

## **POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COM SABOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO INFANTIL**

**Marcilio de Souza Vieira**

Graduando DEF/UFRN

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento

### **RESUMO**

*O modelo de educação física que vem sendo desenvolvido no espaço escolar aplicado às escolas de educação infantil precisa ser questionado quando tomamos a infância como categoria social que integra as múltiplas dimensões humanas aliadas às características do “ser criança”. A discussão acerca da especificidade da educação física no âmbito da educação infantil proposta neste artigo incorpora discussões apresentadas na disciplina Educação Física/Educação Infantil do Curso Licenciatura em Educação Física/UFRN. O texto tem como objetivo refletir o ensino da Educação física no Ensino Infantil, contribuindo para reflexão de práticas corporais nessa primeira fase da educação assumindo a fenomenologia como metodologia.*

### **ABSTRACT**

*The model of Physical Education that arrive developing in the scholar space applied by infantile education school need to be discussed whenever we take the childhood with social category that complete the multiples human dimensions allied by characteristic of “to be child”. The discussion we started definitely of Physical Education in the ambit of Infantile Education proposal at or on this article incorporate discussions introduced in the Physical Education/Infantile Education discipline Physical Education’s Licentiate Course/UFRN. The text have with purpose to reflect the Physical Education, contributing for reflection of bodies of practices in first education’s phase assuming the Phenomenology with method.*

### **RESUMÉN**

*El ejemplar de la Educación Física que viene desenvolver em el espacio escolar aplicado lãs escuelas del Educación Infantil precisa ser questionado quando tomamos la infancia como categoría social que integre lãs multiplas dimensiones humanas aliadas lãs características del “ser nino”. La discusión cerca de la especificidad de la Educación Física en el ambito de la Educación Infantil proposta neste artículo incorpora discusiones apresentadas en la disiciplina Educación Física/Educación Infantil del curso Licenciatura en Educación Física/UFRN. El texto tiene como reflejar el enseñanza de la Educación Física en la Educación Infantil, contribuyendo para refexión de lãs practicas corporales nessa premera fase de la educación assumindo a Fenomenologia como metodologia.*

## INFÂNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a educação infantil tem como objeto as “relações educacionais-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva para crianças de zero a seis anos” (ROCHA, 2000), o modelo de educação física que vem sendo desenvolvido no espaço escolar aplicado às escolas de educação infantil e as creches, precisa ser questionado quando tomamos a infância como categoria social que integra as múltiplas dimensões humanas aliadas às características do “ser criança”. As crianças de zero a seis anos apresentam-se como sujeitos que possuem características e necessidades que são singulares quando comparadas com outras categorias etárias.

Nesta perspectiva, a discussão acerca da especificidade da educação física no âmbito da educação de zero a seis anos proposta neste artigo incorpora as discussões apresentadas na disciplina Educação Física na Educação Infantil do Curso de Licenciatura em Educação Física do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no segundo semestre de 2006 e algumas das produções decorrentes das discussões acerca da Pedagogia da Infância e iniciar um processo de formulação/reformulação das práticas pedagógicas da Educação Física na infância de zero a seis anos, pensando-as a luz dos espaços de vivência das crianças nas instituições de educação infantil visitadas pelos alunos dessa disciplina e da reflexão/sistematização/produção destes processos por esses alunos, graduandos do curso de Educação Física da UFRN.

A referida disciplina tinha por objetivos conhecer a realidade da educação física na educação infantil, no sentido de identificar e compreender os conhecimentos pedagógicos pertinentes a essa área de ensino, bem como refletir sobre as concepções de criança e de Educação Física a partir de teorias científicas, filosóficas e pedagógicas, com vistas a sistematizar uma concepção de ensino compatível com as demandas contemporâneas da Educação Básica e, ainda elaborar e refletir sobre estratégias metodológicas para o ensino da educação física na infância, adequada as demandas e perspectivas da Educação Básica.

O texto tem como objetivo refletir o ensino da Educação física no Ensino Infantil na cidade do Natal, bem como contribuir para a reflexão de práticas corporais nessa primeira fase da educação. Assume a fenomenologia como metodologia e ao adotá-la como método despe-se de uma atitude apoiada em uma lógica linear racionalista. Recorrer à fenomenologia para estar pensando o referencial metodológico deste trabalho é também estarmos pensando numa fenomenologia que aponte contribuições para a prática da Educação Física na Educação Infantil, embora saibamos que esta não aponta especificidades sobre a educação, no entanto, a Fenomenologia pode contribuir para a compreensão deste fenômeno.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo nº 29, 1996, “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LEITE FILHO, 2001, p. 38). Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEF, 1998) proposto como orientações pedagógicas visa contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras define que a função da Educação Infantil é educar-cuidar, especificando que,

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para

o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (BRASIL: RCNEI, 1998, p.23).

O “cuidar” significa uma parte integrante da educação, “cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL: RCNEI, 1998, p. 25).

Embora haja uma reconhecida defasagem entre o que é postulado na legislação e o que efetivamente acontece na prática, estes postulados legais são considerados avanços na história da Educação Infantil no Brasil e devem servir de referência para se pensar as práticas que se destinam às crianças pequenas, bem como pensar a Educação Física neste contexto a partir do conhecimento do corpo, do jogo, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, dos esportes e das lutas, sem ligar a Educação física apenas no contexto dos esportes especializados como por exemplo o futebol ou o voleibol .

Nesse contexto, as rotinas representam, na organização curricular, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, fazendo-se necessário um currículo/uma rotina que respeite as especificidades e singularidade das crianças de 0 a 6 anos. Para Zabalza (1998), rotinas estáveis, ao lado de diversidade de atividades e materiais, constituem alguns dos dez aspectos identificados como indicadores de qualidade na educação infantil.

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um ‘dom’, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com parceiros diversos (OLIVEIRA, 2002).

Numa perspectiva contemporânea de compreensão de criança como sujeito concreto, real e, portanto, singular, inter-ativo, vulnerável e, ao mesmo tempo, capaz, é possível e preciso re-pensar os modos como tradicionalmente se tem pensado a rotina em creches e pré-escolas, em especial as aulas de Educação Física neste contexto. As crianças têm potencial, plasticidade, curiosidade, desejo de crescer e acima de tudo elas têm capacidade e vontade de relacionar-se com outras pessoas.

Com base na idéia de que as crianças pequenas são iguais, carentes, frágeis e totalmente dependentes, estas práticas, ignorando as especificidades infantis, organizam-se em rotinas rígidas e vazias de significado, onde as crianças dependem sempre da intervenção direta dos adultos, o que as conduz à submissão e à passividade em longos tempos de ociosidade e espera. Além de desconsiderar a criança acabam, por sua vez, desconsiderando também o adulto enquanto sujeito reflexivo e criador tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco criativo, também submisso.

A Educação Física nas escolas de crianças pequenas deve, portanto, conter atividades significativas e movimentadas, coletivas ou individuais, devem ser um tempo de experiências ricas em interações positivas, onde se reconhece que cada criança é uma pessoa em desenvolvimento, processo esse que se dá através das interações entre a criança e seu meio sócio- cultural.

Numa perspectiva semelhante, segundo o RCNEI, a prática da educação infantil deve ser organizada de maneira que as crianças desenvolvam capacidades de “desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se

cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente...”. (BRASIL, 1998, p.63).

Foi partindo desses pressupostos que decidimos conhecer a estruturação das rotinas em instituições de educação infantil, procurando investigar como essas rotinas estão sendo desenvolvidas, quais os pressupostos que as fundamentam segundo os profissionais responsáveis e que relações guardam tais concepções e práticas com as proposições teóricas e legais para essa etapa da educação

Conforme essas informações, a rotina compreende uma seqüência dos seguintes momentos: roda de conversa inicial, em que professoras e crianças falam de coisas diversas – novidades, relatos de experiências vividas, planejamento ou retomada de atividades – e também cantam canções; primeiro momento de trabalho, geralmente realizado nas mesas com papel, lápis, pincéis e/ou outros materiais que servem de suporte à exploração de temas “estudados”; tempo de escolha livre à medida que as crianças vão concluindo a atividade e escolhem brinquedos, jogos, livros ou mesmo mais papéis para desenhar livremente; hora do lanche (precedida de lavagem de mãos no banheiro); hora do parque, em que brincam livremente sob a observação de professoras; retorno à sala e hora da história (contada por uma professora); segundo momento de trabalho, semelhante ao primeiro; arrumação da sala e conversa final preparando a saída.

Contar histórias é um ato social e coletivo com muitas feições simbólicas e com muitos significados: ético, estético, afetivo, artístico, terapêutico, educativo, entre outros (BUSATTO, 2006; ESTÉS,1998). Percebemos que a contação de história após o recreio funcionava como um balsamo, um volta a calma dos alunos e a roda tornava-se um ninho, uma imagem de aconchego e imaginação.

A hora de uma contação de história na sala de aula ocorre porque as histórias lidas ou contadas desempenham uma função que estimula interesse e prazer. Com isso, quando a criança se mobiliza em procurar na narrativa lida situações que correspondem aos seus interesses e anseios, ou seja, tenha significado para ela. Quando a criança ouve a história narrada é criada uma possibilidade de ampliar sua capacidade de antecipação sobre as estratégias da linguagem e da construção de sentidos. Em nossa pesquisa isso foi observado e constatado.

O lúdico como atividade que se manifesta como forma e jogo faz da leitura lúdica, neste sentido, uma modalidade de jogo que desencadeia a partir das convenções do texto e oferece no processo prazer conhecimento. A leitura de literatura é a que realiza de melhor forma a compreensão das condições de leitura lúdica porque o texto narrativo é uma proposta de jogo. Na narrativa, o jogo faz de conta que é construído em linguagem verbal.

Mediante o que foi observado nesta instituição de educação infantil, pública e de boa qualidade no município de Natal, a escola tem uma rotina adaptável às idéias que surgem e as explorações das crianças, em que estão presentes o cuidar e o educar de forma sistemática e onde os interesses das crianças são, em alguns momentos, levados em conta.

Um outro momento por nós observado foi a hora do recreio, em que as crianças davam evasão as suas brincadeiras simbólicas e de imaginação, bem como a jogos e brincadeiras de seu cotidiano aprendidos na escola ou em outros espaços extra-classe.

Ao refletirmos sobre a brincadeira como atividade cultural e simbólica e também uma das atividades dos blocos de conteúdos da Educação Física escolar, reportamo-nos à Brougère (1995), para quem essa atividade cultural e simbolizada decompõe a sua dimensão simbólica em dois eixos: o material e o representacional. O material refere-se a capacidade que a brincadeira tem de ser um meio de expressão, onde as significações lingüísticas aparecem através de uma expressão real. Já o segundo eixo, o representacional, refere-se ao fato de que, a criança não se encontra diante de uma cópia do mundo real, mas sim de uma construção cultural, peculiar das interações que realiza no seu ambiente social.

Desta forma, a brincadeira se converte na própria manipulação da cultura e das significações que ela tem em uma determinada sociedade.

Brougere ( 1995, p. 47) afirma então:

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual esta submetida.

Apreendemos da citação que a importância do brincar fica mais evidente, uma vez que esta atividade permite a transposição do mundo imediato, percebido na experiência sensível para um mundo carregado de significados, semioticamente codificado.

O brincar, numa perspectiva sócio-cultural, define-se por uma maneira que as crianças tem para interpretar, comunicar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Este ato, quando não subvertido pelo olhar do adulto e indo para além do formalismo, considerando o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário, a afetividade (MERLEAU-PONTY, 2006), faz com que a criança descubra em seu jogo as regras, a ludicidade, a percepção do próprio corpo, as experiências com o outro e consigo próprio, a sociabilidade sincrética, a linguagem, as relações com o imaginário e as intencionalidades afetivas.

O brincar é importante principalmente na Educação Infantil, pois a criança desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais.

A Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e as brincadeiras, às ginásticas e às danças, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a) (AYOUB, 2001).

Outro ponto levantado por nós em nossa pesquisa, estava relacionado à organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil que cremos não pode se basear também no modelo “escolarizante” que tem a disciplina como eixo. Sendo assim, a Educação Física presente nas instituições de zero a seis anos, precisa constituir-se para além de uma disciplina que possui um conteúdo previamente definido com tempo e espaço também previamente definidos (AYOUB, 2001). Há, certamente, uma intencionalidade educativa em todas as ações docentes na Educação Infantil e na Educação Física.

Nas interações que estabelecem com as crianças, os adultos mais experientes que atuam em instituições educativas, precisam captar os saberes que os/as pequenos/as possuem, suas necessidades e interesses e precisam estabelecer mediações que ampliem o repertório cultural das crianças nas quais o “conhecimento cognitivo” é um dos elementos que perpassam as interações e não, sua razão última (MERLEAU-PONTY, 2006).

Pensando na “criança como ponto de partida” na Educação Infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens (PONTES; CAPISTRANO, 2005). Descobrir, descobrir-se, tirar a

cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura corporal de movimento.

[...] deixar a criança brincar como queira, como se jogar fosse algo da natureza biológica da espécie, que não necessita de suportes culturais. Assumisse, então, uma ‘concepção’ espontaneísta de educação que afasta o professor como figura de interação e interlocução, ou seja, como parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, ignorando que neste processo certas noções estão se construindo, ou antes, poderão se construir, desde que se cuide para a ocorrência disto (OLIVEIRA, 1996, p.137).

Favorecer a brincadeira no contexto da Educação Infantil não pode levar a uma atitude de “laissez faire” - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança. Ao contrário, é no contexto da brincadeira que precisamos aprender a realizar o nosso papel: “[...] o papel do professor como mediador, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino” (FONTANA, 1996, p.43).

Sob essa ótica, a linguagem corporal não é uma “propriedade” da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador.

Considerando as especificidades da Educação Infantil e da Educação Física, qual o(a) profissional que deveria trabalhar com a educação física nesse nível de ensino? Em nossa pesquisa podemos observar que quando há professoras(es) de educação física trabalhando em diferentes espaços de educação infantil, acabam atuando, predominantemente, como meros “aplicadores de joguinhos” que têm como função primordial “divertir” as crianças. Somos os “especialistas em brincadeiras” responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças.

Nesse caso, a presença dos(as) “especialistas” em educação física pode gerar uma concepção compartimentada de criança e acentuar “velhas” dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: a professora de educação física fica responsável pelo “corpo” das crianças e a professora “polivalente” pelo “intelecto”, como se isso fosse possível (AYOUB, 2001).

Essa visão dicotômica, relacionada à tradição racionalista ocidental, enfatiza, ainda, a superioridade do “intelecto” sobre o “corpo”. Conforme afirma (BRACHT, 1999, p.70):

A tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral [...]. Essas educações teriam alvos bem distintos: o espiritual ou o mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando da soma a educação integral (educação intelectual, moral e física). [...] Também na melhor tradição ocidental, a educação ‘corporal’ vai pautar-se pela idéia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o

corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído.

Notadamente, ressaltamos que o corpo deve ser compreendido como produtor e possuidor de linguagens e que cabe a nós, profissionais da Educação Física não torna-lo mero objeto de situações no cotidiano escolar, nem tampouco dicotomizá-lo conforme afirmado por Bracht (1999), mas torná-lo um corpo sujeito capaz de desvelar conhecimentos, corpo que cria e significa as linguagens e que se expressa à medida que se apropria do entorno e o representa por meio variados (PONTES; CAPISTRANO, 2005).

O brincar da criança, visto do prisma aqui apresentado, não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Cabe ressaltar que a Educação física tem seu espaço garantido na Educação infantil, uma vez que se respeite os limites e interesse da criança, propicie situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantil.

O professor então, passa a ser o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, tais como a interação, os conhecimentos prévios, a individualidade e a diversidade, o grau de desafio, a integração com as práticas sociais, corporais e a resolução de problemas e necessidades especiais (BRASIL, 1998). Pensar a Educação Física no Ensino infantil é refletir sobre seus objetivos em termos de capacidades e não de comportamentos, uma vez que estes visam ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas pautadas no jogo, no conhecimento do corpo, nas atividades rítmicas e expressivas e na formação esportiva baseada nos jogos motores básicos e específicos para essa faixa etária de zero a seis anos, uma vez que essas capacidades se expressam por diversos comportamentos.

Esta pesquisa revelou-nos que é possível trabalhar a Educação Física no Ensino Infantil, buscando novas estratégias de locomoção característicos dessa idade como correr e pular, manipular objetos, reconhecer e modificar sua função, reconhecer o próprio corpo e o do outro, bem como possibilidades de ampliação do repertório de movimentos, gestos, capacidade expressiva e capacidade de planejar seu próprio movimento, assim como reconhecimento da cultura corporal.

Para que a Educação Física se justifique no Ensino Infantil se faz necessário que seu projeto educativo ultrapasse a fragmentação, reconhecendo a singularidade e potencialidades das crianças num espaço escolar lúdico, criativo e que promova a interação entre as mesmas. É necessário que a Educação Física contribua para com a ampliação da leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta, numa perspectiva histórico-cultural.

Necessário se faz uma concepção de infância que possa resultar em abordagens que superem o reducionismo pedagógico e o tratamento da criança como um vir a ser. Necessário se faz debater o papel do professor polivalente e do professor especialista em Educação Física, bem como que conteúdos e estratégias são aplicadas nas aulas de Educação Física no Ensino Infantil.

Enfim, a escola deve fazer uma relação dos conteúdos da Educação Física para a Educação Infantil, essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade, o conhecimento denominado de cultura corporal visando apreender a expressão corporal como linguagem, assim como compreender a importância e concepções de ensino de Educação Física nas escolas infantis.

## **REFERÊNCIAS**

- AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno CEDES: Corpo e Educação, n.48, p.69-88, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. I e II.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BUSATO, Cléo. **A arte de contar história no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ESTÉS, Clarissa P. **O dom da história: uma fabula sobre o que é suficiente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2.ed. Campinas, Autores Associados, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Sao Paulo: Martins Fontes, 2006.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).
- PONTES, Gilvânia Mauricio Dias; CAPISTRANO, Naire Jane. A expressão corporal como linguagem na arte e na educação física na infância. In: PONTES, Gilvânia Mauricio Dias (org.). **Linguagem corporal na infância**. Caderno Didático 2. Natal, RN: Paidéia, 2005.
- ROCHA, E. **Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação**. Florianópolis, Perspectiva, v.15, n 28, p.21-33, jul/dez, 1997
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Marcilio de Souza Vieira  
Av. Luiz Lopes Varela, 823, Centro, Ceará-Mirim, RN  
CEP: 59570-000  
[Marciliov26@hotmail.com](mailto:Marciliov26@hotmail.com), [souvyer@yahoo.com.br](mailto:souvyer@yahoo.com.br)