

Como alguns SÁBADOS podem ser... DIFERENTES!

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

daniela@esepf.pt isa.claudia@esepf.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 Afereção 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 estarias 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?