

# Como alguns SÁBADOS podem ser... DIFERENTES!

Daniela Gonçalves e Isabel Cláudia Nogueira  
Escola Superior de Educação de Paula de Frassinetti

daniela@esepef.pt isa.claudia@esepef.pt

**Palavras-chave:** Crianças com Capacidades Excepcionais, Filosofia para Crianças, Resolução de Problemas, Trabalho Colaborativo

## Resumo

A resolução de problemas engloba vários aspectos: a formulação e a proposta de problemas, a resolução de situações problemáticas, a verificação e a interpretação de resultados e a generalização de soluções. É um processo que privilegia o exercício do raciocínio e da comunicação, baseando-se na capacidade de pensar bem, isto é, propondo rigor lógico ao pensar «natural».

Proporcionar às crianças e jovens contextos onde a capacidade de resolução de problemas, nomeadamente nas vertentes de selecção de estratégias de resolução, de justificação de processos e de comunicação de resultados, seja orientada para a pertinência, coerência e sentido(s), poderá apresentar-se como uma forma construtiva de potenciar capacidades como interpretação, argumentação e reflexão crítica.

Neste artigo, pretendemos partilhar as experiências que trocamos e nos tocaram como formadoras participantes do Programa de Actividades de Enriquecimento *Sábados Diferentes*.

## I. Considerações iniciais

*Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados... Todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar os seus talentos*

Ellen Winner

Em nosso entender, a promoção do sucesso no ensino/aprendizagem só acontece efectivamente se a Escola, em particular, e toda a comunidade educativa, em geral, for capaz de responder de forma eficiente tanto às necessidades de cada um dos seus indivíduos – sejam elas de carácter afectivo, cultural ou psicológico, entre outras –, como aos desafios relevantes e concretos da realidade vivida e sentida por cada um dos seus elementos e, ao mesmo tempo, por todos. Sabemos, no entanto, que esta tarefa nem sempre é fácil, sendo, aliás, quase sempre apresentada como praticamente impossível!

Relembrando alguns filmes clássicos acerca da influência dos professores – *Sementes de Violência*, *O Clube dos Poetas Mortos* – podemos recordar de que formas as crenças, as atitudes, as posturas, o estilo e os valores dos professores poderão ser tão marcantes para os alunos. Assim, se atendermos aos propósitos morais do ensino – que entendem o ensino como uma acção humana levada a cabo para outros seres humanos – o carácter moral do professor assume uma importância decisiva. Sockett (1993: 71) identifica cinco virtudes principais, a saber: a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e o reconhecimento prático. Estas virtudes estão, obviamente, relacionadas com a arte de ensinar: a justiça e a coragem de criar oportunidades para que cada aluno possa aprender de forma significativa está umbilicalmente associada às múltiplas exigências de um ambiente sempre complexo e em constante mudança. Sabemos também ser quase impossível encontrar um professor «apaixonado» pelo que faz que não se preocupe em estabelecer verdadeiros elos com todos os seus alunos, com a comunidade educativa que integra e, quiçá, consigo próprio. Mas a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e a sabedoria prática, não são qualidades acidentais!... Manter um compromisso ao longo do tempo requer a coragem e a justiça de continuar a cuidar de todos e de cada um: dos que são menos e dos que são mais interessados, dos que revelam menos mas também dos que revelam mais

capacidades. Defendemos que ninguém deve ficar de fora e a Escola não pode representar algo inibidor do aparecimento e/ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Esta tem o dever de criar ambientes criativos, que potenciem e estimulem os alunos, de criar «outras» oportunidades e fazer desabrochar capacidades. Com este artigo pretendemos partilhar duas experiências em que se privilegiou o apelo ao raciocínio lógico-dedutivo e à sistematização do conhecimento no âmbito do Programa de Actividades de Enriquecimento *Sábados Diferentes*.

## 2. O Programa de Actividades de Enriquecimento *Sábados Diferentes*

Em 1995, e com o objectivo essencial de potenciar o desenvolvimento pessoal e social de crianças com capacidades excepcionais, nasce um Programa de Actividades de Enriquecimento designado *Sábados Diferentes*, fruto de uma parceria entre a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e a Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas. As actividades desenvolvidas no âmbito deste programa têm em conta valores tais como solidariedade e cooperação, disciplina e autonomia, e trabalho colectivo e espírito crítico. Para além de se apresentar como um desafio para os participantes onde a estimulação, a complexidade e o aprofundamento são uma constante, é um programa que favorece um clima de aceitação e confiança, tentando contribuir para que os talentos superiores de cada um dos participantes se manifestem e se desenvolvam em harmonia.

No modelo definido para o ano lectivo 2006/2007, as actividades são habitualmente realizadas nas manhãs de Sábado e são organizadas atendendo às duas valências definidas: o Clube Júnior, dirigido a crianças até 8 anos de idade, e Grupos de Interesse, vocacionado para

crianças de idades superiores a 8 anos e inferiores a 14. Para os Grupos de Interesse foram definidos 8 domínios – Desporto e Movimento, Ciência Viva, Matemática Divertida, Filosofia com Crianças e Jovens, Incursões nas Artes, Relações Interpessoais Enriquecidas, Temas em Debate e Ferramentas para Pensar – no âmbito dos quais se realizam sessões de trabalho.

## 3. As nossas vivências... nos *Sábados Diferentes*

Com as linhas que se seguem pretendemos apenas partilhar as intenções, as acções e as reflexões, frutos de dois nossos *Sábados Diferentes*. As sessões aqui descritas foram realizadas com as crianças do Grupo de Interesses, desenvolveram-se no âmbito dos domínios Filosofia com Crianças e Jovens e Matemática Divertida e tiveram lugar nos meses de Janeiro e Abril do corrente ano.

### 3.1. Filosofia para Crianças e Jovens

A Filosofia para Crianças (FPC) é um programa de desenvolvimento do raciocínio que proporciona, através da prática do diálogo, o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, das crianças e dos jovens, nomeadamente ao nível da dimensão crítica, criativa e ética do seu pensamento, numa relação profunda entre o pensar, o falar e o agir. A FPC é também considerada por muitos como um instrumento para o desenvolvimento de disposições e atitudes conducentes a uma melhor inserção social das crianças e jovens, futuros cidadãos de uma sociedade democrática – num mundo cada vez mais novo e em que a globalização coloca novos desafios –, tentando assegurar os valores da cooperação, tolerância, respeito mútuo, solidariedade e autonomia nas relações

de todos os envolvidos na busca de conhecimento. Aprender a pensar melhor e de forma autónoma são aqui conceitos centrais, tal como o é a busca do conhecimento de si mesmo. A FPC acentua ainda a vertente da educação entendida como uma tarefa conjunta: dar voz às crianças e jovens, de uma forma simultaneamente responsável e lúdica, torna-os participantes activos na própria educação – «o conhecimento/reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida, assumindo-a condignamente e de forma reflectida. Só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática» (Gonçalves, 2006A: 108).

### 3.1.1. Metodologia de trabalho

A experiência que aqui pretendemos relatar é sobre o Encontro entre a FPC e o Programa *Sábados Diferentes*. Este Encontro utilizou a seguinte metodologia: fornecer um contexto de contornos éticos, onde os participantes constituíram uma espécie de comunidade de investigação, tendo sempre em conta a autonomia e rigor do pensamento, mas também o aumento de criatividade e a capacidade de pensar criticamente. Assim, o objectivo geral do atelier de FPC foi proporcionar um espaço de criatividade em ambiente «investigativo» no domínio da filosofia e da lógica como factor integrador e facilitador de relações interpessoais, não esquecendo o desenvolvimento do espírito crítico e de cooperação entre os participantes. Os participantes foram convidados a reflectir, num primeiro momento, sobre o que é uma razão e o que é uma desculpa, sendo sempre estimulados a desenvolverem um conjunto de competências de pensamento e de atitudes que, naturalmente, se revelaram vantajosas, tais como aprender a escutar, elaborar perguntas cada vez mais pertinentes, verbalizar melhor, descobrir o valor das suas ideias, valorizar as ideias dos

outros participantes, ganhar consciências do seu próprio pensamento, estruturando-o, entre outras.

Seguidamente, foram convidados a preencher uma ficha (ver Anexo 1) sobre a diferença entre razão e desculpa e, finalmente, a trocar impressões sobre aquilo que realizaram durante a manhã.

### 3.1.2. Descrição da sessão

De uma forma resumida, gostaríamos de divulgar aquilo que tivemos oportunidade de assistir e concluir:

Os participantes, ao longo da sessão, utilizaram com maior frequência critérios apropriados e sensíveis ao contexto; descobriram, por si próprios, vários tipos de relação lógica entre pensar, falar e agir; desenvolveram hábitos de cooperação e enriqueceram-se com a diferença – com os outros modos de ser, pensar e agir; exploraram e construíram conceitos, desenvolvendo o raciocínio lógico e matemático. Enfim, ficou claro que nada nos impede de defender uma opinião sem fornecer razões. Contudo, aqueles que se recusam a fornecer razões para as suas convicções podem ser considerados dogmáticos. É importante ter a capacidade de fornecer razões para as nossas opiniões, mas não se trata de avançar com uma *qualquer razão!* Podemos também concluir que as boas razões têm algumas características, tais como: a) uma razão sólida deve ser baseada num facto – as boas razões são frequentemente factuais; b) uma razão que tem relação com a opinião é mais sólida do que uma razão que não o seja – as boas razões são frequentemente relevantes; c) uma razão que «ilumina» a opinião é mais sólida que uma que não o faz – as boas razões fornecem frequentemente compreensão; d) as boas razões são frequentemente credíveis para o ouvinte.

Em suma, a questão das boas ou más razões é comparativa: uma razão é mais consistente ou sólida ou melhor do que outra se for factual, relevante, mais conhecida

por todos, fornecer compreensão ou qualquer combinação destes atributos ou características.

### 3.2. Um sábado de Matemática Divertida

A ideia de que a verdadeira essência do estudo da matemática é uma actividade de exploração, de formulação de conjecturas, de observação e de experimentação justifica a criação de contextos onde a resolução de problemas constitui parte relevante das estratégias utilizadas. De facto, entre variadas propostas, a resolução de problemas «parece ser universalmente aceite como a mais eficaz no desenvolvimento do cérebro» (Erlauder, 2005:99), aliando pensamento e raciocínio matemático com estratégias que privilegiam a participação activa dos indivíduos na construção das suas aprendizagens. De acordo com Fernandes (1991), a resolução de problemas envolve a coordenação de experiências prévias, de conhecimentos de Matemática mas também do mundo em geral e da própria intuição na tentativa de encontrar uma solução para uma dada situação. São várias as capacidades requisitadas pela actividade de resolução de um problema: é necessário compreendê-lo, distinguir informação relevante da acessória, delinear um plano para trabalhar essa informação, executar o plano formulado e avaliar a solução encontrada; partilhamos da opinião de Gilbert-Macmillan e Leitz, que, em 1986, já defendiam o trabalho em grupo como particularmente potenciador destas capacidades. Relembremos ainda Vygotsky, que postulou a interacção dos indivíduos com os outros como factor de origem e/ou desenvolvimento das capacidades cognitivas de *ordem superior*. Para Leitão e Fernandes, a resolução de problemas em grupo «implica discussão, troca de ideias, explicação dos pontos de vista e de processos de resolução» (1997:105), revelando-se, por isso, como um instrumento indispensável à criação de ambientes de aprendizagem cooperativa, em que os alunos, «em

pequeno grupo, partilham ideias e trabalham em colaboração para realizar tarefas académicas» (Ibidem).

Pelo exposto, atrevemo-nos, então, a considerar plenamente justificada dedicar uma das sessões de Matemática Divertida à resolução de problemas em grupo.

#### 3.2.1. Metodologia de trabalho

A sessão sobre Resolução de Problemas teve lugar no mês de Abril e decorreu na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Nela estiveram presentes 11 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, 3 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Era nossa intenção proporcionar momentos de contacto com situações problemáticas de natureza diversa que revelassem a importância do raciocínio lógico e da representação organizada da informação, numa clara promoção do trabalho colaborativo, intra-grupos, numa primeira fase e inter-grupos, posteriormente, potenciando dessa forma o desenvolvimento pessoal e social dos participantes. Assim, foram constituídos 3 grupos, 2 deles com 4 elementos – um misto e outro exclusivamente masculino – e o terceiro, de composição mista, com 3 elementos.

A todos os grupos foi solicitada a resolução do mesmo conjunto de 7 problemas de natureza lógico-matemática (ver Anexo 2), mas sendo apresentado apenas um de cada vez. Sempre que era proposta uma situação problemática era dada indicação do tempo disponível para a sua resolução; findo esse tempo, cada grupo teria de explicitar não só a solução obtida mas também o processo utilizado na obtenção dessa solução. Para tal, foi enfatizada a importância da realização de registos que descrevessem a realização de cada tarefa, desde a leitura do enunciado até à proposta de solução. Pretendeu-se, assim, promover nas crianças e nos jovens em causa as capacidades de resolução de problemas nas vertentes de

selecção de estratégias de resolução, de justificação de processos e de comunicação de resultados.

### 3.2.2. Descrição da sessão

No início da sessão houve lugar a uma breve discussão sobre a importância de pensarmos de forma lógica e a necessidade de organização do discurso oral e escrito como elemento essencial à comunicação. Os participantes lembraram já terem tido oportunidade de contactar e debater conhecimentos sobre «(...) alguns filósofos, que normalmente sabiam pensar (...)» e que «(...) passavam a vida a pensar com muita atenção!».

Foi então proposta a primeira situação problemática. Os três grupos resolveram-na correctamente e foram apresentadas duas estratégias de resolução: dois grupos resolveram-na efectuando primeiro desenhos representativos da situação seguidos de aplicação de raciocínios do tipo tentativa/erro, e o terceiro grupo formulou um sistema de duas equações a duas incógnitas. A apresentação ao grande grupo deste último processo de resolução por parte do grupo que o utilizou suscitou bastante curiosidade nos outros grupos, que só manifestaram satisfação após a sua explicitação e explicação detalhada. A segunda situação problemática, de natureza não numérica, provocou em todos os grupos a tentativa de descoberta dum padrão que permitisse a sua resolução. Esse padrão foi descoberto por todos no tempo previsto, tendo uma das crianças referido a importância de «(...) olharmos para as coisas com olhos de ver (...)».

Para a resolução da terceira situação problemática, que «(...) não tem nada a ver com a matemática! (...)», os grupos optaram por processos que de alguma forma evidenciaram raciocínios de eliminação por partes, tendo todos eles cumprido a tarefa com sucesso.

Em relação à quarta situação problemática, refira-se a exclamação de uma das crianças quando ainda não tinha

sequer terminado a leitura do enunciado: «(...) já não me lembro do que dizia no princípio! (...)». A representação dos dados do enunciado sob a forma de uma tabela de duas entradas – nome da criança / possibilidade ou impossibilidade de ida à piscina – ou em uma lista organizada foram as estratégias seguidas para a descoberta das respostas correctas às questões formuladas. Uma das crianças referiu mesmo que «(...) foi mais fácil porque utilizámos só as iniciais dos nomes e dos dias da semana (...)» a que outra acrescentou «(...) só precisámos de ver onde se repetem as mesmas letras (...)».

A quinta situação problemática foi, no final da sessão, apontada por um dos grupos como «(...) a mais divertida!» e para a sua resolução foram utilizadas diferentes estratégias por cada grupo. Um dos grupos não obteve sucesso na sua resolução, tendo admitido como causa «(...) não termos lido bem o texto!!»; um segundo grupo serviu-se de desenhos para modelar a situação proposta e o terceiro grupo esboçou correctamente o início de uma árvore de probabilidades que lhe permitiu determinar correctamente a solução.

Apenas dois grupos resolveram correctamente o sexto problema: um deles delineou uma estratégia sequencial, determinando em primeiro lugar o peso do Nicolau e só de seguida o peso de cada um dos animais; o outro grupo atribuiu inicialmente peso igual aos dois animais e depois foi «acertando» essa previsão até obter valores coincidentes com os dados do problema. O terceiro grupo, após determinar o erro cometido, justificou-o dizendo que «(...) não tivemos o cuidado de ver se as nossas contas batiam certo com o enunciado todo!».

Assim que foi lido, o Problema VII foi reconhecido como semelhante a um dos que tinha sido resolvido anteriormente: «(...) este é como aquele que deu ALI! (...)», exclama um dos grupos. De imediato começaram a resolvê-lo, aplicando estratégias semelhantes às utilizadas na exploração da terceira situação problemática. Os três grupos obtiveram a sua solução, sendo de regis-

tar o empenho de todos os grupos em resolvê-lo correcta e rapidamente.

## Considerações Finais

A sociedade em que vivemos reclama uma Escola onde os alunos criem gosto pela sua aprendizagem e pelo seu desenvolvimento, onde aprendam a lidar com diferentes situações que lhes são apresentadas, que potencie as suas capacidades de formulação e resolução de problemas tornando-os capazes de analisar e discutir questões diversas do seu quotidiano. Para tal, deveremos garantir que todos os alunos tenham oportunidades de desenvolver os seus complexos processos de pensamento: «A Escola é uma das instituições onde deve reinar esta sensibilidade – cristalizar a expectativa, a esperança... a esperança que cada um de nós faça sentido» (Gonçalves, 2006B: 31). Como processo que valoriza a identificação de regularidades, a formulação e a verificação de conjecturas, o estabelecimento de generalizações, a análise de fenómenos da vida real através de «ferramentas» ou estratégias matemáticas, a resolução de problemas apresenta-se como um inestimável contributo ao serviço do desenvolvimento do indivíduo e, por isso, de toda a sociedade.

Assim, a Escola deve investir em estratégias de diferenciação pedagógicas, quer ao nível da organização e do processo de ensino/aprendizagem, quer ao nível do desenvolvimento de competências sociais, promovendo o exercício de uma cidadania activa, na perspectiva do aprender a viver juntos. Acreditamos, como Fernandes (1991), que a resolução de problemas se revela um instrumento fundamental ao serviço desse desenvolvimento.

Para nós, esta experiência revelou-se um teste à energia, ao comprometimento e à determinação. O trabalho com este grupo de crianças com capacidades excepcionais permitiu-nos entender que, em muitos aspectos, elas

são como todas as outras que conhecemos: têm as mesmas necessidades de aceitação e compreensão, partilham as mesmas dúvidas e inseguranças,... Num clima de confiança e estímulo, as hipóteses das potencialidades excepcionais se transformarem em acto aumentam consideravelmente.

Por tal, a realização de sessões de trabalho desta natureza, que privilegiem claramente o desenvolvimento do raciocínio, poderão potenciar novos conhecimentos, novas competências e, afinal, novos comportamentos.

## Referências Bibliográficas

- BERLOQUIN, P. (1996). *100 Jogos Lógicos*. Lisboa: Gradiva.
- ERLAUDER, L. (2005). *Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro*. Porto: Edições ASA.
- FERNANDES, D. (1991). Resolução de problemas e avaliação. Em I. Martins, A. Trindade, A. Moreira, M.H. Sá, N. Costa e A. Paredes (Eds.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GONÇALVES, D. (2006A). *Da Inquietude ao Conhecimento*. in *Saber Educar* nº 11. Porto. ESEPF, 101-109.
- GONÇALVES, D. (2006B). *Exclusão: proscricção ou excepção?* in *Cadernos de Estudo* nº 3. Porto. ESEPF, 25-32.
- GUILBERT-MACMILLAN, K., LEITZ, S. (1986). Cooperative Small Groups: A Method for Teaching Problem Solving. *Arithmetics Teacher*, 34(7), 9-11.
- LEITÃO, A., FERNANDES, H. Trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa na resolução de problemas por futuros professores de Matemática. Em D. Fernandes, F. Lester Jr., A. Borralho e I. Vale (Coords), *Resolução de problemas na formação inicial de professores de Matemática – Múltiplos contextos e perspectivas*. Aveiro: GIRP.
- LOPES, A.V. et al (1992). *Actividades Matemáticas – 1º Ciclo*. Lisboa: ME/GAVE.
- ME (2001). *Prova de Afereição de Matemática – 1º Ciclo*. Lisboa: ME/GAVE.
- SOCKETT, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. Columbia University. Teachers College Press.

## Anexo I

O que é uma Razão? O que é uma Desculpa?

Como classificas as frases seguintes:

1.

Professor: João, vi-te a tirares a bola ao teu companheiro.

João: Pois foi. Tirei-lhe a bola, porque pensei que estava lá outro menino que precisa de jogar.

Desculpa  Razão  ?

2.

Isabel: Maria, por que não me convidaste para a tua festa de anos?

Maria: A festa era só para a família.

Desculpa  Razão  ?

3.

Ana: Joana, já sabes que tens de limpar o teu quarto todos os sábados. É uma regra familiar.

Joana: Oh mãe, hoje não posso. Estou doente.

Desculpa  Razão  ?

4.

Pai: Estou a espera a muito tempo... Combinamos que depois das aulas estarías em casa às 18.00H.

Filha: Desculpa. A professora pediu-me ajuda para organizar a visita de estudo.

Desculpa  Razão  ?

5.

Carlota: Não sei como é possível! Fazes os trabalhos de casa e vez televisão ao mesmo tempo?

Paula: Sim. Ajuda-me a concentrar.

Desculpa  Razão  ?

6.

Pedro: Como é que sabes que a capital de Espanha é Madrid?

Matilde: Consultei o atlas mundial.

Desculpa  Razão  ?

7.

Diana: As maçãs estão tão verdes...

Merceeiro: É assim que os clientes gostam delas.

Desculpa  Razão  ?

## Anexo 2

### Situações problemáticas propostas na Matemática Divertida

#### Problema I

Num passeio à serra, o Luís apanhou um raminho de sargaços e papoilas.

Quando chegou a casa colocou as flores numa jarra.

· Que lindo ramo! – disse a mãe – Apanhaste 6 flores, o mesmo número dos teus anos.

O Luís contou as pétalas do ramo e disse:

· Já viste, mãe, as 6 flores têm ao todo 28 pétalas, é mesmo a tua idade!

Determina quantas papoilas apanhou o Luís, sabendo que cada papoila tem 4 pétalas e cada sargaço tem 5.

#### Problema II

Completa logicamente o seguinte quadro:

○	+	∩	→
-	●	←	U
<	∪	↑	v
∩	>	∧	

#### Problema III

Que palavra de três letras...

· não tem nenhuma letra da palavra MÊS;

· tem uma letra comum à palavra SIM, mas que não se encontra no mesmo sítio desta palavra;

· tem uma letra comum com a palavra RÔI, exactamente no mesmo lugar;

· tem uma letra comum com a palavra ROL, mas que não se encontra no mesmo sítio desta palavra;

· tem uma letra comum com a palavra MOA, mas que não se encontra no mesmo sítio desta palavra?

#### Problema IV

A Joana, a Isabel, o António, o Luís e a Maria querem passar uma tarde na piscina.

A Joana pode ir às terças, quartas e sábados; a Isabel está ocupada às quartas, quintas e domingos; o Luís não pode ir às segundas, terças, sextas e sábados; o António só está livre às segundas e sábados; a Maria tem todas as tardes livres, com excepção das sextas e domingos.

1. Em que dia(s) da semana podem ir todos juntos?

2. Quando é que ninguém pode ir?

3. Em que dia(s) podem ir pelo menos três das cinco crianças?

4. Em que dia(s) podem ir as três raparigas?

#### Problema V

Na sua gaveta das meias, o António tem 10 brancas e 10 pretas.

Se o António tirar uma meia de cada vez da gaveta, qual é o número mínimo de vezes que o António tem de lá ir para, sem olhar, ter a certeza que já tem um par de uma única cor?

#### Problema VI

No passado fim de semana, o Nicolau foi à caça, tendo caçado uma perdiz e uma lebre. Quando chegou a casa pesou-se com a perdiz e a balança indicou 45,2 kg; quando se pesou com a lebre a balança marcou 45,8 kg. Finalmente pesou os dois animais e obteve 3 kg. Quanto pesam o Nicolau, a perdiz e a lebre?



## Problema VII

Qual é a palavra de quatro letras, que tem 2 letras comuns com as palavras RIJO, TREM, PUMA, LOAS, mas que não se encontram no mesmo lugar nessa palavra?