DICAS, MACETES e ANALOGIAS!
Identifique-os e Divulgue!

Fernando Carvalho Ramos[5]

RESUMO

O presente relato tem como objetivo divulgar **dicas**, **macetes** e **analogias** que procuramos utilizar em nossa prática pedagógica e identificar, por meio da contribuição de professores de Matemática e acadêmicos dos cursos de licenciatura, outras **dicas**, novos **macetes** e **analogias** pertinentes que facilitem o ensino-aprendizado de Matemática, favorecendo e enriquecendo a contextualização e propiciando interdisciplinaridade entre os conteúdos de Matemática e de outras disciplinas. Consideramos que as **dicas** são oriundas da análise do conteúdo com o objetivo de diminuir o caminho ou criar atalhos para chegar ao resultado com menos esforço e tempo, os **macetes** são criados quando se encontra uma palavra ou expressão que, relacionada com um determinado conteúdo, facilita a explicação por parte do professor e a memorização pelo aluno e as **analogias** são efetivadas quando se relaciona o conteúdo estudado, no caso de Matemática, com outro conteúdo, seja na própria Matemática ou em outra disciplina ou área, ocorrendo, nesse caso, interdisciplinaridade. O assunto em questão é relevante na formação e no aperfeiçoamento dos professores de Matemática e infelizmente não é referendado nos livros didáticos e dificilmente se encontra uma publicação que aborde este assunto. Quanto mais livros didáticos e apostilas o professor receber e ler, quanto mais **dicas**, **macetes** e **analogias** o professor conhecer e quanto maiores forem o conhecimento do conteúdo, a experiência e a criatividade do professor, maiores serão as chances de serem criadas novas **dicas**, novos **macetes** e novas **analogias** que enriquecerão sua prática pedagógica e facilitarão o relacionamento professor-aluno. A busca

[5] Mestre em Ensino de Matemática. Cap QCO e Professor de Matemática no Colégio Militar de Belo Horizonte. E-mail: fercarramos@globo.com

pela melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem de Matemática por meio da utilização de **dicas**, de **macetes** e de **analogias** em sala de aula, independentemente do assunto, faz com que professores e pesquisadores, em constante aperfeiçoamento, tornem o ensino mais agradável e atraente, motivando assim, a aprendizagem da Matemática e o surgimento de novos amantes e professores de Matemática.

Palavras-chave: Dicas, Macetes, Analogias, Ensino e Matemática.

INTRODUÇÃO

Você conhece e utiliza **dicas**, **macetes** e **analogias** em sua prática pedagógica para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de Matemática?

Muitos professores, ao iniciarem sua prática pedagógica, sentem dificuldades ao buscar a melhor maneira de transmitir os diversos conteúdos que fazem parte dos currículos das séries finais do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio.

Os livros didáticos, na maioria das vezes, trazem o conteúdo puro e simples, sem contextualizá-los, sem incluí-los no cotidiano do aluno e, por isso, os professores sentem-se despreparados e desmotivados. Contudo, os livros didáticos são a referência da teoria que fornecerá subsídios para se criarem novas **dicas**, novos **macetes** e novas **analogias**, portanto, temos mais uma razão para primar pela qualidade do livro didático.

Segundo FERREIRA, a gíria **dica** significa informação ou indicação nova ou pouco conhecida; a gíria **macete** significa recurso muito engenhoso ou astucioso para se fazer ou obter algo e a palavra **analogia** significa ponto de semelhança entre coisas diferentes.

Consideramos que as **dicas** são oriundas da análise do conteúdo com o objetivo de diminuir o caminho ou criar atalhos para chegar ao resultado com menos esforço e tempo.

Os **macetes** são criados quando se encontra uma palavra ou expressão que, relacionada com um determinado conteúdo, facilita a explicação por parte do professor e a memorização pelo aluno.

As **analogias** são efetivadas quando se relaciona o conteúdo estudado, no caso de Matemática, com outro conteúdo, seja na própria Matemática ou em outra disciplina ou área, ocorrendo, nesse caso, interdisciplinaridade.

Os alunos estão buscando fórmulas mágicas e maneiras simples de aprenderem os conteúdos de forma rápida e prazerosa, por isso consideramos que a utilização de **dicas**, de **macetes** e de **analogias** colabora com esse objetivo e facilita o relacionamento entre professores e alunos.

A prática pedagógica dos professores dos cursos pré-vestibulares está bem inserida neste contexto de busca pela simplificação, praticidade e prazer. Isso pode ser facilmente comprovado nas apostilas e na maneira "diferenciada" de se trabalhar em sala de aula.

Mas, infelizmente não se encontram publicações que abordem este assunto. As **dicas**, os **macetes** e as **analogias** são criados com a prática pedagógica, necessitando de criatividade e percepção nas conversas com os alunos quando se tenta buscar a melhor maneira de viabilizar o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a experiência do professor aliada à busca pelo constante aperfeiçoamento, seja em encontros, seminários, congressos e cursos presenciais nos diversos níveis, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, viabilizam a troca de experiências e informações assimiladas nas conversas com os professores, seja em uma atividade pedagógica ou em encontros informais.

Apresentamos a seguir, duas **dicas**, três **macetes** e duas **analogias** por nós conhecidas, fazendo uma relação com o conteúdo específico referendado por uma bibliografia, destacando a **dica** (ou **macete**, ou **analogia**) propriamente dita e uma breve justificativa.

O VALOR DE "b" NO GRÁFICO DA FUNÇÃO QUADRÁTICA (DICA 1)

Ao observarmos IEZZI (Vol. 1) e os mais diversos livros que abordem o estudo da função quadrática, observamos que raramente citam a variação do sinal de b em relação ao gráfico da parábola. Contudo, o gráfico da função quadrática admite um eixo de simetria perpendicular ao eixo horizontal (X) e que passa pelo vértice,

$X = -\frac{b}{2a}$.

Se $a > 0 \quad e \quad -\frac{b}{2a} > 0$, então <u>b < 0</u> , ou seja, o gráfico intercepta o eixo Y no ramo <u>decrescente</u>.

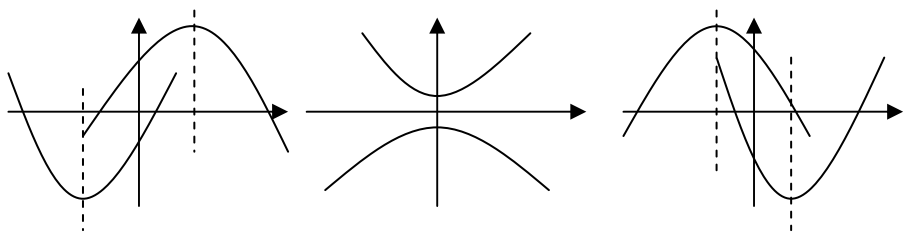
Se $a > 0 \quad e \quad -\frac{b}{2a} < 0$, então <u>b > 0</u> , ou seja, o gráfico intercepta o eixo Y no ramo <u>crescente</u>.

Se $-\frac{b}{2a} = 0$, então b = 0, ou seja, o gráfico intercepta o eixo Y no valor máximo (a < 0) ou no valor mínimo (a > 0).

Se $a < 0 \quad e \quad -\frac{b}{2a} > 0$, então <u>b > 0</u> , ou seja, o gráfico intercepta o eixo Y no ramo <u>crescente</u>.

Se $a < 0 \quad e \quad -\frac{b}{2a} < 0$, então <u>b < 0</u> , ou seja, o gráfico intercepta o eixo Y no ramo <u>decrescente</u>.

Dica: Para determinar o sinal de **b** em uma função polinomial do 2º grau definida por um gráfico basta observar o ramo da parábola que intercepta o eixo vertical (eixo Y); se interceptar no ramo crescente da parábola, então b > 0; se interceptar no valor máximo ou no valor mínimo da parábola, então b = 0 e se interceptar no ramo decrescente da parábola, então b < 0. Observe os desenhos abaixo.



A **dica** justifica-se pois serve para facilitar a memorização e diminuir o tempo de resolução de problemas e de exercícios.

AS DIAGONAIS DOS POLÍGONOS (DICA 2)

Segundo IEZZI (Vol. 9), nos estudos de Polígonos, diagonal de um polígono é um segmento cujas extremidades são vértice não consecutivos do polígono. A quantidade de diagonais **d** de um polígono convexo de **n** lado (n ≥ 3) é dado pela fórmula: $d = \dfrac{n(n-3)}{2}$. Pois em cada vértice chegam **(n – 3)** diagonais, então com extremidades nos **n** vértices, temos: **n.(n – 3)** diagonais. Porém, nesta conta, **n.(n – 3)**, cada diagonal é contada duas vezes, pois tem extremidades em 2 vértices, com isso, temos que dividir por 2. Calculando a quantidade de diagonais de alguns polígonos temos o quadro:

LADOS	3	4	5	6	7	8	9	10
DIAGONAIS	0	2	5	9	14	20	27	35

Segundo SANTOS, nos estudos de Análise Combinatória, a quantidade de diagonais **d** de um polígono convexo de **n** lados e **n** vértices é igual à diferença entre a combinação de **n** vértices tomados 2 a 2 e a quantidade **n** de lados, ou seja, $d = C_{n,2} - n$.

Verificando temos que

$$d = C_{n,2} - n \quad \therefore \quad d = \frac{n!}{2!.(n-2)!} - n \quad \therefore \quad d = \frac{n.(n-1).(n-2)!}{2.(n-2)!} - n$$

$$d = \frac{n.(n-1)}{2} - n \quad \therefore \quad d = \frac{n^2 - n - 2.n}{2} \quad \therefore \quad d = \frac{n^2 - 3.n}{2} \quad \therefore \quad d = \frac{n.(n-3)}{2}$$

Dica: Podemos calcular a quantidade de diagonais dos polígonos com o auxílio da tabela acima sabendo somente que o triângulo (3 lados) não possui diagonais e que os quadriláteros (4 lados) possuem duas diagonais.

LADOS	**3**	4	5	6	7	8	9	10
DIAGONAIS	**0**	**2**						

A quantidade de diagonais do pentágono (5 lados) é igual à quantidade de lados do triângulo adicionada à quantidade de diagonais do quadrilátero.

LADOS	**3**	4	5	6	7	8	9	10
DIAGONAIS	0	**2**	**3 + 2**					

A quantidade de diagonais do hexágono (6 lados) é igual à quantidade de lados do quadrilátero adicionada à quantidade de diagonais do pentágono.

LADOS	3	**4**	5	6	7	8	9	10
DIAGONAIS	0	2	**5**	**4 + 5**				

A quantidade de diagonais do heptágono (7 lados) é igual à quantidade de lados do pentágono adicionado à quantidade de diagonais do hexágono.

LADOS	3	4	**5**	6	7	8	9	10
DIAGONAIS	0	2	5	**9**	**5 + 9**			

Generalizando, temos:

LADOS	. . .	**n – 2**	n – 1	n	. . .
DIAGONAIS	. . .	$\frac{(n-2).(n-5)}{2}$	$\frac{(n-1).(n-4)}{2}$	$\frac{(n).(n-3)}{2}$	. . .

A quantidade de diagonais de um polígono de **n** lados é igual à quantidade de lados de um polígono de **(n – 2)** lados adicionado à quantidade de diagonais do polígono de **(n – 1)** lados.

Verificando a **dica** temos:

$$(n-2)+\frac{(n-1).(n-4)}{2}=\frac{n.(n-3)}{2} \quad \therefore \quad \frac{2.(n-2)+\left(n^2-4.n-n+4\right)}{2}=\frac{n.(n-3)}{2}$$

$$\frac{2.n-4+n^2-4.n-n+4}{2}=\frac{n.(n-3)}{2} \quad \therefore \quad \frac{n^2-3.n}{2}=\frac{n.(n-3)}{2} \quad \therefore \quad \frac{n.(n-3)}{2}=\frac{n.(n-3)}{2}$$

Com isso, fica provado que a **dica** é válida e se justifica pois serve para facilitar a resolução de problemas e de exercícios sem a utilização da fórmula.

EIXO DOS SENOS E EIXO DOS COSSENOS (MACETE 1)

Segundo IEZZI (Vol. 3), no estudo de Trigonometria, o eixo dos senos é representado pelo eixo vertical e o eixo dos cossenos é representado pelo eixo horizontal.

Muitos alunos ao aprenderem o ciclo trigonométrico sentem dificuldades em memorizar que o eixo dos senos é o eixo vertical e o eixo dos cossenos é o eixo horizontal e para minimizar esta dúvida pode-se dizer:

Macete:

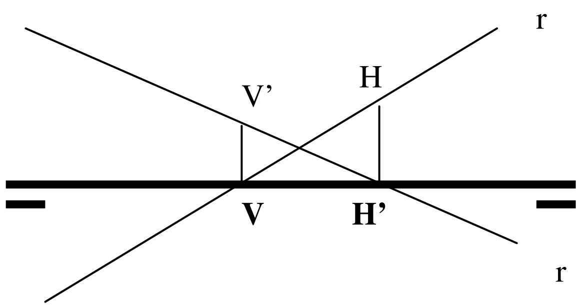
Seno: sem sono, de pé, vertical!

Cosseno: com sono, deitado, horizontal!

O **macete** justifica-se pois serve para facilitar a memorização e evitar dúvidas no momento da resolução de problemas e de exercícios.

TRAÇOS DA RETA (MACETE 2)

Segundo PRÍNCIPE JÚNIOR, no estudo de Geometria Descritiva, a representação de uma reta **(r)** em épura se faz por suas projeções horizontal **r** e vertical **r’** e os seus traços horizontal **(H)** e vertical **(V)** com suas respectivas projeções horizontais, **H** e **V** e projeções verticais **H’** e **V’**, quando existirem são importantes para facilitar a representação. A projeção horizontal **V** do traço vertical **(V)** e a projeção vertical **H’** do traço horizontal **(H)** de todas as retas, quando existirem, sempre estarão representadas sobre a Linha de Terra representada em negrito na Épura.



Macete: Para não se esquecer da posição correta dos traços horizontal e vertical das retas, lembre-se da frase: “ **vê a galinha na linha de terra**.”

O **macete** pode ser aplicado pois serve para facilitar a memorização e evitar dúvidas no momento da resolução de problemas e de exercícios.

POLÍGONOS CÔNCAVOS E POLÍGONOS CONVEXOS (MACETE 3)

Segundo IEZZI (Vol. 9), no estudo de Geometria Plana, os polígonos são convexos quando a reta determinada por dois de seus vértices consecutivos quaisquer deixa todos os demais (n -2) vértices num mesmo semi-plano dos dois que ela determina e são côncavos quando ele não for convexo.

Macete: Todas as diagonais do polígono convexo estão dentro do polígono e pelo menos uma das diagonais do polígono côncavo está fora do polígono, observe os acrósticos formados.

D   **F**
C O N V E X O   **O**
N   **R**
T   **C Ô N C A V O**
R
O

O **macete** justifica-se pois serve para facilitar a memorização e evitar dúvidas no momento da resolução de problemas e de exercícios.

LÓGICA E CIRCUITOS ELÉTRICOS (ANALOGIA 1)

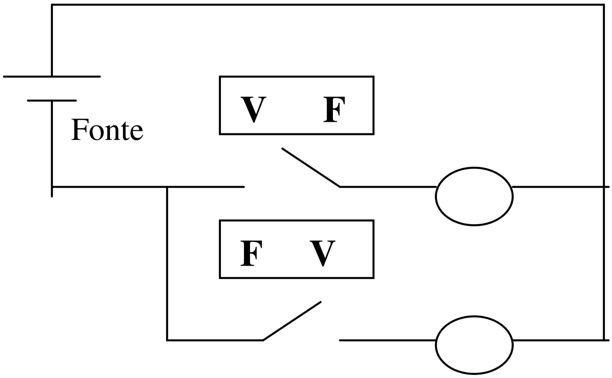
Segundo IEZZI (Vol 1), no estudo de Lógica, as proposições ou sentenças são as orações declarativas que podem ser classificadas como verdadeiras ou falsas. O estudo de lógica se baseia no uso de afirmativas (V – verdadeiro e F – falso), de conectivos (e - $\wedge$ e ou - $\vee$) e de condicionais (se ..., então ... - $\rightarrow$ e ... se, e somente se ... - $\leftrightarrow$), além das tabelas verdade.

p	**q**	**~p**	$p \wedge q$	$p \vee q$	$p \rightarrow q$	$p \leftrightarrow q$
V	**V**	**F**	**V**	**V**	**V**	**V**
V	**F**	**F**	**F**	**V**	**F**	**F**
F	**V**	**V**	**F**	**V**	**V**	**F**
F	**F**	**V**	**F**	***F***	**V**	**V**

Analogia: Segundo RAMOS, pode-se relacionar as tabelas primitivas com circuitos elétricos, lembrando que se a lâmpada acender a resposta é V e se a lâmpada permanecer apagada a resposta é F. Pode-se também considerar a seqüência dos circuitos como caminhos a percorrer, os interruptores seriam as pontes e as lâmpadas seriam o objetivo a se atingir.

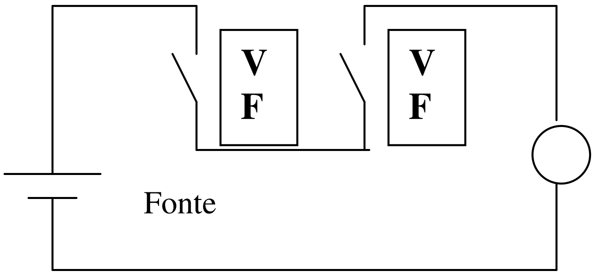
No caso da proposição (p) e da negação da proposição (~p), o circuito fica assim: **PROPOSIÇÃO: (p) & NEGAÇÃO: (~p)**

p	**~p**
V	**F**
F	**V**



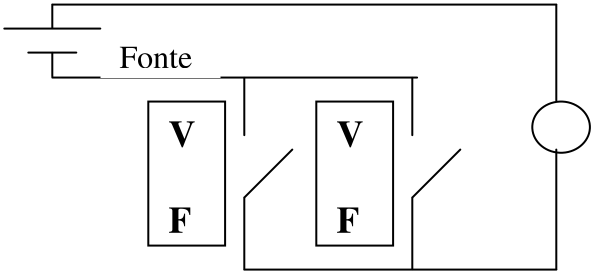
No caso do conectivo e ($\wedge$), o circuito fica assim: **CONECTIVO: E ($\wedge$)**

p	**q**	**p$\wedge$q**
V	**V**	**V**
V	**F**	**F**
F	**V**	**F**
F	**F**	**F**



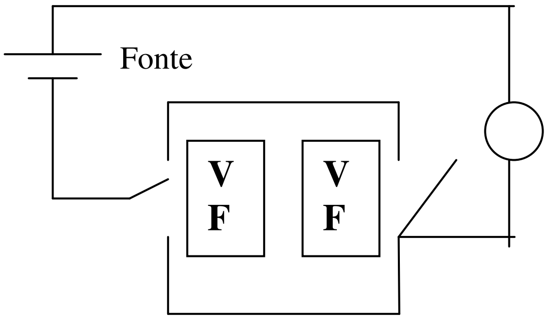
No caso do conectivo ou (∨), o circuito fica assim: **CONECTIVO: OU (∨)**

p	q	p∨q
V	**V**	**V**
V	**F**	**V**
F	**V**	**V**
F	**F**	***F***



No caso do conectivo se ... , então ... (→), o circuito fica assim:
CONDICIONAL: SE . . . , ENTÃO (→)

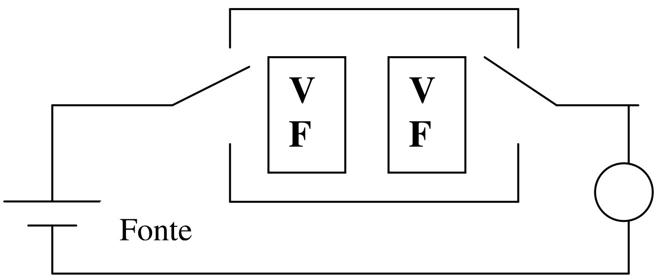
p	q	p → q
V	**V**	**V**
V	**F**	**F**
F	**V**	**V**
F	**F**	**V**



No caso do conectivo ... se, e somente se ... (↔), o circuito fica assim:

CONDICIONAL: . . . SE, E SOMENTE SE . . . (↔)

p	q	p ↔ q
V	**V**	**V**
V	**F**	**F**
F	**V**	**F**
F	**F**	**V**



A **analogia** justifica-se pois serve para facilitar a memorização e evitar dúvidas no momento da resolução de problemas e de exercícios.

ELEMENTOS DO CÍRCULO E A CULTURA INDÍGENA (ANALOGIA 2)

Segundo IEZZI (Vol. 9), nos estudos de Circunferência e Círculo, definimos circunferência como um conjunto dos pontos de um plano cuja distância a um ponto dado desse plano é igual a uma distância (não nula) dada. O ponto dado é o centro e a distância dada é o raio da circunferência. Corda de uma circunferência é um segmento cujas extremidades pertencem à circunferência. Arco é a reunião dos pontos da circunferência que estão no interior do ângulo central formado pelos pontos extremos do arco e pelo centro da circunferência e podemos utilizar um ponto do arco entre os extremos para caracterizar melhor o arco. E círculo (ou disco) é um conjunto dos pontos de um plano cuja distância a um ponto dado desse plano é menor ou igual a uma distância (não nula) dada.

Analogia: Podemos relacionar alguns itens do círculo com a cultura indígena, ou seja: O índio pega um arco, amarra uma corda e lança uma flecha.

Elementos do Círculo:

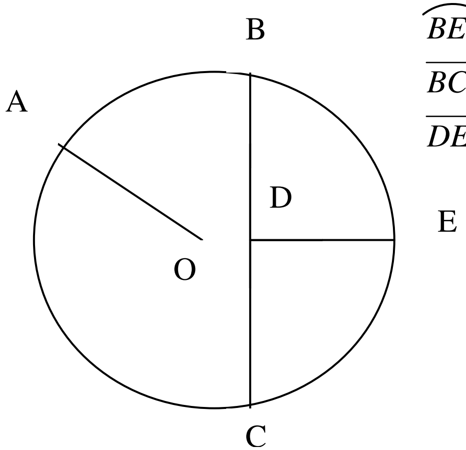
$PontoO - Centro;$

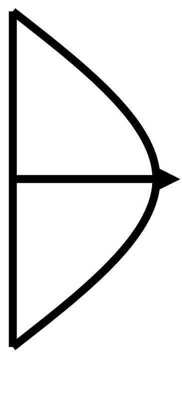
$\overline{OA} - Raio;$

$\overset{\frown}{BEC} - Arco;$

$\overline{BC} - Arco;$

$\overline{DE} - Flecha.$





A **analogia** justifica-se pois serve para facilitar a memorização e evitar dúvidas no momento da resolução de problemas e de exercícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto em questão é relevante na formação e no aperfeiçoamento dos professores de Matemática e infelizmente não é referendado nos livros didáticos e dificilmente se encontra uma publicação que aborde este assunto.

Muitos professores ou não percebem ou não dão o real valor ao uso de **dicas**, de **macetes** e de **analogias** pois em alguns casos as orientações dadas parecem tão simples, mas são de enorme importância para facilitar a compreensão e assimilação do conteúdo.

Quanto mais livros didáticos e apostilas o professor receber e ler, quanto mais **dicas**, **macetes** e **analogias** o professor conhecer e quanto maiores forem o conhecimento do conteúdo, a experiência e a criatividade do professor, maiores serão as chances de serem criadas novas **dicas**, novos **macetes** e novas **analogias** que enriquecerão sua prática pedagógica e facilitarão o relacionamento professor-aluno.

A busca pela melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem de Matemática por meio da utilização de **dicas**, de **macetes** e de **analogias** em sala de aula, independentemente do assunto, faz com que professores e pesquisadores, em constante aperfeiçoamento, tornem o ensino mais agradável e atraente, motivando assim, a aprendizagem da Matemática e o surgimento de novos amantes e professores de Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª 59L. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

IEZZI, Gelson [59L 59L.] *Fundamentos de Matemática Elementar*. Vol. 1 – Conjuntos Funções. São Paulo: Atual, 1983. 316 p.

__________. *Fundamentos de Matemática Elementar*. Vol. 3 – Trigonometria. São Paulo: Atual, 1983. 237 p.

__________. *Fundamentos de Matemática Elementar.* Vol. 9 – Geometria Plana. São Paulo: Atual, 1983. 326 p.

PRÍNCIPE JÚNIOR, Alfredo dos Reis. *Noções de Geometria Descritiva.* Volume 1. São Paulo: Nobel, 1983. 311 p.

RAMOS, Fernando Carvalho. *Recursos Didáticos para o Ensino da Matemática*: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Santa Maria: Ed. Do Autor, 2002. 80 p.

SANTOS, José Plínio de Oliveira, MELLO, Margarida Pinheiro, MURARI, Idani Therezinha Calzolari. *Introdução à Análise Combinatória.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. 297 p.

BREVE TESE SOBRE A EVENTUALIDADE DO MONUMENTO

André Marcos Pereira[6]

> *"O monumento não é uma função da auto-referência do sujeito; ele é, antes de tudo, talvez inclusive do ponto de vista da antropologia cultural, um monumento fúnebre, feito para conservar o vestígio e a memória de alguém através dos tempos, mas para os outros".(Gianni Vattimo)*

A palavra historiador ainda costuma ser tributária de uma forte carga romântica. Ressalvadas as devidas proporções epistemológicas e metodológicas, esse romantismo continua a revestir a História de uma personalidade ontológica própria. O objetivo do presente Artigo é, pois, estabelecer uma crítica dessa concepção romântica, veiculando-a como discurso histórico objetivo, que permeia a construção da verdade metafísica. Nossa estratégia parte, assim, de um presssuposto básico, qual seja, a desmobilização do monumento enquanto entidade histórica-política destinada a legitimar um determinado contexto histórico.

Em termos históricos, a arqueologia *evenementélle*, nitidamente influenciada pelo romantismo e nacionalismo do séc. XIX, desenvolveu-se sob a sombra de grandes monumentos edificados pelo homem. A título de exemplo nos reportaremos a *Schlleiman* e o evento da escavação de Tróia.

Ao fazermos referência a esse evento, destacamos que, naquele momento, o curioso não foi a descoberta de uma, mas, inversamente, de várias Tróias, estratigraficamente superpostas. De *Schlleiman* para o mundo ficou em suspenso, naquele momento, a seguinte incógnita: o que aconteceu com aquela Tróia única, majestosa, bela, expressão absoluta da verdade, de uma sumidade universal? *A priori*, podemos salientar que aquela Tróia se desmonumentalizou, bem como deixou,

[6] Mestre em Integração Latino-Americana. Cap QCO e Professor de História no Colégio Militar de Belo Horizonte. E-mail: marcosandrevitch@gmail.com

em seus escombros, inúmeros problemas para serem escavados e recolocados na ordem do dia pelos arqueólogos.

A virtude e a ânsia do romantismo, frustrado naquele momento (o evento de *Schlleiman)*, serviu para mostrar que a História é dúbia e se apresenta muitas vezes, para nosso próprio espanto, como o espectro de várias *histórias diferentes, em seu tipo, seu ritmo, seu modo de inscrição, histórias deslocadas, diferenciadas, etc.(DERRIDA Jacques.* ***Posições****. Belo Horizonte. Autêntica. 2001. P. 65).*

Esse léxico hermenêutico de DERRIDA, derivado (segundo o próprio autor) da crítica feita por Althusser ao modelo de História concebido por Hegel e Dilthey[7], transcende a emergência do evento localizado e marginal, como categoria eternizante e, em conseqüência, desistoricizante. Assim, ao depararmo-nos com a acepção estrita do termo evento cabe-nos arremetê-lo, invariavelmente, a um determinado espaço-tempo onde sua historicidade possa ser concebida.

O sentido precisamente histórico do evento, fornecido por Vattimo ao tratar da verdade (*"a verdade não é uma estrutura metafísica permanente e imutável...a verdade é um evento" (VATTIMO, Giani. O Fim da Modernidade. Martins Fontes. 1996.),* também nos fornece uma indicação muito clara e precisa do risco que se corre quando se submete a história diferenciada, localizada, etc à uma espécie de consenso, desconsiderando-se que este último pode ser fabricado e verberado pelo discurso histórico como verdade única, eterna.

A natureza do monumento, nesse sentido, é trans-histórica. Podemos dizer que, inicialmente, como discurso objetivo, liga-se ao exercício do poder político em sua forma mais primária. Essa forma,

---

[7] (...) *É evidente que a crítica ao historicismo me parece também indispensável..., podemos criticar o historicismo em nome de outra coisa que não a verdade e a ciência (valor de universalidade, onitemporalidade, infinidade do valor, etc)? E o que ocorre com a ciência se colocou em questão o valor metafísico da verdade etc?..., Repetirei, pois, para aqueles que (se) mistificam para tê-la facilmente à boca ou à mão, deixando a cargo dessa proposição e da forma de ser verbo todos os serus poderes disseminadores: a verdade é necessária [il faut la verité]. É a lei..., é preciso reconhecer na verdade "o protótipo do fetiche". Como se pode passar sem ela? (DERRIDA..., p. 104/105).*