

**Livros de literatura infantil de Iracema Meireles e Eloisa Meireles: história, cultura e educação em debate**

*Children's Literature Books by Iracema Meireles and Eloisa Meireles: History, Culture, and Education in Debate*

Ana Raquel Costa Dias  
**Universidade de Brasília (UnB)**  
Brasília - Distrito Federal - Brasil

Elis Regina da Silva Oliveira  
**Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-Goiás)**  
Goiânia - Goiás - Brasil

**Resumo**

Este artigo objetiva problematizar a produção literária de uma educadora pernambucana, criadora de um método de alfabetização: Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982). Iracema Meireles é responsável pela elaboração de cartilhas de alfabetização, com destaque para “A Casinha Feliz” (1970) e literaturas destinadas ao público infantil. Essas, além de serem produtos de uma cultura material escolar, são denunciantes de histórias de vida. O escopo proposto faz-se na apresentação dos livros e fontes: “Historinhas da Vovó Marieta”; “Novas Histórias da Vovó Marieta” e “Outras Histórias da Vovó Marieta” (Século XX), os dois últimos livros escritos com a contribuição de sua filha Eloisa Meireles. Trata-se de uma investigação de natureza histórica, à luz das contribuições do aporte historiográfico da História Cultural. Ademais, a reflexão ressalta os usos da literatura como fonte para a História da Educação e o entendimento deste tipo de escrita como manifestação histórica inserida nos estudos da categoria da cultura material escolar.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; História da Educação; Cultura material escolar.

**Abstract**

This article aims to examine the literary production of a Pernambuco-born educator and creator of a literacy method: Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982). Iracema Meireles was responsible for the development of literacy primers, most notably *A Casinha Feliz* (1970), as well as children's literature. These works, in addition to being products of school material culture, bear witness to life histories. The scope of this study includes an analysis of the books and sources: *Historinhas da Vovó Marieta*, *Novas Histórias da Vovó Marieta*, and *Outras Histórias da Vovó Marieta* (20th century), the latter two co-written with her daughter Eloisa Meireles. This is a historical investigation informed by the historiographical framework of Cultural History. Furthermore, the article highlights the uses of literature as a source for the History of Education and considers this type of writing as a historical manifestation within the field of school material culture studies.

**Keywords:** Children's literature; History of Education; School material culture.

## **A Literatura e a História da Educação: entrecruzamentos.**

Um escritor escreve, um historiador faz história. A partir do momento em que a literatura e a história constituem dois campos distintos, é possível estudar suas relações. Paradoxalmente, o divórcio permitiu instaurar certo diálogo. Perante a história, a literatura pode ser três coisas: um documento, um objeto de estudo, uma fonte de inspiração. [...] A literatura é, finalmente, essa musa que confere sensibilidade, emoção, intuição, um sexto sentido ao historiador. [...] tem um quê de adjuvante epistemológico. Ela sensibiliza os historiadores a respeito do que ignoram ou conhecem mal: o papel do acaso, a ideia de contingência, a dimensão privada dos grandes eventos. [...] A história que não é ficção, que repousa sobre um método, que visa enunciar a verdade, funda-se na desconfiança de certa concepção da literatura. Mas, embriagada com seu novo status, acabou se renegando (Jablonka, 2020, p. 155-157)

A epígrafe propõe uma reflexão delicada e densa sobre os limites e os cruzamentos entre a literatura e a história, reconhecendo nelas territórios autônomos, mas inevitavelmente entrelaçados. No âmbito da História da Educação, essa aproximação ganha contornos ainda mais significativos, ao revelar o quanto os textos literários podem mostrar aspectos sutis da experiência escolar que os documentos oficiais e normativos, muitas vezes não alcançam. Quando um(a) historiador(a) da educação se permite ouvir a voz da literatura, ele(a) se abre ao que escapa ao arquivo: o gesto silencioso da criança, a ambiguidade da professora, o cheiro do papel, a tensão entre regra e imaginação.

A literatura, nesse sentido, não é apenas uma narrativa paralela, mas um modo de ver e sentir a escola, um campo que empresta sensibilidade para captar o não-dito das práticas educativas, o imponderável das relações pedagógicas, a subjetividade dos sujeitos que habitaram a escola em tempos outros. É nesse ponto que ela se torna uma fonte, não no sentido de fragilizar o método histórico, mas de aprofundá-lo, abrindo espaço para o acaso, a emoção, elementos que compõem a tecitura da experiência educativa.

Ao reconhecer esse “quê de musa” na literatura, o(a) historiador(a) da educação não abandona sua busca pela verdade histórica, mas recusa uma rigidez que exclui o humano. Entende-se que narrar o passado escolar é um ato de escuta sensível, onde o rigor do método se entrelaça à intuição e à imaginação, não como fuga, mas como possibilidade de compreender a escola em sua plenitude, inclusive naquilo que ela tentou esconder e que o livro literário consegue denunciar em meio a rimas, canções, desenhos, sílabas, contos.

Nosso escopo nesta reflexão é contar um pouco da história da produção literária das educadoras Iracema Meireles e Eloisa Meireles, focalizando no primeiro livro literário publicado, da trilogia que conta histórias de uma personagem chamada vovó Marieta.

Antes, porém, é imprescindível explanar, ainda que sucintamente, acerca dos usos da literatura como fonte histórica. Assim, o nosso foco recai sobre a literatura infantil e a sua contribuição para a História da Educação, com vistas para a concepção de que livros de literatura, antologias, coleções e obras literárias individuais fazem parte da cultura material escolar, por serem artefatos concretos que podem circular no espaço escolar. Além disso, comprehende-se que a escrita literária, inclusive aquela destinada ao público infantil, é reveladora de intencionalidades, sociedades e histórias de vida, sobretudo de suas autorias.

Ao longo dos tempos históricos, os textos destinados às crianças foram sendo moldados por concepções de infância, de educação e de cultura, constituindo-se em valiosas fontes para as pessoas historiadoras interessadas em investigar os modos como a sociedade via e educava as infâncias. Nessa perspectiva, a literatura, para além do adjetivo que a acompanha (infantil/juvenil/adulta), é a arte que favorece a problematização de aspectos históricos, culturais, sociais, políticos de um tempo e de um contexto. Ela ultrapassa os limites da linha temporal e revela os mais distintos modos de vida dos diversos grupos sociais, incluindo, nesse cenário, as infâncias. Por meio da literatura, a vida pode ser questionada, pode ser analisada, reinventada. Ela nos faz tocar o impalpável e escutar os mais profundos silêncios, possibilitando ver o imperceptível e ouvir o inaudito.

Essa forma de abordar a história com um olhar plural, com novos dizeres, aponta para o diálogo entre essas duas áreas. Enquanto a história denuncia e busca a realidade dos fatos, a literatura coloca em questão “o que é diverso pelo fato de ser diverso, não embotando, mas antes exaltando a diferença, segundo a vocação própria da linguagem escrita” (Calvino, 1990, p.58). Esse entrecruzamento de saberes, em uma relação dialógica, se torna possível em razão do alargamento das fontes, propiciado pela abrangência da História Cultural. Tal aporte historiográfico trouxe para a ordem do discurso tanto as questões particulares, não oficiais, quanto o que elas revelam sobre a cultura de determinado tempo e de uma coletividade. A História Cultural, com todas as contribuições, limitações e lacunas de um arcabouço teórico, inspira e considera o trabalho em prol da cultura, dos significados partilhados, da história problematizadora, da diversidade de fontes, da interdisciplinaridade, da força da representação, do imaginário, da narrativa, da ficção. Nessa perspectiva, a arte literária é também testemunha das experiências históricas, das sensibilidades, das mentalidades de

uma sociedade em seus tempos históricos, constituindo o universo social e cultural e sendo constituída por ele.

A obra “O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa” (1986) ilustra bem essa proposição. Nela, Darnton utilizou os contos de fadas, organizados no final do século XIX e início do XX, como fonte para a imersão na atmosfera mental dos camponeses que viveram nos tempos do antigo regime. O autor buscou nos interstícios das narrativas a situação de exploração a que estavam submetidas essas ‘massas analfabetas’. A existência dessas grandes coletâneas de contos populares, segundo Darnton, possibilita “uma rara oportunidade de se tomar contato com as massas analfabetas que desapareceram no passado, sem deixar vestígios”. Ignorá-las “é virar as costas a um dos poucos pontos de entrada nas mentalidades desses povos” (1986, p. 32).

Sendo assim, a literatura resiste ao tempo porque tece “em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo” (Calvino, 1990, p.127). Ela cria condições para “os conhecimentos de mundos outros (da ficção, da realidade); oportuniza (des)conhecimentos; viabiliza (in)compreensões; que dá amplidão aos olhares, aos fazeres, aos saberes” (Queirós, 2012, p. 9).

A arte literária proporciona às pessoas uma visão de mundo ampliada, suscita uma multiplicidade de sentidos, provoca reflexões e fomenta aprendizagens. E nessa dialética, é preciso averiguar de que maneira “[...] a realidade social se transforma em componente de uma estrutura literária, a ponto dela poder ser estudada em si mesma; e como só o conhecimento desta estrutura permite compreender a função que a obra exerce” (Candido, 2006, p. 9).

Ao traçarmos um panorama histórico da literatura infantil, tomando-a como fonte reveladora dos mais distintos tempos e espaços, deparamo-nos com o surgimento, no século XVII, na Europa, dos primeiros textos de cunho pedagógico e religioso, voltado para a educação moral da criança. No século seguinte, a literatura infantil ganhou uma nova roupagem com o avanço da industrialização e com a propagação das ideias iluministas. Podemos destacar, nesse cenário, os contos de fadas de Perrault e “As Aventuras de Robinson Crusoé”, como fontes que evidenciaram como as crianças eram educadas tanto para o trabalho pesado quanto para as virtudes morais, para a aceitação do *status quo*.

A institucionalização da educação, a efetivação da escola pública e a nova concepção de infância constituíram importantes questões históricas do século XIX. Os textos de Hans

Christian Andersen e de Lewis Carroll, para citar apenas esses, são indícios desse tempo, onde a literatura infantil, mesmo apresentando um progresso no que se refere ao trabalho com a imaginação da criança, ainda estava alinhada às necessidades pedagógicas da época.

Nos séculos XX e XXI, a literatura infantil, embora ainda sob a égide da instrumentalização, da utilidade e do didatismo, passou a apresentar textos com questões mais complexas e temas acerca dos direitos humanos, da diversidade cultural, das transformações tecnológicas, da crítica social e outros. Dentre tantas produções que trazem tais problematizações, citamos “O Pequeno Príncipe” (1943), de Antoine de Saint-Exupéry; “A Bolsa Amarela” (1976), de Lygia Bojunga.

Assim, identifica-se uma infinidade de textos que traçam um panorama da História da Educação em diversos contextos. Machado de Assis, em “Conto de escola”, (1884), colocou a sala de aula na estética literária e desvelou a visão pedagógica vigente no período monárquico brasileiro. Pilar, protagonista do conto, um menino de aproximadamente dez anos, é um aluno de primeiras letras. Ao tecer as peripécias dessa personagem, o autor construiu o retrato da escola como um lugar de autoridade e disciplina.

De igual modo, a poetisa Cora Coralina, embora também não tenha trilhado especificamente o terreno da literatura infantil, tem textos que abordam questões caras à educação, à infância, aos problemas sociais. A partir de uma linguagem poética, Coralina abriu seu baú de memórias e apresentou as tradições, os costumes e o imaginário dos vilabenses, atual Cidade de Goiás, Goiás. Tudo isso representado por meio de um engajamento social no qual o foco narrativo recaiu sobre os modos de instruir e educar as crianças na escola entresséculos XIX-XX. Um espaço de educação disciplinador dos corpos (Foucault, 2004), como pode ser observado no seguinte trecho:

Banco dos meninos. Banco das meninas. Tudo muito sério. Não se brincava. Muito respeito. Leitura alta. Soletrava-se. Cobria-se o debuxo. Dava-se a lição. Tinha dia certo de argumento com a palmatória pedagógica em cena. Cantava-se em coro a velha tabuada. (Coralina, 1985, p. 33)

A escola retratada nos versos do poema coraliniano era um espaço hostil para a criança. Lugar de seriedades e severidades, onde meninas e meninos se sentavam separados. Brincadeiras não eram permitidas e ainda havia o dia da palmatória pedagógica. O poema evidencia o funcionamento do espaço escolar “como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2004, p. 134).

Ainda trabalhando nessa linha de exposição da escola, da educação de um determinado contexto, apresentamos José de Mauro Vasconcelos com o livro infantojuvenil, “Meu pé de laranja lima” (1968), que retratou o cotidiano escolar de meados do século XX, no Brasil. O tom autobiográfico presente na narrativa ajuda leitoras e leitores a descortinarem o universo de educação, desmandos, violência, imaginação e pobreza que emerge das lembranças da infância de Zézé, o menino protagonista do enredo.

É notório que uma rápida incursão por alguns textos da literatura endossa sua importância como fonte para a História da Educação. Isso significa que a literatura, tal qual expôs Nelly Coelho (2000, p. 27), “é um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Tal premissa aponta para o caráter formador da literatura infantil no que tange ao desenvolvimento humano pleno, à criatividade, à criticidade. Isso porque a literatura “abre porta, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos” (Queirós, 2012, p. 73).

É preciso que a literatura infantil vá além do limite utilitário, ao ser arte e não um pretexto para o trabalho fragmentado de metalinguagem. Ainda que não se coloque em cena, com um compromisso factual, ou como documento oficial, o valor da literatura enquanto fonte histórica educacional, faz-se na expressão de valores, imaginários, discursos, intencionalidades, complexidades, contradições e práticas educacionais (não)escolares que circularam em distintas sociedades.

A literatura brasileira frequentemente retrata personagens em contextos escolares, como professoras(es) e alunas(os), além das reflexões acerca de métodos e processos de ensino, punições, saberes, exclusões. Apesar de não ser considerada por muitos como uma fonte tradicional, pois não dispõe unicamente do acordo concreto e real, percorrendo sobretudo a ficção, a escrita literária, foge de qualquer tipo de neutralidade, denunciando tensões sociais, ideologias dominantes, jogos de poder e resistências existentes nos variados universos educacionais.

Por meio dela, autoriza-se o questionamento de como a educação foi percebida, criticada ou idealizada, observando questões como as mentalidades de um tempo, os sentidos históricos do aprender e do ensinar, os papéis estereotipados, as representações das infâncias e juventudes, o perfil esperado do alunado, os problemas sociais como o analfabetismo e a ausência de investimento público. Enquanto legislações, síntese de

múltiplas intencionalidades e interpretações, atestam e regulamentam a educação como um projeto político, a literatura por sua vez, possui a capacidade de desembrulhar contradições entre o discurso oficial e as experiências vividas pelos principais partícipes da cena educacional, com seus enfrentamentos e conquistas.

### **A produção literária: artefato da cultura material escolar**

Neste texto, entendemos essa produção de Iracema e Eloísa como livros de literatura infantil, assim como as fontes históricas de investigação. A literatura infantil se caracteriza por um conjunto de elementos que visam encantar, educar e formar a infância leitora. Um dos aspectos fundamentais é o uso de uma linguagem simples, acessível e, muitas vezes, lúdica, que respeita o universo da criança sem subestimar sua capacidade de compreensão. A linguagem na literatura infantil deve equilibrar simplicidade e profundidade, permitindo à criança o prazer da leitura ao mesmo tempo, em que estimula sua reflexão (Coelho, 2000).

A presença de elementos fantásticos, como animais falantes, mundos imaginários e situações mágicas, também é marcante nesse tipo de narrativa. Esses recursos não apenas despertam o interesse e a criatividade, como também funcionam como metáforas para questões complexas do mundo real. Zilberman e Magalhães (2009) destacam que o imaginário infantil é um terreno fértil para o desenvolvimento da sensibilidade e da ética, sendo a fantasia uma ponte entre a vivência lúdica e o aprendizado de valores.

A materialidade do livro infantil também é um componente importante. As ilustrações ocupam um papel tão significativo quanto o texto, especialmente nas obras voltadas para o público iniciante. A relação entre texto e imagem, segundo Lajolo e Zilberman (2007), é uma característica estruturante da literatura infantil, ao contribuir para a construção de sentido e auxilia na alfabetização visual da criança.

Partimos do princípio de que a literatura infantil deve ser vista tanto como artefato físico que circula na ambiência escolar, mas também como expressão simbólica e cultural. A relevância da reflexão volta-se para a compreensão de que a cultura material escolar é um campo de investigação fundante nas proposições da escrita da História da Educação. Aqui temos uma fonte de caráter denunciante de como sujeitos viveram, sentiram e pensaram a educação e, ao mesmo tempo, um objeto contumaz do fenômeno educativo.

A cultura material escolar refere-se ao conjunto de artefatos e objetos concretos que circulam na escola, estruturando e mediando as práticas pedagógicas, incluindo os materiais de leitura empregados no processo de ensino-aprendizagem. Meda (2015) delineia duas vertentes analíticas para a cultura material escolar enquanto categoria historiográfica no campo da educação. A primeira privilegia a dimensão material dos artefatos, examinando as práticas pedagógicas a eles associadas no contexto da sala de aula. A segunda perspectiva, por outro lado, aborda tais artefatos como bens da indústria e objetos inseridos na lógica do consumo, relegando a uma posição secundária sua função pedagógica. Entendemos, para este escrito, os livros de literatura como fontes inseridas em ambas as perspectivas.

Os livros de Iracema e Eloisa podem ser compreendidos como instrumentos pedagógicos que refletem práticas escolares e se inserem em dinâmicas mais amplas de produção e circulação cultural. Por um lado, suas produções literárias participaram de certa forma da formação leitora, sendo utilizadas em contextos educativos como ferramenta de ensino. Por outro, sua presença em catálogos editoriais e políticas públicas revela um processo de institucionalização e consumo, em que o livro ultrapassa o uso em sala de aula e adquire valor como bem cultural vinculado à escola. Assim, a análise de seus livros permite investigar tanto os modos como foram utilizados no cotidiano escolar quanto os contextos que moldaram sua produção e difusão.

São diversos os elementos físicos que compõem o universo escolar, cada um permeado por específicas representações, significados e intencionalidades. Temos investigações, que analisam o livro didático considerando aspectos como: as lições específicas de disciplinas; as estruturações dos temas, objetivos pedagógicos, exercícios; a linguagem técnica e informativa; a estética apresentada; o currículo, as sequências didáticas e as avaliações; a circulação, adoção e comercialização dentre outros prismas possíveis de análise. Mas acreditamos que no campo da História da Educação, o livro de literatura, problematizado a partir da categoria de cultura material escolar, pode oferecer com maestria, visando à postura literária e pedagógica que possui (Coelho, 2000), acepções concernentes à consonância da natureza histórica com as sensibilidades, materialidades e aspectos da circulação social e escolar.

Ou seja, não se trata apenas de um portador de conteúdo unicamente literário, mas inserido em práticas pedagógicas, circuitos culturais específicos e objeto de disputa entre variados partícipes da cena educacional pública e privada. Assim como outros tipos de livros,

o formato, ilustrações, papel, design, encadernação são razões de pesquisa histórica, ao lado das reflexões sobre como determinada produção literária chega à escola, quais critérios de legitimação e quais sentidos educativos são atribuídos a ela.

Além disso, é possível investigar o contexto histórico em que os livros foram produzidos e adotados, refletindo sobre o papel que desempenharam na formação das infâncias e nas práticas docentes. Isso envolve examinar quem escreveu, para quem foi escrito, como foi editado e distribuído, e de que maneira era lido ou trabalhado nas escolas. Chartier (2004, p.173) considera que “[...] uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares, os ambientes”. A análise também pode abordar as relações entre a obra e os discursos pedagógicos de sua época, observando como temas como moral, gênero, nacionalismo, cidadania são construídos na narrativa e mediados na sala de aula.

### **Uma história sobre as historinhas da vovó Marieta**

Dentro de casa uma senhora contava histórias. Contava histórias do seu tempo de menina, do seu tempo de moça e do seu tempo de hoje. Contava histórias de seus amigos, de sua família, de animais, de plantas... Contava histórias acontecidas e histórias inventadas... Era senhora era a vovó Marieta (Meireles e Meireles, 1996, p. 07).

“Historinhas da vovó Marieta” é um livro colorido, de 48 páginas, de autoria de Iracema Furtado Soares de Meireles, ilustrado por Miti Enokibara, com primeira edição comercializada em 1980. Na ocasião a publicação carioca “O Jornal do Brasil” noticiou um pequeno texto, proveniente de entrevista com a educadora, contando sobre o lançamento, na então Livraria Murinho e acerca do contexto por trás da produção do livro, apresentando-o como complemento e desdobramento à cartilha de alfabetização “A Casinha Feliz” (1970). Iracema Meireles (1980, p. 11) relatou:

Neste desdobramento focalizamos a ortografia e a redação. Isto porque, em tese, qualquer criança bem alfabetizada adquire a grafia correta e faz pequenas composições. Nossa método baseia-se na criação de um artifício pedagógico, a figura-fonema, é rápido (20 a 30 dias para leitura) e pode ser definido como fonação condicionada e repetida. [...] Em geral, o que havia era o método de alfabetização pela letra ou pela sílaba. Condicionado, desde o primeiro dia se trabalha com 21 figuras que se abraçam, e com isto as crianças aprendem a fazer a discriminação fônica. É a melhor via para a ortografia. Como a alfabetização é feita na base do jogo de leitura, os resultados são alcançados rapidamente e até na APAE temos trabalhado com sucesso nos portadores de oligofrenias leves.

A fala apresentada reflete a perspectiva dos métodos sintéticos baseados na memorização e repetição, neste caso, de fonemas associados a imagens que auxiliariam a criança a memorizá-los. Tal abordagem, característica do método fônico, revela uma concepção reducionista de alfabetização, ao desconsiderar a complexidade do letramento como prática social, bem como os diferentes tempos e modos de aprendizagem das crianças. Contudo, com a consolidação dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, especialmente a partir da década de 1980, a alfabetização passou a ser compreendida como um processo construtivo e significativo, no qual a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita, indo muito além da simples associação entre fonemas e grafemas.

Ainda que as críticas ao método e sua materialização sejam pertinentes, é importante situar sua autora no contexto histórico em que atuava: entre as décadas de 1980 e 1990, ela operava sob as pressões políticas de um país em processo de redemocratização, atendendo a diretrizes do Ministério da Educação que buscavam soluções rápidas para combater o analfabetismo; igualmente, estava sujeita às exigências editoriais de viabilizar economicamente a publicação e à demanda social por métodos eficientes que pudessem ser aplicados em larga escala. Essa conjunção de imperativos, políticos, sociais e comerciais, moldou não apenas a concepção pedagógica da “figura-fonema”, mas também delimitou os recursos e o discurso com que a autora construiu seu trabalho. Reconhecer essa historicidade é essencial para avaliar criticamente o valor de sua proposta e compreender as limitações impostas pelo seu ambiente de produção.

A ficha catalográfica aponta como palavras-chave: literatura infanto-juvenil e livros de leitura, autorizando algumas inquirições, sobretudo a ideia de que Iracema interpretou sua produção como um livro literário e/ou um livro de leitura, material didático que circulou no Brasil em fins do século XIX e início do XX, voltado em especial para o trabalho com o ensino da leitura e escrita inicial, com vistas para o método de lição de coisas. Livro de leitura não surge como palavra-chave nos dois outros livros.

Para problematizar contextos de adoção e comercialização, cientes da necessidade de pesquisas mais aprofundadas, nos debruçamos em outras fontes. Identificou-se no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aba Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), os catálogos e manuais para indicação do livro didático no Brasil, concernente aos anos 1985 a 2024. O livro “Historinhas da vovó Marieta” aparece como

indicação desses manuais nos anos 1985, 1987, 1988 e 1992, na seção Alfabetização (Leitura intermediária – complemento da alfabetização).

O primeiro livro da trilogia, ao fazer parte do catálogo do PNLD, nos indica a ideia de que foi um material interpretado, conforme o jogo de ideias e intencionalidades sociais, políticas, econômicas, culturais, adequado para leitores(as) em processo de consolidação da leitura autônoma, ou seja, criança com certa leitura desenvolvida, mas que necessitava de práticas de fluência e vocabulário. Além disso, a presença de um livro no PNLD representava uma espécie de selo de qualidade e relevância pedagógica, considerando o exercício de seleção por meio de critérios técnicos e literários.

Ainda que a seleção de obras pelo PNLD se apoie em critérios, é fundamental considerar o jogo de intenções que atravessa esse processo. A escolha dos livros não ocorre em um vácuo neutro; ela é influenciada por uma teia complexa que envolve as autorias, as editoras, as escolas e, principalmente, o poder público. Cada uma dessas instâncias carrega visões de mundo, projetos pedagógicos e, por vezes, interesses comerciais ou ideológicos que podem afetar o tipo de material ofertado. Como aponta Lajolo (1993), a literatura infantil, quando institucionalizada pelo sistema escolar, deixa de ser somente expressão artística e passa a ser também instrumento político e cultural. Assim, o PNLD, como política pública, reflete tanto avanços na democratização do acesso à leitura quanto limitações de um sistema que precisa constantemente equilibrar qualidade literária, viabilidade de distribuição e alinhamento com diretrizes curriculares. Por isso, a análise crítica desse processo é essencial para garantir que a literatura escolar continue a formar crianças sensíveis, autônomas e reflexivas, e não apenas cumprir metas institucionais.

“Historinhas da vovó Marieta”, em nossa acepção, é um livro de literatura infantil, formado essencialmente por contos com objetivos didáticos (Jornal do Brasil, 1980). Composto por trinta e nove histórias, formadas a partir de palavras-chave norteadoras dos enredos. Existe uma miscelânea de textos de diversos gêneros. Além das narrativas e das ilustrações, o livro traz também pequenos poemas, cartas enigmáticas, glossário, textos que se formam por meio de períodos desconexos ou com algumas lacunas a serem organizadas pelas crianças.

Historinhas da vovó Marieta, edição da Record, Rio, tem 10 historinhas-mãe; as filhotas para que as crianças se animem a inventar as suas; e várias outras, além de versinhos para dramatização. As intenções são bem definidas: estimular cada vez mais o gosto pela leitura, firmar a ortografia, começando o trabalho com as palavras

graduadas e em negrito nas historinhas-mãe e, acima de tudo, desenvolver a capacidade de a criança organizar e expressar seu pensamento (Jornal do Brasil, 1980, p.11).

Percebe-se que as fontes consultadas não apresentam uma terminologia padrão para esse primeiro livro, ora visto como livro de contos, ora como auxílio para os processos de alfabetização. Logo no início do livro, vovó Marieta se apresenta como a autora das histórias e diz que a inspiração para esse processo criativo veio de outra vovó, a Didi, aquela de “A Casinha Feliz”, vejamos (1985, p. 3):

Meus netinhos: Fui eu que preparei este livro. Comecei juntando historinhas daquela vovó Didi, lá da Casinha Feliz, vocês se lembram dela? Ela fez 10 histórias de um jeito tão especial! Para a primeira, escolheu 12 palavras bem fáceis de ler e de escrever, foi juntando as 12, sem repetir e organizou uma historinha bem simples — “O Jantar”. Vovó Didi fez as outras do mesmo jeito. Em três delas chegou a reunir 24 palavras! Em cada nova história, as palavras vão ficando menos fáceis e na última são todas muito difíceis de ler e de escrever. E têm significados tão diferentes umas das outras que só mesmo vovó Didi para reunir as 12 na mesma história pequenina.

A citação supradita nos aproxima de uma ideia de apresentação do livro e de continuidade entre o método proposto na cartilha e nas páginas positivas na literatura. Para este artigo, analisamos a 4<sup>a</sup> edição (1985), e em sua contracapa consta a seguinte ponderação explanada pelo membro da Academia Brasileira de Letras D. Marcos Barbosa:

[...] o que mais nos comove nessa admirável mestra de Historinhas da Vovó Marieta é o seu amor, o seu entusiasmo, o respeito pela criança, sem os quais não teria por certo conseguido abordá-las com tanto êxito, nem ensinar-nos com tanta generosidade os caminhos que nos levam aos pequeninos.

O depoimento do escritor evidencia um certo esforço de Meireles para inserir a criança no universo da literatura e da escrita. A própria vovó Marieta, protagonista da história, aconselha que é “preciso escrever para não esquecer” (1985, p. 6) num jogo divertido de composição textual feito a muitas mãos.

A frase revela, sob um olhar crítico, histórico e ideológico, uma idealização da autoria feminina ancorada em valores tradicionalmente associados ao feminino, como o amor, a docura e a generosidade. Ainda que apresente a autora como uma figura admirável, o elogio recai sobre traços morais e afetivos, não sobre sua capacidade intelectual ou crítica, reforçando uma representação domesticada da mulher educadora e escritora infantil. Historicamente, esse tipo de discurso foi recorrente entre as décadas de 1950 e 1980, quando autoras que se dedicavam à infância eram valorizadas por se encaixarem em um ideal maternal e cuidadoso, o que também pode ser observado na escolha da figura da “vovó” como símbolo de autoridade afetiva e pedagógica.

Do ponto de vista ideológico, a frase se insere em um projeto discursivo que celebra a atuação feminina desde que ela esteja atravessada por afeto e abnegação, contribuindo para a manutenção de uma lógica que despolitiza e neutraliza a produção dessas mulheres. Assim, a frase expressa não apenas um elogio, mas também um retrato das armadilhas simbólicas que historicamente moldaram o reconhecimento da autoria feminina na educação e na literatura infantil.

Figura 1: Capa dos livros: “Historinhas da Vovó Marieta” (1985); “Novas Histórias da Vovó Marieta” (1996); “Outras Histórias da Vovó Marieta” (2000).



Fonte: Acervo particular de Dias (2025).

Os riscos coloridos das ilustrações aproximam leitores(as) da ideia de desenhos simples, feitos com lápis e giz de cera, materiais comuns e utilizados pela criançada. As ilustrações em um livro infantil possuem um poder silencioso, mas profundo, que vai além do embelezamento das páginas. Elas se tornam janelas abertas para o universo da criança, onde as linhas e as formas minimalistas convidam a imaginação a preencher os espaços com histórias próprias. Nessa simplicidade também reside aprendizado, pois são nas lacunas não preenchidas que a curiosidade floresce. Ao contrário das imagens complexas, que podem engessar a interpretação, a simplicidade permite que a criança se aproprie da narrativa, tornando-se coautora das escritas que se desenham diante de seus olhos, assim podem se sentir mais curiosas, perante as ilustrações descomplicadas. Essa interação não apenas aguça o interesse pela leitura, mas também alimenta a sede de explorar, descobrir e criar.

É interessante notar que a autora deu voz à vovó Marieta, delegou a ela a função de contar as histórias, de se interagir com as crianças leitoras, unindo as duas pontas da vida: a infância e a velhice. Vovó Marieta é a guardiã da memória, é a fonte de sabedoria para as crianças, é afeto e conexão familiar. Tudo isso nos autoriza a pensar no intuito autoral de

transmissão cultural dos saberes e a aproximação da criança com a aprendizagem da leitura de forma prazerosa, fácil e espontânea. Assim como as ilustrações, os textos do livro são simples, com nenhuma complexidade, mas na mesma medida, convidativos para as crianças poderem ler com autonomia. Num exercício de invenção e reinvenção de palavras, as historinhas ganham vida numa tecitura criativa, por vezes poética, como o conto “As aventuras de Pirlimpimpim” (1985, p.18).

Nessa história, a autora reuniu um conjunto de doze palavras substantivas, tais como: macaco, janela, chupeta, peteca, boneca, chave, chinelo, sapato, panela, cavalo, chicote, laço e, sem as repetir, Iracema construiu a narrativa das peripécias do macaco Pirlimpimpim. O texto lembra a música infantil, interpretada por Toquinho, “Pato Pateta”. As palavras que formam o enredo do conto de vovó Marieta, todas grafadas com letras maiúsculas e em negrito, saltam aos olhos das crianças. Esses vocábulos vão construindo uma sequência de imagens cômicas das aventuras e traquinagens de Pirlimpimpim tal qual o ocorrido com o Pato Pateta. Assim, de forma leve e agradável, a criança é convidada a se adentrar na atmosfera divertida das peraltices próprias da infância.

Nas sequências dos demais contos do livro que apresentam o mesmo formato da história do macaco Pirlimpimpim, as palavras geradoras vão se tornando mais complexas de modo a instigar a curiosidade infantil e a aprendizagem de novos vocábulos, bem como a apropriação de novos conceitos e a produção de frases com sentidos.

Suas histórias são tecidas com fios diversos, cujas pontas são colocadas nas mãos das crianças para que elas também construam seus próprios enredos, como Pedro e Rosa o fizeram. Vejamos:

Quando Pedro e Rosa leram aquela historinha “O jantar” e viram aquelas doze palavras, chamando a atenção, escritas com letras bem pretas, na mesma hora escolheram três delas e inventaram outra história completamente diferente. [...] Todo mundo gostou do brinquedo e foi um tal de escolher palavra e inventar histórias bem engraçadas... bem diferentes... para contar alto! Todos só queriam inventar e contar... inventar e contar... E vocês? Não vão entrar no jogo? (1985, p. 04).

A narradora termina seu depoimento convidando seu público a entrar no jogo de construção de novas histórias. O uso do pronome de tratamento ‘você’ aproxima-a de seus(as) leitores(as), tornando-a familiar. Essa voz de autoridade estética instiga as crianças a entarem no universo da criação imaginativa, da fabulação.

Os exercícios possuem forte presença no livro analisado, como parte de uma abordagem pedagógica. Essas atividades poderiam ter o objetivo de incentivar a

compreensão da leitura, auxiliando a criança a assimilar melhor o conteúdo da história e a desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas. Além disso, na década de 1980, com a entrada das teorias de base construtivista, o Brasil passava por mudanças no campo da educação, com uma ênfase maior em práticas pedagógicas que envolvessem as crianças ativamente (Mortatti, 2000). No mercado editorial, muitas editoras e autoras(es) buscavam formas de integrar o ensino de maneira lúdica e interativa, para tornar a aprendizagem mais dinâmica e interessante.

Esses exercícios, muitas vezes, envolviam perguntas de interpretação, atividades de escrita, com complementação e organização de palavras, desenhos e jogos relacionados ao conteúdo das histórias. Eles também auxiliavam as crianças a desenvolverem habilidades de leitura e escrita, além de serem uma forma de as(os) professoras(es) poderem acompanhar o progresso das crianças e verificar o entendimento do que foi lido.

Alguns anos posteriores, as historinhas de Marieta ganharam duas sequências: “Novas histórias da vovó Marieta” (1996) e “Outras histórias da vovó Marieta” (2000), ambas escritas não somente por Iracema, mas também de autoria de sua filha, Eloisa Meireles. Respectivamente, no primeiro, conforme explicações constantes na própria publicação, alguns textos da primeira obra da trilogia foram mantidos e reescritos por Eloisa, que também acrescentou cinco histórias inéditas: “Hora de ouvir histórias, Sem dono e sem nome, Medo de lagartixa, Mania e Carneirinho”. Em relação ao segundo livro mencionado, quatro histórias elaboradas por Iracema foram reescritas por Eloisa, além da adição de outros nove textos originais.

Os dois livros trazem a seguinte dedicatória escrita por Eloisa: “À Iracema Meireles, minha mãe, inventora da vovó Marieta. À minha avó Santa que me contou muitas histórias” (1996; 2000, p. 03). As palavras endossam a criação originária da personagem Marieta e a relevante participação da mãe de Iracema, enquanto avó de Eloisa e contadora de histórias. Essa dedicatória nos transporta para um universo de afetos e raízes familiares, elementos fundamentais na literatura infantil.

Ao mencionar sua mãe como “inventora da vovó Marieta”, Eloisa revela uma relação de criatividade e construção afetiva, como se a mãe, além de sua figura biológica, e autora do primeiro livro, fosse também uma fonte de invenções que permeiam o imaginário afetivo de gerações. A ideia de “inventar” aqui sugere que a memória, a história e as figuras familiares

são moldadas não somente pela realidade, mas também pela imaginação e pela afetividade, reforçando a conexão entre as gerações. Ao dedicar à avó Santa, que “contou muitas histórias”, a neta celebra o poder das narrativas orais, essenciais na construção da identidade e na preservação das tradições.

Essa dedicatória nos leva a refletir sobre a importância das figuras familiares como fontes de construção de identidade e memória cultural, além de destacar a relevância das histórias que contamos, que não somente informam, mas também formam e transformam. Ela nos lembra que, ao contá-las, herdamos e reinventamos nossas origens, tornando-as atemporais e, ao mesmo tempo, sempre atuais.

Em um estudo concernente às reflexões do campo da História da Educação e da literatura, uma dedicatória não pode ser passada despercebida. Primeiramente, ao referir-se à mãe como “inventora da vovó Marieta”, a autora nos convida a pensar sobre saberes intergeracionais. A educação não se dá apenas nas escolas, mas nas relações familiares, especialmente naqueles momentos informais de troca, nas narrativas compartilhadas entre pessoas de diferentes idades. A relação entre mãe e filha, e entre neta e avó, é uma cadeia de saberes que se reconfigura e se aprofunda com o tempo.

Além disso, o papel da avó Santa, sublinha um aspecto essencial da educação que vai além dos livros didáticos: a educação por meio da oralidade. As histórias contadas pelos mais velhos são instrumentos poderosos de aprendizagem. Elas não só compartilham valores, lições de vida e história, mas também estimulam a imaginação e o pensamento crítico. No contexto da História da Educação, isso remete a uma tradição educacional informal, onde o aprendizado se dá através da experiência vivida e da convivência, em vez de um modelo puramente acadêmico ou institucional. Historicamente, a educação sempre foi vista de formas diversas: enquanto as escolas formais se estabeleceram como espaços de ensino mais estruturado, a educação informal, muitas vezes negligenciada, continua a desempenhar um papel crucial na formação humana. A ideia de que as histórias da avó Santa “ensinam” é uma forma de relembrar a importância de outras formas de conhecimento.

As ilustrações dos dois últimos livros são iguais entre si, mas diferem do primeiro. A diferenciação acompanha as próprias inovações do tempo, considerando as noções artísticas cabíveis, como a evolução das técnicas, as tendências culturais e as tecnologias de impressão. Registra-se que essas foram criadas por diferentes ilustradores.

Outro ponto de comparação está no fato de que grande parte das histórias do primeiro livro apresenta distintos estilos e gêneros de escrita, como mencionado anteriormente, e que, na maioria delas, algumas palavras foram registradas em caixa alta e em negrito. Aparentemente, alguns propósitos podem ser considerados para essa escolha, como destacar palavras importantes, instigar certa atração visual, tornando a leitura mais envolvente e dinâmica. Em contrapartida, nos dois livros posteriores, esses destaques somem e as histórias adotam praticamente o mesmo estilo de narrativa com diálogo.

### **Considerações finais**

Endossamos que não pretendemos atestar sobre a qualidade e eficiência de um método, tampouco uma comparação com a cartilha “A Casinha Feliz”, mas problematizar sobre produção e produtoras em concordância com as demandas e lógicas vigentes, aos tempos de comercialização e divulgação. O intuito fundamentou-se, sobremaneira, em apresentar algumas características dos livros infantis “Historinhas da vovó Marieta”, “Novas Histórias da Vovó Marieta” e “Outras Histórias da Vovó Marieta”, considerando que esse exercício ainda não havia sido feito no campo da História da Educação, até a presente publicação.

Ademais, para os estudos da alfabetização, afirmamos se tratar de materiais complementares, passíveis de serem utilizados em sala de aula, do mesmo modo, dispõe de uma capacidade interessante de debate a respeito do que representam: leituras intermediárias, livros de auxílio para alfabetização, livros de literatura infantil. Longe de cometer qualquer anacronismo, entendemos que conceituações a respeito da época em que as fontes circularam e do tempo e espaço vivido pelo(a) pesquisador(a) que realiza a pesquisa precisam ser respeitadas para uma análise de natureza histórica científica.

Para nós, fica claro a presença de aspectos pedagógicos e literários, e ao serem vistos desse modo, se encaixam no perfil de um tipo de fonte específica para a História da Educação, assim como foi explanado no início deste texto. Portanto, por serem usados nas escolas, também pertencem a uma discussão no âmbito da cultura material escolar.

O estudo de livros de literatura infantil, mesmo quando considerados simples, complexos, amplamente ou pouco utilizados em práticas escolares, constitui uma fonte significativa para a História da Educação. Essas escritas, algumas empregadas em processos

*Livros de literatura infantil de Iracema Meireles e Eloisa Meireles: história, cultura e educação em debate*

de alfabetização, revelam escolhas pedagógicas, discursos normativos e estratégias de formação de subjetividades infantis que marcaram o período. Analisar esses materiais não é apenas refletir sobre práticas de ensino, mas compreender como certos projetos de sociedade foram incorporados à cultura escolar e legitimados por meio da literatura voltada à infância, observando lacunas, hesitações, contradições, ausências de pensamento crítico. Por isso, sua apresentação e análise são fundamentais para os estudos do campo, especialmente ao se considerar o entrelaçamento entre linguagem, poder e formação.

Ainda que caracterizados por uma linguagem de fácil entendimento, esses livros não devem ser abordados a partir de uma historiografia conservadora, que os reduz a meros instrumentos pedagógicos, sem atuação significativa ou expressões neutras da cultura. São, antes, objetos complexos, atravessados por disputas simbólicas e políticas, assim como permearam as publicações de cartilhas, livros de leitura, silabários, entre outros.

Muitos foram produzidos por autoras que atuaram em contextos marcados por múltiplas exigências, de ordem editorial, educacional, econômica e ideológica, que precisaram negociar seus projetos autorais com as demandas de um mercado editorial, historicamente controlado por grupos dominantes, como elites letradas e majoritariamente masculinas. Assim, esses livros revelam tensões entre subjetividades femininas e normas institucionais, sendo, portanto, fontes potentes para a análise de histórias de vida, relações de gênero e as dinâmicas de poder na produção de saberes voltados à infância.

Deseja-se, com esta escrita, lançar uma semente que inspire outras investigações sobre as produções de Iracema Meireles e Eloisa Meireles, bem como de tantas outras mulheres educadoras cujas vozes, ainda que esquecidas pelos filtros da história oficial, resistem inscritas nas páginas de livros, cadernos e memórias escolares. Que novos olhares se debrucem sobre suas obras, não apenas para reconhecer nelas o valor pedagógico, mas para revelar as camadas de sentido que carregam: marcas de vidas atravessadas por disputas, afetos, saberes e estratégias de criação em contextos de restrição e apagamento. Tais produções, longe de serem meras peças auxiliares no ensino, constituem patrimônios simbólicos de valor, capazes de reconfigurar os contornos do que se entende por História da Educação. É na escuta atenta dessas materialidades femininas que a escrita historiográfica pode, enfim, encontrar novos caminhos: mais sensíveis, mais justos, mais plurais.

## Referências

- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** 9. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORALINA, Cora. A Escola da Mestra Silvina. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, 1985.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, Michel. “**Os corpos dóceis**”. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29<sup>a</sup> ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- JABLONKA, Ivan. **A História é uma literatura contemporânea.** Brasília: Ed. UNB, 2020.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira:** história e histórias. São Paulo: Ática, 2007.
- MEIRELES, Iracema. **Jornal do Brasil.** A leitura pela via do fonema. Caderno B, Rio de Janeiro, 01 nov. 1980, p. 11.
- MEIRELES, Iracema. **Historinhas da vovó Marieta.** Rio de Janeiro: Record, 1985.
- MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **Novas histórias da vovó Marieta.** Rio de Janeiro: Record, 1996.
- MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **Outras histórias da vovó Marieta.** Rio de Janeiro: Primeira Impressão, 2000.
- MEDA, Juri. A “história material da escola” como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n.º 30, 2015.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2009.

**Sobre as autoras:**

**Ana Raquel Costa Dias**

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, do Departamento de Teoria e Fundamentos na área de História da Educação. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação. Coordenadora do GT de História da Educação da ANPUH-Goiás. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Especialista em História Cultural: Imaginários, Identidades e Narrativas pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História da Universidade Federal de São Paulo e do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da Universidade de Brasília. E-mail: ana.dias@unb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4534-0354>

**Elis Regina de Oliveira Silva**

Graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás. E-mail: elisbalneario@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2070-8295>

Recebido em: 08/07/2025

Aceito para publicação em: 09/08/2025