos/as, apartando-os/as e abolindo os seus direitos de cidadania. Entre 1933 e 1939, os nazistas se utilizaram da propaganda e do terror de forma a eliminar os judeus dos espaços sociais. O objetivo era se livrar da “contaminação” judaica que, segundo os nazistas, havia assolado a Alemanha e corrompido a sociedade “ariana” (PADRÓS, 1999, p. 197-198). Dessa forma, os judeus foram expropriados de seus bens, perderam seus empregos, foram expulsos das escolas e

⁶⁶ “The National Socialist regime made proof of ‘Aryan’ ancestry a requirement for many government benefits and positions; those who wanted higher-ranking positions in the Party or the government (for example, SS officers) might even have to produce proof of ‘pure’ ethnic German ancestry going back to 1750. [...] Ultimately, the task of investigating the ancestry of every person in Germany proved so large that the Nazi government established the Kinship Research Office to collect records and issue so-called Aryan Passes, which summarized a person’s ancestry. Germans needed to show proof of ‘Aryan’ ancestry so often that a huge demand was created for professional genealogical researchers, who could do the work of tracking down your great-grandparents’ baptismal and marriage records (probably off in a small church office somewhere) for you”.

universidades e obrigados a viver em guetos até, finalmente, perderem todos os direitos políticos – e, logo em seguida, o direito à própria vida. Todas essas ações foram ditadas por normas e decretos totalmente legais, a partir dos quais o Estado nazista instituiu a *morte social* do povo judeu⁶⁷.

No mundo bruxo em *Relíquias da Morte: parte I*, algo análogo passa a acontecer após a tomada do Ministério da Magia por Voldemort. Como vimos, indivíduos foram obrigados a se registrar na Comissão de Registro dos Nascidos Trouxas com o intuito de se “extirpar esses usurpadores da magia” da sociedade bruxa considerada “perfeitamente pura”. Se fossem considerados culpados, ou seja, se não pudessem provar a sua ancestralidade puro-sangue, sofreriam o primeiro ato repressivo legal do Estado: a destruição de suas varinhas. A varinha representava, assim, a identificação desses indivíduos como bruxos e bruxas, e a sua perda decretava a *morte social* dessas pessoas dotadas de magia (ROWLING, 2007a, p. 408-410). A esse respeito, Reagin analisa:

No final de *Relíquias da Morte*, os nascidos trouxas parecem estar em uma posição semelhante: agora sem varinha, eles foram excluídos da comunidade daqueles que devem qualquer consideração por bruxos “reais” que documentaram ascendência mágica. [...] Os nascidos trouxas perderam até o direito de serem chamados de “ele” ou “ela”, mas agora são chamados de “isso”, um sinal claro de que agora estão completamente desonrados aos olhos dos apoiadores de Voldemort e estão socialmente mortos. Sem varinhas, eles não podem se sustentar no mundo bruxo e (porque agora são mendigos) presume-se que o regime tenha confiscado sua propriedade também. Tomar suas varinhas abre o caminho para a destruição econômica da mesma maneira que as políticas nazistas de “arianização” haviam feito para judeus alemães, e a falta de uma varinha parece estigmatizá-los quase tão efetivamente quanto vestir uma Estrela de Davi para os judeus (REAGIN, 2011, p. 144-145. Tradução nossa)⁶⁸.

Após sua fuga dramática do Ministério, o trio passa a se esconder em diversos lugares numa jornada longa e exaustiva, onde se informam sobre os acontecimentos do mundo bruxo através do programa de rádio pirata “Observatório Potter” (*Potterwatch*). Em dado momento, o locutor informa a situação de Hogwarts sob a direção de Severo Snape e das duras

⁶⁷ De acordo com Reagin (2011, p. 143), o termo *morte social* advém do trabalho do sociólogo estadunidense Orlando Patterson, que o usou para descrever a posição de pessoas escravizadas em uma sociedade civil. Esse termo, no entanto, também é útil para analisar a situação de judeus e outros “indesejáveis raciais” na Alemanha durante a década de 1930, tratando-se de um regime que a partir de sua política de depuração racial retirava a própria humanidade de grupos sociais inteiros, alienando-os de quaisquer direitos sociais enquanto seres vivos.

⁶⁸ “By the end of *Deathly Hallows*, the Muggle-born seem to be in a similar position: now wandless, they have been excluded from the community of those who are owed any consideration at all by ‘real’ wizards who have documented magical ancestry. [...] The Muggle-born have now lost even the right to be referred to as ‘he’ or ‘she’, but are now referred to as ‘it’, a sure sign that they are now completely dishonored in the eyes of Voldemort’s supporters and are socially dead. Lacking wands, they cannot support themselves in the wizarding world, and (because they are now beggars) one assumes that the regime has confiscated their property as well. Taking their wands paves the way for their economic destruction in the same way that Nazi policies of ‘Aryanization’ had done for German Jews, and the lack of a wand seems to stigmatize them almost as effectively as wearing a Star of David had for Jews”.

punições infligidas aos alunos por dois Comensais da Morte que atuam como inspetores. Assim, conforme narra, “a administração da escola agora reflete os desejos do lorde das trevas”. Em outra cena, o locutor passa a narrar uma série de nomes de bruxos e bruxas que eram casos confirmados de desaparecimento em decorrência da repressão do Ministério.

No final do filme, a cena na mansão dos Malfoy revela mais uma vez o lado sádico e cruel dos/as seguidores/as do lorde das trevas⁶⁹. A Comensal Belatriz Lestrange fica furiosa ao ver que a espada de Grifinória estava no poder do trio, pois, como se descobre posteriormente, uma cópia falsificada da mesma havia sido colocada em seu cofre no banco Gringotes. Ao deduzir que eles haviam roubado seus pertences de lá, Belatriz se enfurece e começa a torturar Hermione com uma adaga, escrevendo “sangue-ruim” (*Mudblood*) no braço dela (figura 23). Enquanto isso, Harry e Rony são presos no porão onde depois, com a ajuda de Dobby, conseguem fugir e libertar Luna e o Sr. Olivaras que lá também estavam. Há uma luta com os Malfoy e antes do trio escapar da mansão, Belatriz atira sua adaga em direção a eles quando estão prestes a aparatar, atingindo Dobby, que cai morto depois de todos desaparecerem em segurança próximo ao Chalé das Conchas.

Em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II*, o trio de protagonistas continua a sua caçada às Horcruxes, executando um plano audacioso de entrada no cofre de Belatriz Lestrange no Gringotes, onde conseguem encontrar a taça da Lufa-Lufa. Enquanto isso Voldemort, que já havia tomado a Varinha das Varinhas que estava no túmulo de Alvo Dumbledore, sente-se cada vez mais fraco com a localização e destruição gradativa das Horcruxes por Harry, tornando-se ainda mais perigoso. Em seguida, Harry consegue visualizar (através da conexão que tem com a mente do lorde das trevas) uma pista sobre a próxima Horcrux relacionada à Casa Corvinal, em Hogwarts. Dessa forma, o trio vai até o vilarejo de Hogsmeade onde, com a ajuda de Aberforth Dumbledore (Ciarán Hinds), irmão de Alvo, conseguem entrar escondidos em Hogwarts. É no castelo onde se desenvolve, a partir de então, o episódio final e épico da saga: a Batalha de Hogwarts.

⁶⁹ Uma série de acontecimentos se desenrola até então na busca do trio pelas Horcruxes e por uma forma de destruí-las, passando pela retomada da espada de Gódrico Grifinória (com a qual Rony destrói o medalhão) e pela visita deles a Xenofílio Lovegood, que lhes explica o significado das Relíquias da Morte. A filha do editor do Pasquim e amiga de Harry, Luna, havia sido feita refém pelos Comensais da Morte, e o trio acaba se juntando a ela na prisão na mansão dos Malfoy após serem finalmente capturados por sequestradores. Lá, Harry seria entregue pelos Malfoy a Voldemort, que nesse meio tempo já havia localizado a Varinha das Varinhas.



Figura 23 - Ferida em forma da palavra “sangue-ruim” no braço de Hermione, causada por Belatriz Lestrange em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte I*.

Ao entrarem clandestinamente na escola, levados por Neville Longbottom (Matthew Lewis) através de uma passagem secreta, os protagonistas são informados sobre a situação em Hogwarts: Severo Snape dirige Hogwarts com mãos de ferro, utilizando Comensais da Morte como inspetores/as e professores/as e os Dementadores como responsáveis pela ordem no castelo. Os irmãos Amico e Aletto Carrow, ambos Comensais, agora lecionam as matérias de Artes das Trevas (que substituiu a Defesa Contra as Artes das Trevas) e Estudos dos Trouxas – esta última não mais como forma de análise curiosa sobre fatos da comunidade não-mágica, e sim com o objetivo de ensinar como trouxas são “bestas humanas” e merecem ser odiados e suplantados pelos/as bruxos/as. Os Carrow são ainda responsáveis pela disciplina, castigando severamente os/as alunos/as desobedientes (figura 24). Além disso, conforme relata Neville, eles/as são obrigados/as pelos inspetores a praticar Maldições Imperdoáveis contra alunos/as calouros/as (ROWLING, 2007a, p. 446-447).

Nesse sentido, podemos pensar outra vez no paralelo nazista e em como seu terror seletivo era apoiado por amplos programas de “reeducação”. Nas escolas da Alemanha nazista, os/as alunos/as deveriam realizar cursos de “estudos raciais”, por exemplo, e departamentos de estudos raciais foram estabelecidos em universidades alemãs. Assim, é de se supor que, no mundo mágico de *Relíquias da Morte*, os cursos de Estudos dos Trouxas ministrados por Aletto Carrow em Hogwarts tenham trabalhado para fins semelhantes (REAGIN, 2011, p. 145).

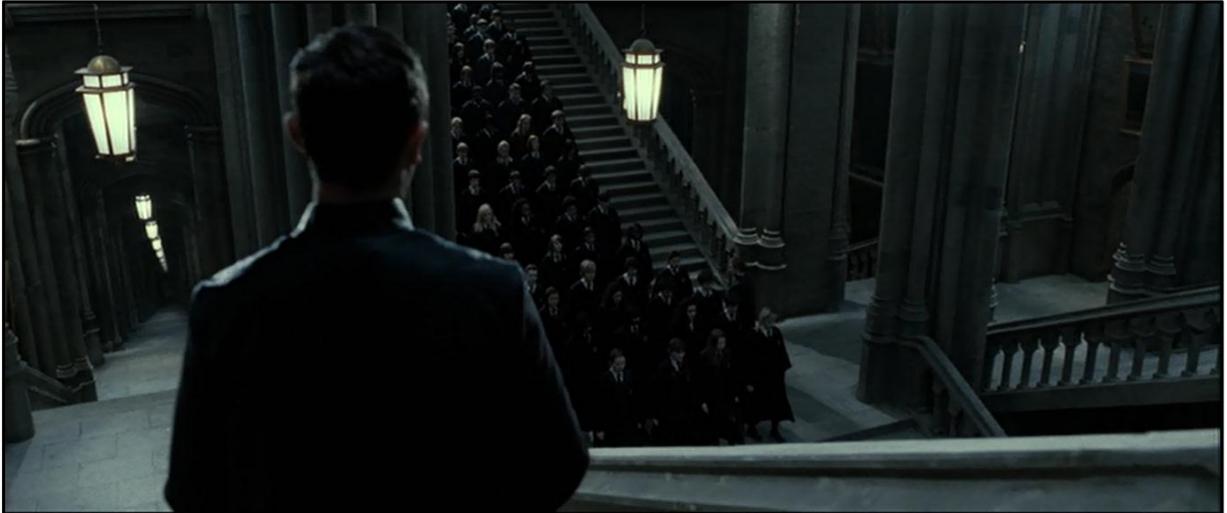


Figura 24 - Amico Carrow observando os/as alunos/as, disciplinados/as e em marcha, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II*.

Mesmo com a repressão, os/as alunos/as remanescentes da Armada de Dumbledore resistem, mantendo-se organizados e agindo clandestinamente à espera do contra-ataque contra as forças do mal (figura 25). Interessante observar que nos acontecimentos que se desenrolam em *Relíquias da Morte: parte II* a resistência à tirania se dá, sobretudo, por estudantes insurgentes em uma escola ocupada. De fato, diversos tipos de movimentos estudantis passaram a assumir um papel de protagonismo na luta contra regimes ditatoriais no século XX. Mesmo em uma sociedade quase que totalmente cooptada pela tirania, como foi o caso do *Reich* nazista, foi possível a atuação estudantil contra o regime. Como parte dos movimentos de resistência surgidos entre as camadas médias da população alemã, em 1943 foi fundada a “Rosa Branca”, uma organização clandestina de estudantes da Universidade de Munique. Liderada por Hans e Sophie Scholl e com uma inspiração católica e não violenta, atuavam denunciando o regime nazista por meio de panfletos convocando a população por sua derrubada. Descobertos/as pela Gestapo, porém, foram guilhotinados/as no mesmo ano (FITZ, 1999, p. 228; BENATTO, 2015, p. 39).

Outro exemplo de contestação estudantil foi a mobilização de estudantes universitários/as contra o regime salazarista em Portugal, iniciada com a proibição do Dia do Estudante, em 24 de março de 1962, gerando uma grave crise no país. Exigindo a democratização do ensino e “a extensão do ensino universitário a todos os estudantes portugueses, independentemente de considerações de ordem política, religiosa, rática ou de qualquer outra espécie”, os/as estudantes mobilizados/as acabaram sendo reprimidos/as pelo regime, o que ocasionou uma greve universitária sem precedentes “que se difundiu para

outros setores da sociedade portuguesa como forma de luta contra a ditadura” (FERREIRA, 2012, p. 173-178). A esse respeito, Loff nos lembra que, por mais pesadas que sejam as intenções totalitárias que um regime autoritário pretende atribuir a uma sociedade, esta nunca irá se resumir a esse regime, fazendo com que os valores e ações da resistência também sejam assimilados por esta sociedade (LOFF, 2010, p. 452-453).



Figura 25 - Alunos/as da Armada de Dumbledore em seu esconderijo construído na Sala Precisa, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II*.

Na sequência do trio em Hogwarts, o diretor Snape – mantendo as aparências como legítimo Comensal da Morte, já que agia como agente duplo seguindo as orientações deixadas por Dumbledore – reúne os/as alunos/as e os/as intima a entregar o paradeiro de Harry, já que ele foi visto em Hogsmeade. Neste momento, o trio se revela e a Armada de Dumbledore se junta a eles na retomada da escola, assim como a Ordem da Fênix. Nisso, Snape foge e a professora Minerva McGonagall assume a direção da escola e passa a liderar a resistência bruxa no castelo, que está prestes a ser invadido por Voldemort e os/as Comensais da Morte (figura 26)⁷⁰. O que vemos a seguir é o ponto culminante da saga: a batalha final onde, enquanto Harry, Rony e Hermione buscam desesperadamente destruir as últimas Horcruxes, os professores e professoras de Hogwarts, os alunos e alunas maiores de

⁷⁰ Neste ínterim, Harry descobre mais uma Horcrux, o diadema da Corvinal, e o destrói, enquanto Hermione e Rony vão à câmara secreta resgatar um dente com veneno do Basilisco, com o qual destroem a taça da Lufa-Lufa. Harry descobre, então, que Nagini, a serpente de Voldemort, é a última Horcrux. Para destruí-la, entretanto, os alunos precisam enfrentar primeiro a ofensiva do mal que chega ao castelo. Ao mesmo tempo Voldemort, que já sente que quase todas as partes de sua alma foram destruídas, está cada vez mais furioso, percebendo que a Varinha das Varinhas não o obedece direito pois ela ainda é leal ao bruxo que matou seu último dono. Assim, o lorde das trevas mata Snape, pois foi este quem havia matado Dumbledore. Ocorre que a Varinha das Varinhas nunca havia sido de Snape pois, como o desenrolar da história explica, graças aos planos de Dumbledore ela acaba se tornando de Harry. Dessa forma, Voldemort não conseguiria matá-lo com ela.

idade e a Ordem da Fênix lutam bravamente contra as forças das trevas. Em contrapartida, “Aquele Que Não Deve Ser Nomeado” segue com a ofensiva contra a escola, o que ocasiona a morte de diversos personagens da resistência incluindo Fred Weasley, Ninfadora Tonks (Natalia Tena) e Remo Lupin, entre outros.



Figura 26 - Voldemort e os/as Comensais da Morte atacando Hogwarts, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II*.

No final do filme, ao descobrir todos os planos de Dumbledore relacionados ao seu vínculo com Voldemort e ao saber que só haveria uma única maneira de derrotar o lorde das trevas, e buscando ainda interromper o sofrimento de seus/suas amigos/as, Harry se entrega ao seu arqui-inimigo, que o atinge com a maldição da morte. No entanto, Harry sobrevive, pois o vilão apenas destrói uma parte da sua própria alma que estava em Harry: assim, Voldemort aniquila a Horcrux não intencional que havia criado 16 anos antes. Ao levar o “corpo” de Harry de volta a Hogwarts e intimar os/as sobreviventes da resistência a unirem-se às forças do mal e depositarem sua fé nele, ou do contrário seriam mortos/as, Voldemort enfim acredita que saiu vitorioso. A fala de Neville a Voldemort, porém, demonstra o quanto a comunidade bruxa fiel a Harry não estava disposta a aceitar a tirania passivamente (figura 27):

(NEVILLE LONGBOTTOM) — Não importa Harry ter morrido. Pessoas morrem todos os dias. Amigos... familiares... É, perdemos o Harry hoje. Mas ele está conosco aqui dentro. E também Fred, Remo e Tonks. Todos eles! Eles não morreram em vão. Mas é o seu fim, porque está errado. O coração do Harry batia por nós, por todos nós, e isso ainda não acabou!

Assim, Harry se revela e a batalha recomeça. A maioria dos/as Comensais da Morte foge, enquanto ele e Voldemort travam um longo duelo até que, através de um golpe com a espada de Grifinória (repleta de veneno do Basilisco), Neville mata Nagini. Dessa forma,

todas as partes da alma de Voldemort são destruídas e, finalmente, Harry consegue derrotá-lo de uma vez por todas. O lorde das trevas se desintegra no ar e os/as Comensais da Morte são posteriormente capturados/as e presos/as em Azkaban (ROWLING, 2007a, p. 579).



Figura 27 - Neville Longbottom e os/as demais alunos/as e professores/as de Hogwarts enfrentam Voldemort, em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: parte II*.

A partir do que foi trazido neste capítulo, tendo em vista os diversos paralelos e semelhanças com o contexto nazifascista e com outros regimes autoritários experimentados no século XX, bem como seus respectivos imaginários sociais produzidos, é importante pontuar também algumas diferenças observadas entre esses acontecimentos reais e a obra ficcional. Sobre a nova ordem nazista instituída nos anos 1930, por exemplo, não parece ter havido um correspondente no mundo bruxo em relação a uma reorganização mais abrangente da sociedade civil. Isto é, a ideologia de Voldemort não teria se enraizado em cada aspecto da vida social bruxa ou criado organizações para gerir a totalidade das atividades no mundo mágico britânico. Com isso, a nova ordem instituída por Voldemort não se aproximaria de algo semelhante a um *Estado totalitário*. Nesse sentido, Reagin pondera:

Os nazistas criaram organizações “afiliadas” para todos os grupos profissionais e demográficos imagináveis: organizações de professores nacional-socialistas, associações de advogados, etc., juntamente com grupos para todas as idades e ambos os sexos, como a Juventude Hitlerista. O Partido Nazista em si era para os nacional-socialistas mais dedicados (ou os mais ambiciosos). Dezenas de milhões de alemães se juntaram a esses grupos afiliados nazistas ou foram obrigados a fazê-lo. Não vemos nenhuma aquisição comparável da sociedade civil do mundo mágico em *Relíquias da Morte*. [...] Ainda outra razão possa ser que os próprios Comensais da Morte não parecem muito interessados em organizações formais: não existe um verdadeiro Partido Puro-Sangue, nem Voldemort cria nenhuma organização afiliada além de seus Comensais da Morte (que parecem ser um grupo relativamente pequeno e confiável de antigos apoiadores). É claro que, simplesmente assumindo o Ministério da Magia, os Comensais da Morte

alcançaram um grau de controle muito maior do que vencer uma eleição no mundo trouxa traria aos vitoriosos (REAGIN, 2011, p. 148-149. Tradução nossa)⁷¹.

Outro ponto fundamental é a grande diferença na escala e na profundidade das ações entre a ideologia de Voldemort no mundo bruxo e a ideia da pureza ariana dos nazistas. Voldemort e seus/suas partidários/as governavam por pouco tempo uma pequena população, se levarmos em conta o número ínfimo de bruxos e bruxas que existiam no Reino Unido comparados ao restante dos/as trouxas no mesmo país. Além disso, o número de nascidos/as trouxas perseguidos/as pelos/as Comensais da Morte é totalmente minúsculo quando pensamos na quantidade de pessoas que foram vítimas dos nazistas. Hitler e o Partido Nacional-Socialista realizaram programas surpreendentes de conquista e genocídio que ceifaram a vida de milhões de seres humanos (REAGIN, 2011, p. 150) Por esse ângulo, realmente é impossível haver comparação e, de fato, existem muitas outras diferenças importantes entre Comensais da Morte e nazistas. Não obstante, o que podemos assistir no ponto culminante da saga em *Relíquias da Morte: partes I e II* já é dramático o suficiente se pensarmos nas alegorias de terror desenvolvidas sobre aquela micro sociedade fictícia.

⁷¹ “The Nazis created ‘affiliate’ organizations for every imaginable professional and demographic group: National Socialist teachers’ organizations, lawyers’ associations, and so on, along with groups for every age and both sexes, such as the Hitler Youth. The Nazi Party itself was for the most dedicated National Socialists (or the most ambitious). Tens of millions of Germans joined such Nazi affiliate groups or were compelled to do so. We don’t see any comparable takeover of the magical world’s civil society in Deathly Hallows. [...] Yet another reason might be that the Death Eaters themselves don’t seem much interested in formal organizations: there is no actual Pureblood Party, nor does Voldemort create any affiliate organizations apart from his Death Eaters (who seem to be a fairly small, trusted group of early supporters). Of course, simply by taking over the Ministry of Magic, the Death Eaters achieved a much greater degree of control than winning an election in the Muggle world would bring to the victors”.

4. REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE NARRATIVA FANTÁSTICA, NARRATIVA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Após as considerações iniciais em torno do debate teórico a respeito das noções de imaginário, representação e símbolo, e da leitura e análise de quatro filmes da saga Harry Potter, chegamos ao último item deste Trabalho de Conclusão. É o momento de se pensar: para que (ou quem) serve uma pesquisa dos imaginários do nazifascismo e do autoritarismo na narrativa fantástica sobre o menino bruxo mais famoso de todos os tempos? Como e porque o estudo dessa narrativa pode ajudar a problematizar questões sobre o passado mas, principalmente, sobre os passados que permanecem *hoje*? De que forma isso pode contribuir para o público, interessado (ou não) no nosso fazer histórico, e para a aprendizagem histórica em sala de aula?

Primeiramente, é preciso advertir que estas não são questões de fácil resolução e que não haverá como esgotá-las no presente trabalho – e isso sequer é almejado. Por ora, trata-se de fazer uma breve reflexão sobre esses temas e algumas proposições no que concerne a um dos interesses desta pesquisa: a discussão das narrativas sobre o passado na área do ensino de História. Faz-se necessário pensar ainda como a escrita da História realizada por historiadores e historiadoras profissionais pode (e deve) atuar sobre as demandas do presente no que diz respeito à sua dimensão ética e política.

A proposta fundamental aqui apresentada é no sentido de, a partir do arcabouço teórico sobre os imaginários e a narrativa histórica, verificar que papel os filmes de Harry Potter, em particular, e o cinema fantástico, em geral, possuem na criação de representações e na constituição de imaginários sobre o passado. Para além disso, discutir como essas narrativas fantásticas acabam adentrando na questão dos usos do passado no presente, permitindo problematizar o imaginário constituído sobre a superioridade, a pureza, o controle, o medo e a segregação em uma sociedade autoritária. Como os dilemas sociais e políticos apresentados no mundo bruxo de Harry Potter podem nos ajudar, enquanto historiadores e historiadoras, a ler e interpretar os nossos próprios dilemas no mundo “trouxa” é o caminho proposto a partir daqui.

Como já explanado anteriormente, não é nenhuma novidade o interesse de historiadores e historiadoras pela ficção em seus estudos. Aliás, como bem sabemos, História e ficção estão intimamente relacionadas como “irmãs com uma ascendência em comum, em

constante contenda, cada uma com o seu próprio caminho a seguir” (CURTHOYS, 2011, p. 10. Tradução nossa). Apesar da História se propor à construção do conhecimento sobre tempos pretéritos – através do estudo de vestígios do passado deixados em documentos, memórias e imagens, que se convertem em fontes quando o/a historiador/a os interroga –, ela se dá como uma forma de narrativa, que tenta relatar o passado buscando compreender e interpretar como e porque as coisas aconteceram como aconteceram. Nesse sentido, a escrita da História guarda proximidades com a ficção porque compartilha com esta modos de narrativa semelhantes, lançando mão de eventos, personagens e enredos na construção de algo que não temos mais acesso: o passado. Faz isso, entretanto, utilizando materiais e delineamentos diferentes: enquanto a História pretende estar ligada às fontes na remontagem de uma fração do passado, a ficção é capaz de criar e inventar personagens, lugares e tempos de uma forma distinta, criativa e livre. Mas um elemento comum opera nas engrenagens de ambas, crucial para seus desenvolvimentos: a imaginação. Somente podemos visualizar o passado ou um mundo ficcional porque *os imaginamos*.

Reiterado isso, tratou-se de considerar a narrativa cinematográfica de Harry Potter não como ficção histórica, mas como uma obra ficcional que possui uma capacidade significativa de nos remeter a eventos históricos importantes. Tais eventos, relacionados ao nazifascismo e ao autoritarismo, ao mesmo tempo em que nos ajudam a compreender o momento de seu acontecimento – isto é, as décadas de 1930 e 1940 – também nos lançam questões sobre o momento em que vivemos *hoje*. Sob esse aspecto, inevitavelmente somos remetidos a duas questões inquietantes para os/as historiadores/as: “Como podemos entender o passado a partir do ponto de vista do presente? Como reconhecemos o nosso ponto de vista atual e ao mesmo tempo reconhecemos a alteridade do passado?” (CURTHOYS, 2011, p. 11. Tradução nossa). Uma miríade de debates pode ser suscitada a partir de ambas. Por ora, vê-se necessário revigorar a ideia de que o passado não é algo estático à espera de ser desvendado, tampouco um objetivo de correspondência “tal e qual” para os escritos dos/as historiadores/as. Antes disso, ele é o produto de uma relação indissociável com o presente, isto é, com as nossas preocupações e interesses *no presente*⁷².

⁷² Conforme defende Hayden White, foi a partir de uma espécie de “domesticação” da imaginação histórica, realizada pela historiografia ocidental, que se consolidou o caráter de cientificidade, de neutralidade e de objetividade para o trabalho dos/as historiadores/as. Além do mais, para o autor, não existem naturalmente fronteiras bem definidas que separem o passado do presente, ou mesmo do futuro (RAMALHO et al., 2018, p. 108; ÁVILA, 2018, p. 37).

Ao se considerar presente e passado não como entes que se desprendem mas, pelo contrário, que estão imbricados no processo de compreensão do nosso mundo, vê-se como seria mais apropriado, ao se estudar história, indagar “o que posso fazer com o que sei sobre esse passado?” em vez de se perguntar tão somente “o que aconteceu no passado?”. Ou seja, buscar ter a noção de uma história necessária para a vida, para a nossa ação *agora*. É aqui onde se encontra oportuno abordar o conceito de *passado prático*, trazido pelo historiador estadunidense Hayden White em seus trabalhos mais recentes⁷³. Em sua reflexão sobre o que a historiografia tem feito e o que poderia (e deveria) fazer em seu trabalho de representação do passado – o que, aliás, perpassa toda a sua carreira acadêmica –, esse autor levanta uma diferenciação substancial e uma relação dialética entre duas noções: o “passado histórico”, aquilo que historiadores e historiadoras investigam e sobre o qual escrevem utilizando-se de técnicas narrativas desenvolvidas no século XIX como forma de representá-lo; e o “passado prático”, aquilo que as pessoas utilizam na sua vida cotidiana como forma de mobilizar à ação no presente e de acordo com uma dimensão ética e moral (RAMALHO et al., 2018, p. 110; ÁVILA, 2018, p. 41-42). Assim, White define esse conceito:

O passado prático é formado por todas aquelas memórias, ilusões, pedaços de informações vagas, atitudes e valores que o indivíduo ou o grupo invoca da melhor forma que eles podem para justificar, dignificar, desculpar, coibir ou fazer o caso para as ações a serem tomadas no julgamento de um projeto de vida (WHITE, 2018, p. 16).

O autor argumenta que, mesmo esses passados sendo pertencentes à história, eles raramente são receptivos às técnicas historiográficas tradicionais que buscam estabelecer os fatos históricos em si mesmos, os quais incidirão em uma interpretação somente *a posteriori*. O resultado disso seria uma sobrevalorização do passado histórico “disciplinado”, “objetivo” e “científico” em detrimento de um passado prático a serviço do presente:

A maneira como a historiografia tem se estruturado acabou por encobrir toda uma dimensão do passado que mantém uma vinculação prática com os interesses e necessidades do presente. Esse deslocamento, argumenta White, é uma das principais razões pelas quais a historiografia parece ter perdido a ligação com a sua própria época, a despeito da nossa necessidade existencial de lidar com o passado (RAMALHO et al., 2018, p. 110).

A despeito de se há realmente uma dicotomia entre passado histórico e passado prático, não é do escopo deste trabalho realizar uma ampla crítica sobre essa definição whiteana do passado. Antes disso, entende-se que a concepção de passado prático é oportuna para historiadores e historiadoras que gostariam de encarar o estudo do passado “como um

⁷³ WHITE, Hayden. *The practical past*. Evanston: Northwestern University Press, 2014. Nesta obra, o autor se apropria das ideias de passado prático e passado histórico propostas inicialmente pelo filósofo, político e ideólogo britânico Michael Oakeshott (1901-1990) no livro *Experience and its Modes*, publicado originalmente em 1933.

meio de fornecer perspectivas sobre o presente que contribuam para a solução dos problemas peculiares ao nosso tempo” (WHITE, 1994, p. 53). Portanto, propõe-se como sendo de fundamental importância para os/as historiadores/as hoje, numa reflexão sobre o seu fazer histórico, “considerar o passado de acordo com as técnicas e até mesmo as questões que a arte e a ciência da sua própria época o levam a fazer quanto ao seu objeto de estudo”, num esforço em prol da historicização da própria historiografia. Isso é vital para que o conhecimento histórico que produzimos possa sair de dentro dos gabinetes acadêmicos e se aproximar da sociedade já que, tal como White defende,

o passado histórico, da forma como se apresenta hoje, é de pouco ou nenhum interesse para a vida prática. Essa situação leva o historiador a sustentar sua autoridade em bases de objetividade, mas ao preço de sacrificar a dimensão prática (ético-política) de seu trabalho. Existe, portanto, uma tensão dialética entre passado histórico e passado prático. Ironicamente, quanto mais a história teve sucesso em transformar-se em um tipo de ciência, objetivista, empiricista, particularista, mais esse conhecimento do passado se afastou da realidade social que o produz. (RAMALHO et al., 2018, p. 113 e 116).

E o que Harry Potter tem a ver com isso? Abrir-se a uma produção artística, como o cinema, e ao universo ficcional é uma excelente oportunidade para historiadores e historiadoras levarem seus escritos a um patamar mais criativo no que diz respeito às formas de representar o passado. É inegável como temas relacionados ao nazismo e ao Holocausto estão presentes no imaginário coletivo das pessoas e mexem com diversas emoções, medos, angústias e estranhamentos sobre esse passado recente e tão revisitado pela História. Por isso, e pelo fato de haver um reconhecimento imediato pelo público de algumas representações do autoritarismo em Harry Potter, é que os filmes da série podem ser a porta de entrada para debates promissores em torno das diversas formas de resistência à opressão e da defesa dos direitos humanos, por exemplo. Como menciona a historiadora australiana Ann Curthoys:

São imagens alegóricas poderosas, desenhadas a partir do conhecimento cultural popular sobre regimes opressivos e totalitários, envolvendo a censura, a supressão da oposição, o papel da mídia como propaganda pró-governo, o uso da tortura, a perseguição a suspeitos, a fuga compulsória e o surgimento de uma resistência clandestina. Dentro desse entendimento popular da história, a Segunda Guerra Mundial, o nazismo e o Holocausto ocupam, de fato, um lugar preponderante; não é de se admirar, portanto, que algumas das alusões e inspirações históricas mais fortes e envolventes da série Harry Potter estejam relacionadas a essa época (CURTHOYS, 2011, p. 21. Tradução nossa)⁷⁴.

⁷⁴ “These are powerful allegorical images, drawn from popular cultural knowledge of oppressive and totalitarian regimes, involving censorship, suppression of opposition, the media’s role as pro-government propaganda, use of torture, the hunting down of suspects, people being forced to flee and the emergence of an underground resistance. Within that popular understanding of history, the Second World War, Nazism, and the Holocaust, loom very large indeed; it is little wonder, then, that some of the strongest and most compelling historical allusions and suggestions in the Harry Potter series relate to that era”.

Ademais, a arte, enquanto expressão e narrativa, tem a ímpar capacidade de provocar sensações imediatas e profundas em quem é receptivo às suas imagens, sons, cores, cheiros, luzes e sombras. Essa provocação, tal como uma alavanca, pode impulsionar alguma ação sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre o nosso tempo. E se o tempo presente pode ser um grande mobilizador para o estudo do passado na busca de significados, entendimentos e resoluções para questões que nos afligem hoje – como assim depreende a noção de passado prático –, por que não tornar a representação artística uma aliada em nosso fazer histórico? Por que não facilitar o entendimento sobre como se constroem imaginários autoritários em nossa sociedade, tanto no passado quanto *necessariamente* no presente, através do fantástico? Mesmo guardando diferenças substanciais e importantes, por que a narrativa ficcional e a narrativa histórica, do mundo mágico e do mundo real, não podem juntas oferecer a um público mais amplo um debate sério e qualificado sobre a tirania e a segregação? Mais além, oferecer-se enquanto fator mobilizador em prol da diversidade e da tolerância nos tempos sombrios em que vivemos?

A resposta a que se pretende chegar aqui é que sim, ambas as formas de representação e imaginário sobre o passado podem caminhar juntas, e que já passou da hora dos historiadores e historiadoras se atentarem para essa parceria durante a sua formação. Ao mesmo tempo, entender como essa parceria propicia um subsídio ao exercício do potencial ético e político do nosso ofício, na medida em que põe em evidência temas pertinentes à nossa sociedade contemporânea. Isso não significa uma forma cega de presentismo e, concordando novamente com as ideias de White sobre a relação entre passado histórico e passado prático, não tem a ver com

simplesmente abandonar a pretensão de oferecer um relato verdadeiro do que efetivamente ocorreu, mas defender uma (re)aproximação entre as duas formas do passado. Isto é, o estudo do passado deve se pautar não apenas pela questão “isto é verdadeiro?”, mas também de assumir um engajamento ético mais evidente, por sua vez centrado na questão “o que eu (nós) devo fazer?”. Só assim podemos recuperar uma ligação mais orgânica entre passado e presente e perceber o “presente como história” para, então, sermos capazes de produzir visões e imaginações sobre o futuro – tanto a nível individual, como em relação a projetos políticos de grande alcance (RAMALHO et al., 2018, p. 117).

Desse modo, entender como os horrores do nazifascismo, do Holocausto e da Segunda Guerra Mundial e seus crimes contra a humanidade levaram a História, no contexto ocidental, a repensar como encaramos o passado, a partir das demandas das vítimas desses horrores e dos até então excluídos das grandes narrativas sobre o mundo, os marginalizados, os sacrificados nos mais diferentes genocídios que marcaram (e marcam) a nossa sociedade dentro de uma ideia de “progresso” que não tem mais como se sustentar. É essa dimensão

ética e política que urge ser atendida em nossos escritos. Tendo isso em mente, propõe-se aqui uma (nem tão nova, é verdade) possibilidade de leitura para a produção histórica sobre o autoritarismo e o nazifascismo. Com qual objetivo? Para se posicionar frente aos horrores ainda vividos em nossos dias em decorrência do racismo, da intolerância e da segregação, assumindo a “necessidade de o historiador interferir na vida prática, isto é, entrar no debate ético que permeia o seu próprio presente” (RAMALHO et al., 2018, p. 123).

Isso também pode ser feito ao se problematizar os usos do passado hoje, as representações e os imaginários construídos sobre o passado e como estes interagem significativamente em aspectos sociais e políticos em nossos dias. No momento em que ocorrem amplos debates na mídia, além de disputas e confrontos entre a população e agentes governamentais, em relação aos símbolos e monumentos de memória da segregação racial ou dos regimes autoritários em países como Estados Unidos⁷⁵, Espanha⁷⁶ e Alemanha⁷⁷ – e também no Brasil⁷⁸ e no resto da América Latina –, abre-se uma grande oportunidade para se questionar como esses símbolos do passado ainda permanecem vivos no imaginário das pessoas. Além disso, questionar como são apropriados nos discursos promovidos por atores políticos que pretendem exaltar tais regimes e, mais do que isso, falsificar a história ao relativizar, justificar e defender as atrocidades cometidas por eles. A análise crítica de como tais símbolos podem ser usados para se (re)construir um imaginário do passado baseado na mentira e na ocultação de suas reais intenções no presente é uma necessidade cada vez mais latente aos historiadores e historiadoras, bem como o debate sobre as formas de se apropriar desses símbolos dentro de um vasto processo de memorialização que busca recordar e

⁷⁵ Em 2017, supremacistas brancos organizaram manifestações contrárias à retirada de monumentos em homenagem aos Confederados em Charlottesville, Virgínia, o que gerou ações de parte desses supremacistas contra alguns opositores desses protestos, onde uma pessoa foi morta e várias ficaram feridas. Notícias veiculadas na imprensa à época deram visibilidade ao caso, como em: ISTO É. “Cresce nos EUA pressão para retirar monumentos em memória de confederados”, 15/08/2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/cresce-nos-eua-pressao-para-retirar-monumentos-em-memoria-de-confederados/>.

⁷⁶ O GLOBO. “Espanha manda 656 cidades retirarem símbolos de ditadura de Franco de espaços públicos”, 06/02/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/espanha-manda-656-cidades-retirarem-simbolos-de-ditadura-de-franco-de-espacos-publicos-23432733>.

⁷⁷ DEUTSCHE WELLE. “Quando o uso de símbolos nazistas é permitido na Alemanha?”, 30/08/2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/quando-o-uso-de-simbolos-nazistas-é-permitido-na-alemanha/a-45284573>.

⁷⁸ NEXO. “Os endereços que voltam agora a homenagear a ditadura”, 08/11/2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/11/08/Os-endereços-que-voltam-agora-a-homenagear-aditadura>.

denunciar as violações aos direitos humanos impetradas pelo autoritarismo de Estado no século XX⁷⁹.

Aqui é também o ponto de se refletir sobre os passados que não passam, os “passados vivos”. Num país como o Brasil, com a maior população afrodescendente no mundo e que pôs em marcha uma ordem escravocrata que perdurou oficialmente por quase quatro séculos, é inconcebível que historiadores e historiadoras profissionais deixem de problematizar como o racismo, a marginalização e o genocídio da população negra que persistem em nossos dias são frutos de um processo que não se esgotou com a assinatura da Lei Áurea. Pelo contrário, mesmo tendo em mente que o sistema escravista brasileiro enquanto ordem político-econômica findou em 1888, suas estruturas de dominação social permaneceram ao longo de todo o século XX, como se pôde ver pela política de branqueamento físico e cultural da população brasileira que considerou qualquer manifestação negra como indesejável e que inclusive foi amparada por princípios eugenistas. Entender como o imaginário criado em torno da ideia de democracia racial e do tripé brancos-negros-indígenas também foi uma forma de institucionalizar o racismo em nosso país e de promover o apagamento, a invisibilidade e a violência contra a população não branca é premissa de uma História que se pretende fazer crítica.

Igualmente vital é assumir posição a respeito das possibilidades do fascismo hoje. Em um mundo cada vez mais assombrado pelo avanço de organizações neofascistas e pela ascensão de governos de extrema-direita, não raro nos deparamos com o dilema de se estudar o passado nazifascista sem nos “corromper” com a percepção sobre o fascismo na atualidade, ou vice-versa. A questão maior, entretanto, não parece ser sobre a diferença do fascismo no passado e no presente – o que não é difícil de distinguir haja vista que o nazifascismo europeu dos anos 1930 e 1940, enquanto fenômeno histórico e organização de Estado, já foi exaustivamente estudado acerca de suas características e contextos específicos⁸⁰ –, mas sim que esse fenômeno está se associando cada vez mais fortemente à reação de facções políticas contra diversos grupos sociais e medidas progressistas adotadas em prol da diversidade,

⁷⁹ Um exemplo de discussão realizada nesse sentido é trazido por: LIMA, Fernanda Luíza Teixeira; CARVALHO, Aline Vieira de. *Memórias em construção: o presente e o passado da ditadura militar chilena representados no Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Horizontes Antropológicos, n. 53, 2019, p. 81-105. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/2887>.

⁸⁰ Um deles é o estudo realizado por Robert O. Paxton, já mencionado no presente trabalho, sobre os movimentos fascistas surgidos no período entre guerras e os processos através dos quais foi possível a sua ascensão.

cujos elementos constituintes nos fazem enxergar algum grau de relação com o fascismo como um passado que não passou.

Podemos ver isso no recente crescimento de ideias e imaginários que colocam a nossa sociedade atual à beira do colapso, defendendo que as velhas soluções para os nossos problemas já não são mais capazes de saná-los e que estas precisam ser suplantadas por ações fortes do Estado e por uma política de massas. Geralmente, tais ideias são acompanhadas pela defesa de medidas autoritárias sob diversos aspectos no sentido de se manter a ordem, além da difusão do medo e a criação de inimigos internos que precisam ser neutralizados ou expurgados. Tais elementos são bases constitutivas dos movimentos fascistas novecentistas, mas que não deixam de ser usados politicamente por setores conservadores em nossos dias.

Exemplos contemporâneos disso existem aos montes, mas tomemos de novo o caso do Brasil. Nosso país tem observado nos últimos anos o avanço de uma onda conservadora que, apesar de não ter nascido agora, viu na crise econômica e social uma oportunidade de se desavergonhar e sair às ruas na defesa das mais ignominiosas formas de preconceito – contra a população negra, contra as mulheres, contra as pessoas LGBT – e em nome de um pretenso e perdido valor tradicional da pátria, da família e dos costumes como modo de salvação para um país desviado moralmente, devastado pela ideologia e pela corrupção. Tal movimento conservador uniu pessoas dos mais diversos campos políticos, desde liberais burgueses até defensores da ditadura civil-militar de 1964-1985. Isso abriu espaço para que determinados valores que pensávamos terem sido superados voltassem à ordem do dia, como o anticomunismo, e que se multiplicassem disparates históricos através das mídias sociais, como o que associa o nazismo à esquerda. Tais ideias são acompanhadas pela condenação das chamadas “ideologias permissivas”, como o feminismo e as discussões sobre identidade de gênero, e pela defesa de medidas concretas de intervencionismo em várias áreas, como no caso da educação, através de projetos que almejam uma escola “sem partido” e, na realidade, sem pensamento crítico. Além disso, o discurso de que o inimigo interno – principalmente aqueles identificados como “esquerdistas” – é o responsável pelo afundamento do país e que para combatê-lo pode-se até mesmo lançar mão da tortura e da execução, suplantando qualquer jurisdição minimamente civilizada, encontra cada vez mais adeptos. Tudo isso com vistas à tomada do poder por grupos que se colocam como alijados das decisões nacionais por culpa das “minorias” e que afirmam serem estas, na verdade, que devem se curvar à vontade da “maioria” a qual dizem representar.

Todas essas são ideias difundidas em diversos meios a partir de imagens, de símbolos e de um imaginário que pretende provocar um sentimento de medo e de que uma verdadeira “cruzada moral” é necessária para salvar a nossa sociedade. A apologia à violência talvez seja o ingrediente principal desse imaginário. Já fez parte do nosso cotidiano a ideia de que “bandido bom é bandido morto”, independentemente do que signifique ser bandido para quem defende esse discurso. Bandido pode ser, simplesmente, quem discorde dessa premissa, e isso já seria o suficiente para que a morte, a eliminação física através da violência, pudesse ser justificada. Eliminar o diferente, admitamos ou não, é juízo constituinte da ordem social vigente no Brasil hoje. E não só aqui. Mundo afora se multiplicam casos de segregação racial e política, de medidas que buscam expurgar quem é indesejável. Da xenofobia estadunidense e europeia, que constrói muros, aprisionando como animais ou atirando sumariamente em mexicanos e outros latino-americanos que ousam atravessá-los, ou ainda que impede que barcos cheios de imigrantes sírios fugitivos da guerra civil ataquem em seus portos; à perseguição e supressão da cidadania dos muçulmanos rohingyas, minoria étnica de Mianmar, que são considerados apátridas pelas autoridades daquele país e proibidos de votar, trabalhar, casar, estudar e até mesmo ter acesso ao sistema de saúde, sendo assassinados e confinados em verdadeiros campos de concentração.

Mas voltemos à narrativa histórica. Todos os aspectos mencionados acima estão intimamente ligados à forma como narramos o passado e como o relacionamos com o presente. Pois podemos, simplesmente e de forma muito fácil, confortável e tentadora, considerar o passado sobre o nazifascismo e os autoritarismos como algo efetivamente superado, produzindo uma narrativa fria e distante sobre esse passado; ou então nos apropriarmos desse passado para entendê-lo enquanto diferença e como constituinte fundamental dos modos como compreendemos e tentamos resolver alguns dos nossos problemas hoje. Isso se constitui em um verdadeiro paradoxo temporal⁸¹, principalmente no que se refere ao âmbito dos “temas sensíveis” ou “questões socialmente vivas”⁸². E há um

⁸¹ Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar o aporte teórico trazido por Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018) ao analisarem a abordagem de temas socialmente controversos e sensíveis no âmbito do ensino de História, sobretudo em questões vinculadas aos chamados “passados vivos”, a partir da reflexão dos conceitos de “residualidade” e “remanescência”. Assim, o presente trabalho propõe-se a pensar o tema de pesquisa relacionado ao nazifascismo e ao autoritarismo levando em conta um passado enquanto diferença, o que nos permite “dar um salto do presente para pensar novos mundos possíveis”. Mais especificamente no caso do nazifascismo, como um exemplo de um passado que também convive com o presente, ou seja, como “algo que nos indica um paradoxo temporal: ele é, ao mesmo tempo, passado e presente. Os seus efeitos se estendem no presente e, infelizmente, se estenderão, ainda, ao futuro” (PEREIRA & SEFFNER, 2018, p. 20-22).

⁸² De acordo com Yannick Mével e Nicole Tutiaux-Guillon (2013), os termos para designar esses temas variaram desde os anos 1990: “questões quentes”, questões “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou

lugar propício à abordagem desse paradoxo que é, indiscutivelmente, o canal imediato de contato com narrativas sobre o passado em nossos primeiros anos de vida como estudantes: a aula de História.

Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que uma aula de História se dá a partir de um recorte do passado, sendo que o passado é sempre excesso em relação à história, isto é, em relação às narrativas que dele se faz. Portanto, o passado não pode ser “captado” em sua totalidade (PEREIRA & RODRIGUES, 2017, p. 2-3). Nessa perspectiva, enquanto professores e professoras de História, criamos um discurso (o histórico) sobre determinado aspecto do passado, que é recortado a partir de diversos condicionantes no presente: nossos interesses pessoais, nossas escolhas metodológicas e curriculares, nossos referenciais teóricos, nossas preferências ideológicas, nossos balizadores éticos e políticos, e daí por diante. Isso, ao invés de incorrer em um percalço pedagógico, há algum tempo já é entendido por historiadores e historiadoras ligados ao ensino de História como uma possibilidade de dar novas e ricas interpretações ao passado tendo em vista as lutas políticas travadas no presente. Uma das mais urgentes entende-se aqui, são aquelas relacionadas aos consensos criados sobre a justiça e os direitos humanos. Estes, em hipótese alguma, podem estar apartados de nossas intenções e práticas no processo de ensino-aprendizagem, que não podem supor, por exemplo, “um discurso que absolva o nazismo ou que desconsidere a existência da tortura na época da Ditadura Civil-Militar, pois tanto uma, quanto outra visão estão em claro confronto com os direitos humanos e com a justiça”, e que devem levar em conta a implicação que certas representações do passado têm em como os/as alunos/as veem a si mesmos/as e ao mundo, entendendo que a dimensão ética do ensino de História está

justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente. [...] Logo, o estudo do passado, a escrita da História e do seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao presente e ao futuro, de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos. O aspecto ético implica pensar que ensinar a aprender história é uma obra de autoconstituição de si mesmo, que significa construir um sujeito de política, de olhar e de intervenção social (PEREIRA & RODRIGUES, 2017, p. 3-5).

Trata-se de pensarmos a narrativa histórica em seu papel ético ao se abordar as questões sensíveis nas aulas de História. Assim, toma-se em conta o que afirma o historiador

“controversas”, “socialmente vivas”. As autoras privilegiam o termo “questão socialmente viva” como sendo “uma questão em que se afrontam valores e interesses, uma questão por vezes carregada de emoções, frequentemente uma questão politicamente sensível, intelectualmente complexa e na qual as questões são importantes para o presente e para o futuro comum. Ela implica em um debate, mas também em uma reflexão sobre a complexidade da situação e das questões” (MÉVEL & TUTIAUX-GUILLON, 2013, p. 74-75. Tradução nossa).

e professor Nilton Mullet Pereira (2017) a respeito do procedimento de narrativização em que se constitui enunciar o passado em uma aula de História:

O procedimento de narrativização está, de maneira profunda, relacionado ao modo como os temas traumáticos como a escravidão ou o holocausto adquirem sentido e passam a constituir uma memória para as novas gerações, na perspectiva de que essas lembranças são parte da criação de uma sociedade nas quais nem a tortura, nem o genocídio tenham mais lugar e que a pluralidade possa ser um modo de vida. Nesse sentido, percebemos uma urgência, ao tratar dos temas sensíveis e traumáticos, que é um resgate do caráter ético e estético do ensino em geral e do ensino de História, em particular. (PEREIRA, 2017, p. 2)

Em segundo lugar, e partindo-se do que foi dito acima, devemos nos conscientizar do aspecto estético que deve envolver o ensino de História, isto é, entender que a *forma* pela qual narramos o passado é tão imprescindível quanto o *conteúdo*. Isso implica em admitirmos, por exemplo, que iniciar uma aula sobre Holocausto itemizando as Leis de Nuremberg ou citando em pormenores as formas como os judeus eram segregados, levados de trem aos campos de concentração e depois assassinados em câmaras de gás, por si só não irá *necessariamente* criar no alunado o entendimento dos crimes hediondos cometidos pelo nazismo ou mesmo impulsioná-los a refletir sobre os modos como algumas sociedades ocidentais cometeram (e ainda cometem) genocídios contra povos considerados indesejáveis e inferiores. Para além da transmissão e acúmulo de informações sobre determinado tema sensível, nossa disciplina deve se pautar pela busca da sensibilização, o que acarreta trabalhar com a subjetividade, com as emoções, nos conduzindo “a linguagens outras, possibilidades comunicativas construídas em bases novas, maneiras diferentes daquelas com as quais estamos acostumados a ver e a naturalizar a forma escolar e os nossos conteúdos disciplinares” (ZAMBONI et al., 2013, p. 266). Isso, por sua vez, pode permitir aos/às alunos/as uma forma de transformarem a si mesmos/as, dando-lhes ainda uma oportunidade mais significativa de “compreender esse mundo e agir nele, o que supõe compreender as controvérsias que o agitam e, eventualmente, engajar-se nelas, como cidadãos” (MÉVEL & TUTIAUX-GUILLON, 2013, p. 70. Tradução nossa).

Com isso, a problematização dos imaginários sobre o nazifascismo e o autoritarismo se faz necessária num currículo que pretende desenvolver alunos/as críticos/as, sobretudo na educação básica. Como a nossa sociedade hoje imagina uma outra sociedade apartada de nós tanto no tempo quanto no espaço, aquela que viveu os horrores do nazifascismo ou dos mais diversos regimes autoritários – quer enquanto agentes do terror de Estado, quer como suas vítimas –, também é uma forma de sobrevivência desse passado, que persiste hoje através da memória coletiva e das representações feitas sobre ele nos livros, no cinema, na TV, na

internet e na aula de História. Trabalhar com essas imagens nos permite problematizar esses passados imaginados e discutir como eles estão presentes hoje nos discursos sobre o outro, sobre a diferença, sobre a superioridade em relação à diferença e sobre a segregação de quem é considerado inferior por ser diferente. Como se procurou demonstrar aqui, o universo fantástico de Harry Potter tem um grande potencial como disparador dessas questões.

E ainda é preciso mais. Numa sociedade como a brasileira, que possui a polícia que mais mata no mundo e onde 75% das vítimas de homicídio são negras; num país onde se aceita como banal que nove jovens da periferia da maior cidade da América Latina morram após uma ação policial desferida em um baile funk, local de referência cultural e principal forma de divertimento em uma comunidade; num país que não se escandaliza com o acúmulo de casos de crianças que são mortas a caminho da escola por uma polícia a serviço de um Estado que entende a favela como zona de guerra, onde praticamente não se restringe a força de operações policiais e onde os moradores são tratados, na prática, como inferiores em direitos em relação aos demais “cidadãos de bem” da cidade; num país que segue “ostentando” o título de país que mais mata LGBTs no mundo, pessoas assassinadas exclusivamente por conta de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. Nesta sociedade em que vivemos, é preciso que o nosso fazer histórico esteja ancorado na realidade de injustiças vivida por partes significativas da nossa população, por pessoas marginalizadas e destituídas de direitos básicos, cujo limite entre a vida e a morte pode estar no próximo passo.

Entende-se, portanto, que o papel do professor e da professora de História, na mediação desse paradoxo temporal em sala de aula, passa por dois movimentos complementares entre si: o de contextualizar e explicitar a alteridade de movimentos como o nazifascismo, seus condicionantes históricos e seus aspectos irrepetíveis, sem prescindir de provocar a empatia pelas pessoas vitimizadas no passado; por outro lado, procurar fazer o mesmo em relação às vítimas dos mais diversos genocídios hoje, despertando nos/as alunos/as a indignação diante da violação dos direitos humanos em nossos dias, mobilizando-os/as de alguma forma a se posicionarem com uma atitude antifascista e antirracista na nossa sociedade, mesmo sabendo que é importante discutir as especificidades de cada processo histórico. Fazer isso é indispensável ao se entender que “a tarefa educativa pressupõe, por parte de quem se dispõe a ela, ação e tomada de posição política em relação à pessoa humana” (ZAMBONI et al., 2013, p. 271). Sobre esse duplo movimento, conclui-se que:

A aprendizagem histórica se dá exatamente nessa cesura, donde se pode ver o passado e suas distintas experiências do tempo como um modo de problematizar o presente, não de recolher os sentidos do passado a uma certa lógica do presente, mas o de poder questionar o presente desde a experiência com o passado; e donde se pode ver o passado como uma abertura para o futuro, incerto e imprevisível, uma vez que a aprendizagem do passado pode ser uma força de criar um encontro com o outro, com a experiência ainda não catalogada que temos no presente. (PEREIRA & RODRIGUES, 2017, p. 8).

Nesse sentido, entende-se ainda que abordar a questão do autoritarismo e dos regimes de exceção que brutalmente violaram os direitos humanos ao longo do século XX, principalmente no contexto brasileiro em relação à ditadura civil-militar de 1964 a 1985, fomenta o resgate da memória sobre esse período de traumas e de inúmeras lutas contra a repressão. Isso é fundamental para a aprendizagem histórica, nos fazendo ter em mente o quão vital é não deixar que a violência de Estado perpetrada em nosso país caia no esquecimento, ou seja, reapropriada por discursos revisionistas e enganadores. Sobre isso, a historiadora e professora Maria do Carmo Martins admoesta:

Trata-se, antes de qualquer outra coisa, de evitar que o esquecimento duvidoso se instale. O “não-saber”, o não querer saber para deixar as coisas passadas no passado, o fazer de conta que não se sabe, a denegação e o recalque são formas duvidosas de esquecer. São também armadilhas e, nesse sentido, a rememoração coloca o desafio de dar uma atenção precisa ao presente, de agir sobre o presente. (MARTINS, 2014, p. 39)

Problematizar os imaginários construídos sobre a ditadura civil-militar faz-se extremamente importante na atualidade, quando temos uma verdadeira “disputa de versões” sobre aquele período e haja vista o movimento conservador que tem rapidamente avançado na política e na mídia brasileiras, que por vezes busca amenizar – e até mesmo justificar – a repressão exercida pelo regime ditatorial. É relevante para o momento atual em que necessitamos cada vez mais falar sobre as questões que envolvem a intolerância e os processos de cerceamento da liberdade de expressão. Dessa forma, a partir destas e de outras reflexões, entende-se que um dos objetivos do/a educador/a e do ensino de História deve ser o de despertar nos/as educandos/as a percepção e a indagação sobre que mundo e sociedade estamos buscando construir atualmente, e sobre quais processos históricos estão envolvidos nisso; de ser capaz de fomentar em sala de aula, cada vez mais, o questionamento e os “porquês”, o refletir e o pensar criticamente sobre o nosso atual contexto brasileiro e seus processos constituintes, pois só assim a história é capaz de produzir reais significados para quem a estuda.

Sendo assim, o presente Trabalho de Conclusão procurou trazer uma proposta de leitura de alguns filmes da saga Harry Potter no sentido de oferecer uma possibilidade de

reflexão teórica e pedagógica, analisando a narrativa fantástica e os modos como se constroem imaginários relacionados ao nazifascismo e o autoritarismo sob três aspectos – superioridade e pureza, controle e medo, segregação e eliminação – e em como os estudos desses aspectos do passado podem fomentar um debate produtivo sobre questões sensíveis atuais em sala de aula. Propôs-se isso refletindo ainda como o nosso fazer histórico, tanto na produção acadêmica quanto nas práticas no ensino de História, necessita estar calcado em três objetivos essenciais frente aos desafios contemporâneos: 1) tornar-se acessível e conversar com o público, de modo a impulsionar a divulgação pública da História; 2) exercitar a empatia pelos sujeitos históricos de ontem e de hoje, fazendo um chamado à defesa dos direitos humanos no âmbito de questões sensíveis; 3) mobilizar a ação dos/as nossos/as alunos/as por uma atitude antifascista e antirracista, tão necessária nos tempos sombrios em que vivemos. E acima de tudo, pensar a aula de História como fomentadora da pluralidade, experimentadora de saberes e de modos de vida, espaço de aprendizado com a diversidade. Nesse sentido, a História que se propõe aqui fazer se apresenta como necessidade, conforme salienta Pereira (2019), como resistência a diversos movimentos contemporâneos que tentam impor barreiras ao pensamento e à existência. Portanto, pensar isso é o que define, entre outras coisas, o potencial ético do nosso fazer histórico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de imaginários e usos do passado relacionados ao nazifascismo e ao autoritarismo em Harry Potter, o presente Trabalho de Conclusão de Curso coloca a necessidade de se refletir sobre o nosso fazer histórico e a nossa atuação como professores/as de História, apoiando-se em temas urgentes ao nosso tempo. Para além dos objetivos e problemas de pesquisa já traçados e discutidos – que não se esgotam aqui e doravante podem gerar novas e mais detalhadas investigações –, acredita-se que o propósito maior dessa pesquisa seja o de dar uma contribuição para se pensar o passado na tentativa de imaginar um outro futuro possível.

Imaginar um mundo que seja diferente do que ele é hoje não implica em esconder ou falsificar o passado, fingindo que o autoritarismo e as mais diversas formas de tirania e opressão que edificaram o nosso mundo nunca existiram. Não significa amenizar as mazelas que a nossa sociedade vivencia hoje em decorrência da intolerância, do ódio e da violência. Pelo contrário. Quer dizer que é preciso reconhecer e discutir tais questões, examinando como viemos parar aqui, mas tendo em mente o desejo de que o nosso mundo não seja mais guiado por aqueles valores destrutivos. É preciso problematizar os imaginários construídos, divulgados e internalizados sobre um passado e um presente baseados no sofrimento e na desumanização de milhões de pessoas, porém lembrando que sempre houve e sempre haverá resistências a isso em prol de um mundo mais justo. Vislumbrar um mundo diferente, portanto, deve ser mais do que um simples anseio: requer ação! Ação para enfrentar o autoritarismo e lutar contra toda forma de discriminação. Ação e reação pautadas, principalmente, por uma postura antifascista e antirracista em todas as nossas áreas de atuação, pela defesa intransigente dos direitos humanos, da diversidade e da democracia.

Nessa perspectiva, trabalhar com Harry Potter na História nos fornece um leque de possibilidades em benefício dessas pautas. Uma obra literária e cinematográfica da magnitude desta, que conquistou crianças e adolescentes no mundo inteiro e cuja popularidade não para de aumentar mesmo passadas duas décadas do seu lançamento, não pode passar despercebida pelos nossos estudos históricos. Como já mencionado neste trabalho, além do criativo e apaixonante universo mágico trazido por ela, a narrativa de Harry Potter levanta questões e problemas sociais enfrentados pelo bruxinho e seus/suas

companheiros/as em Hogwarts e que, entretanto, podem ser compreendidos e vivenciados por meninos e meninas em diversos cantos do nosso mundo real.

Além disso, a abordagem de tais questões possibilita que os/as leitores/as e espectadores/as desta obra se coloquem de forma mais aberta à diversidade, como demonstra um estudo na área da psicologia realizado em conjunto por pesquisadores/as das universidades de Greenwich, Modena, Padova e Verona em 2014, que chegou à seguinte conclusão: crianças e adolescentes que leem os livros de Harry Potter tornam-se mais tolerantes e empáticos/as com relação a grupos socialmente estigmatizados como imigrantes, LGBTs e refugiados/as⁸³. Importante levantar também que o mundo bruxo de Harry Potter tem contribuído à tomada de consciência política e mobilizado adolescentes e jovens adultos na defesa de causas importantes, como exemplificado na ação de grupos em defesa do desarmamento nos Estados Unidos que utilizavam como lema o feitiço *Expelliarmus* (feitiço que desarma o oponente, expelindo a varinha de sua mão)⁸⁴.

Dessa forma, inspirar e estimular as novas gerações a se colocarem no mundo e buscarem transformá-lo, a lutarem para torná-lo um lugar mais justo e tolerante para todas as pessoas independentemente de suas origens, cores, credos, gêneros e orientações sexuais: isso é fazer História nos tempos sombrios de hoje! Parafraseando o professor Alvo Dumbledore, este é um momento em que precisamos escolher entre o que é fácil e o que é certo, e os nossos escritos históricos têm um importante papel nisso – já que as palavras podem ser “a nossa inesgotável fonte de magia, capazes de formar grandes sofrimentos mas também de remediá-los”. É o momento em que precisamos destruir as últimas Horcruxes do fascismo! Sendo assim, este trabalho também buscou apresentar a obra de Rowling e seu universo como possibilidade teórica e pedagógica para historiadores/as que ainda não estejam familiarizados/as com ele, demonstrando o quanto ele pode ser benéfico e oportuno para a nossa formação histórica e a de outros.

Portanto, o presente trabalho é um chamado a isso. Se queremos que o nosso fazer histórico atinja significativamente as pessoas, oferecendo-lhes uma abordagem profissional e atrativa da história, de modo a gerar um debate qualificado sobre o passado. Se queremos tocar os/as alunos/as, tornando-os/as pessoas críticas e ativas no mundo, mobilizando-os/as

⁸³ VEZZALI, Loris; STATHI, Sofia; GIOVANNINI, Dino; CAPOZZA, Dora; TRIFILETTI, Elena. *The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice*. In: Journal of Applied Social Psychology, v. 45, n. 2, fev. de 2015, p 105-121. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jasp.12279?ref=9gag&>.

⁸⁴ BBC BRASIL. “‘Expelliarmus!’: como Harry Potter influencia a visão política dos *millenials*”, 20/05/2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-44089130>.

por uma atitude de tolerância e na defesa da diversidade e dos direitos humanos. Se desejamos e precisamos fazer tudo isso, então Harry, Ron, Hermione, a Armada de Dumbledore, a Ordem da Fênix e seus/suas aliados/as entre as criaturas mágicas do universo criado por J. K. Rowling poderão ser valiosos/as companheiros/as nessa luta!

FIM

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÓSTEGUI, Julio. Los componentes sociales y políticos. In: TUÑÓN DE LARA, Manuel. **La Guerra Civil Española 50 años después**. Barcelona: Labor, 1986, p. 45-122.

AVILA, Arthur Lima de. **Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica**. In: Revista Maracanan, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31185>. Acesso em: 01 set 2019.

BARROS, José D'Assunção. **Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas**. Comunicação & Sociedade, Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/viewFile/2324/2504>. Acesso em: 11 abr 2019.

_____. **A história cultural e a contribuição de Roger Chartier**. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>. Acesso em: 01 set 2019.

_____. **História, imaginário e mentalidades: delineamentos possíveis**. In: Conexão - Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun. 2007.

_____. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENATTO, Ingrid Caroline. **Lord Voldemort e Adolf Hitler: retratos do mal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/9472/1/CT_COLET_2015_2_08.pdf. Acesso em: 10 set 2019.

BONA, Rafael José; DEL VECHIO, Roberta. **A semiótica dos filmes como prática educativa**. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Novo Hamburgo/RS, 17 a 19 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-1247-1.pdf>. Acesso em: 11 abr 2019.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Adam-Troy. From Azkaban to Abu Ghraib: fear and fascism in Harry Potter and the Order of the Phoenix. In: LACKEY, Mercedes; WILSON, Leah. **Mapping the World of the Sorcerer's Apprentice: an unauthorized exploration of the Harry Potter series**. Dallas: Beubella, 2005. Disponível em: <https://harrypottersummer2011.files.wordpress.com/2011/05/from-azkaban-to-abughraib.pdf>. Acesso em: 11 abr 2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CURTHOYS, Ann. **Harry Potter and historical consciousness: reflections on history and fiction**. History Australia, Vol. 8, N. 1, p. 7-22, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14490854.2011.11668354>. Acesso em: 11 abr 2019.

ESPIG, Márcia Janete. **O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela História**. In: Revista Textura, Canoas, n. 9, p. 49-56, nov. 2003-jun. 2004.

FERREIRA, José Medeiros. **O movimento estudantil como motor da democratização da Universidade e da liberdade em Portugal**. In: Ler História [Online], 62, 2012, p. 173-178. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/617>. Acesso em: 31 out 2019.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FITZ, Ricardo Arthur. Cotidiano alemão durante o nazismo. In: CASTRO, Nilo André Piana de (org.). **Cinema e Segunda Guerra**. Editora da UFRGS: Porto Alegre, 1999, p. 221-228.

GEULEN, Christian. **Breve Historia del Racismo**. Madrid: Alianza Editorial, 2010, p. 47-70.

HARRY Potter e a Câmara Secreta. Direção: Chris Columbus. Reino Unido / Estados Unidos / Alemanha: Warner Bros., 2002. 1 DVD (161 min.).

HARRY Potter e a Ordem da Fênix. Direção: David Yates. Reino Unido / Estados Unidos: Warner Bros., 2007. 1 DVD (138 min.).

HARRY Potter e as Relíquias da Morte: Parte I. Direção: David Yates. Reino Unido / Estados Unidos: Warner Bros., 2010. 1 DVD (146 min.).

HARRY Potter e as Relíquias da Morte: Parte II. Direção: David Yates. Reino Unido / Estados Unidos: Warner Bros., 2011. 1 DVD (130 min.).

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mário Vilela. Revisão técnica de Margareth Rago. 3ª edição - São Paulo: Contexto, 2007.

JOHNSON, Laurie; NIEKERK, Carl. Fascism in the Classroom: Dark Arts in Harry Potter and the Order of the Phoenix. In: ROVAN, Marcie Panutsos; WEHLER, Melissa. **The Pedagogy of Harry Potter**. London and New York: Palgrave MacMillan, 2019.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

LOFF, Manuel. **Salazarismo e Franquismo: projecto, adaptação e história**. In: Revista de História das Ideias - Ibéria, v. 31 (2010), p. 449-498. Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/41518>. Acesso em: 01 out 2019.

LOIACONO, Laura; LOIACONO, Grace. Were the Malfoys aristocrats? The decline and fall of the pure-blooded. In: REAGIN, Nancy R. **Harry Potter and History**. Wiley (TP), 2011, p. 173-192.

MARTINS, Maria do Carmo. **Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a04.pdf>. Acesso em: 20 nov 2019.

MAUCH, Cláudia. A questão étnica. In: CASTRO, Nilo André Piana de (org.). **Cinema e Segunda Guerra**. Editora da UFRGS: Porto Alegre, 1999, p. 171-176.

MENEZES, Victor Henrique S.; PINTO, Renato. As possibilidades de utilização dos livros de Harry Potter no ensino de história. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [orgs.] **Aprendizagens Históricas: debates e opiniões**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Didactique et Enseignement de l'Histoire-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013, p. 69-96.

PADRÓS, Enrique Serra. Holocausto. In: CASTRO, Nilo André Piana de (org.). **Cinema e Segunda Guerra**. Editora da UFRGS: Porto Alegre, 1999, p. 195-204.

PAXTON, Robert O. **A anatomia do Fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. VI Congresso SOPCOM, abril/2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 11 abr 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis: Educação, Linguagem e Memória**. In: Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, v. 2 (2017): UNESC. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709>. Acesso em: 11 abr 2019.

_____.; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e Passado Prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO Jr., Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). **Ensino de História e Currículo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 27-46 (texto disponibilizado pelos/as autores/as na disciplina EDU02038 - Introdução à Prática e ao Estágio em História em 2018/1, p. 1-14).

_____.; SEFFNER, Fernando. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis**. In: Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33, junho/2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em: 08 maio 2019.

_____. **Sobre o enfado e a necessidade de História**. In: HH Magazine: humanidades em Rede. São Paulo, 06 fev. 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/sobre-o-enfado-e-a-necessidade-de-historia/>. Acesso em: 08 maio 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

QUINSANI, Rafael Hansen. **A revolução em película: a relação cinema-história e a transformação do paradigma historiográfico**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139408>. Acesso em: 08 maio 2019.

RAMALHO, Walderez Simões Costa; RAMIRES, Augusto Martins; FERRAZ, Letícia Almeida. **Historiografia e visada ética: Hayden White e os passados práticos**. Revista de Teoria da História - Journal of Theory of History, v. 20, n. 2, p. 106-129, 28 dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/56509>. Acesso em: 01 set 2019.

REAGIN, Nancy R. **Harry Potter and History**. Wiley (TP), 2011.

_____. Was Voldemort a Nazi? Death Eater ideology and National Socialism. In: _____. **Harry Potter and History**. Wiley (TP), 2011, p. 127-152.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. Apresentação. Memória, História e Autoritarismos. In: _____. (orgs.). **A Construção Social dos Regimes Autoritários. Legitimação, Consenso e Consentimento no Século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens**. In: Revista Olho da História, Salvador, v.1, n.5, p.105-116, 1997.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Câmara Secreta**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007a.

_____. **Harry Potter e o Enigma do Príncipe**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. **J.K. Rowling at Carnegie Hall Reveals Dumbledore is Gay; Neville Marries Hannah Abbott, and Much More**. Entrevista concedida ao site *The Leaky Cauldron*, 2007b. Disponível em: <http://www.the-leaky-cauldron.org/2007/10/20/j-k-rowling-at->

[carnegiehall-reveals-dumbledore-is-gay-neville-marries-hannah-abbott-and-scores-more.](#)

Acesso em: 11 abr 2019.

_____. **Os contos de Beedle, o Bardo.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos.** 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SWAIN, Tânia Navarro. Você disse imaginário? In: _____. (org.) **História no plural.** Brasília: Ed. UNB, 1994.

TORRES, Max Sebastian Hering. “**Limpieza de sangre**” ¿racismo en la edad moderna? In: *Tiempos Modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, v. 4, n. 9, 2003. Disponível em: <http://www.tiemposmodernos.org/include/getdoc.php?id=205article=34mode=pdf>. Acesso em: 15 ago 2019.

VALIM, Julio Pancrácio. **Mito, arte e educação: o imaginário em Harry Potter.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-104552/pt-br.php>. Acesso em: 11 abr 2019.

WHITE, Hayden. O fardo da história. In: **Trópicos do discurso: ensaio sobre a crítica da cultura.** São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. **O passado prático.** Tradução: Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto e Felipe Radünz Krüger. In: *Revista ArtCultura - Dossiê Hayden White: reflexões contemporâneas*, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/47235>. Acesso em: 01 set 2019.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013, p. 253-276.

7. APÊNDICE

TABELA DAS DATAS DE LANÇAMENTO DOS LIVROS E FILMES DA SÉRIE
HARRY POTTER:

TÍTULOS	LIVROS		FILMES	
	Reino Unido	Brasil	Reino Unido	Brasil
<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>	26 de junho de 1997	1º de janeiro de 2000	16 de novembro de 2001	23 de novembro de 2001
<i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	2 de julho de 1998	Agosto de 2000	15 de novembro de 2002	22 de novembro de 2002
<i>Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban</i>	8 de julho de 1999	1º de dezembro de 2000	31 de maio de 2004	4 de junho de 2004
<i>Harry Potter e o Cálice de Fogo</i>	8 de julho de 2000	Junho de 2001	18 de novembro de 2005	26 de novembro de 2005
<i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	21 de junho de 2003	29 de novembro de 2003	11 de julho de 2007	11 de julho de 2007
<i>Harry Potter e o Enigma do Príncipe</i>	16 de julho de 2005	26 de novembro de 2005	15 de julho de 2009	15 de julho de 2009
<i>Harry Potter e as Relíquias da Morte</i>	21 de julho de 2007	8 de novembro de 2007	19 de novembro de 2010 (parte 1)	19 de novembro de 2010 (parte 1)
			15 de julho de 2011 (parte 2)	15 de julho de 2011 (parte 2)