

## **Entre Riscos e Linhas Radicais: Dimensão Política da Etnomatemática na Produção de Fantasias de Carnaval**

Jéssica Lins de Souza Fernandes  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Grupo Alteritas – Diferença, Arte e Educação.  
jessicalins.souza@gmail.com

Joana Célia dos Passos  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Grupo Alteritas – Diferença, Arte e Educação  
passos.jc@gmail.com

Rita de Cássia Pacheco Gonçalves  
Universidade Federal de Santa Catarina  
ritacassiagon@gmail.com

### **Resumo**

Apresentamos parte de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar narrativas etnomatemáticas produzidas por trabalhadoras/es responsáveis pela criação de artefatos para o desfile de Carnaval de Florianópolis, compreendendo escolas de samba como espaços educativos. Foi campo de análise o barracão de fantasias da agremiação *Embaixada Copa Lord*, onde incluímos um trabalho de campo visando a mergulhar na realidade social com as/os componentes, utilizando observação, conversas, entrevistas e registros audiovisuais. Destacamos processos educativos através da curiosidade e da observação, além de técnicas de otimização de recursos, lançando luz sobre as linhas radicais que separam diferentes formas de saber/fazer matemática.

**Palavras-chave:** Programa Etnomatemática, Escolas de Samba, Processos Educativos, Epistemologias do Sul, Dimensão Política.

### **Between Risks and Radical Lines: Political Dimension of Ethnomathematics in the Production of Carnival Costumes**

#### **Abstract**

We present part of a study that aimed to identify ethnomathematical narratives and practices produced by workers from the Carnival of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil, in order to recognize samba schools as educational spaces. In this text, the production of Carnival costumes by the association *Embaixada Copa Lord* was analyzed through fieldwork that focused on observing, analyzing and describing the social reality of the components with care and respect, using conversations, semi-structured interviews and audiovisual recordings. We highlight educational processes through curiosity and observation, shedding light on the radical lines that divide different ways of knowing/doing mathematics.

**Keyword:** Ethnomathematics Program, Samba Schools, Educational Processes, Creative Epistemologies of the South, Political Dimension.

## Entre Riesgos y Líneas Radicales: Dimensión Política de las Etnomatemáticas en la Producción de Fantasías de Carnaval

### Resumen

Presentamos parte de un estudio que tuvo como objetivo identificar narrativas y prácticas etnomatemáticas producidas por trabajadores del Carnaval de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, para reconocer escuelas de samba como espacios educativos. En este texto se analizó la producción de trajes de Carnaval de la asociación Embaixada Copa Lord a través de un trabajo de campo que se centró en observar, analizar y describir la realidad social de los componentes con cuidado y respeto, utilizando conversaciones, entrevistas semiestructuradas y grabaciones audiovisuales. Destacamos procesos educativos a través de la curiosidad y la observación, arrojando luz sobre las líneas radicales que dividen las diferentes formas de saber/hacer matemáticas.

**Palabras-clave:** Programa Etnomatemáticas, Escuelas de Samba, Procesos Educativos, Epistemologías del Sur, Dimensión Política.

### Quem vem lá?

*“Esse negócio de trabalhar em barracão é um vício. É uma coisa impressionante. Como que a gente pode explicar uma pessoa que nunca viu nada disso fazer uma ala inteira?”*

Sandra de Maria, adrecista e diretora de barracão

Trabalhar em barracão de escola de samba parece ser mesmo um vício. Iniciamos as idas às quadras de duas agremiações da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, sul do Brasil, para desenvolver parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação (Fernandes, 2020) e não conseguimos mais sair. Isso pode ser explicado pelo amor que temos pelo samba e pelo carinho com que fomos recebidas nesses espaços. Para explicar *como uma pessoa que nunca viu nada disso consegue fazer uma ala inteira*, por sua vez, recorreremos ao Programa Etnomatemática.

Naquele contexto específico do barracão, em determinado momento da produção de fantasias, foi preciso criar uma técnica para lidar com um problema imediato, buscando resolver uma demanda própria daquele tipo de atividade – a questão acabou sendo resolvida pela própria pesquisadora, em seu primeiro ano no barracão, o que causou o espanto na artista Sandra de Maria. Para Ubiratan D’Ambrosio, professor que cunhou o termo “etnomatemática”, é preciso considerar que há uma forma matemática de estar no mundo, que se traduz em narrativas,

códigos de comportamento, práticas sociais e simbologias de um dado grupo. Por isso, adotamos como referencial teórico e político o Programa Etnomatemática – um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, que inclui os estudos em etnomatemática e suas implicações políticas e pedagógicas. Assim, Ubiratan D’Ambrosio (2005) afirma que:

[...] embora este nome sugira ênfase na matemática, ele é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Mas que não se confunde com a matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina (p. 102).

Por sua complexidade e caráter histórico-filosófico, a exemplo do próprio Ubiratan, entendemos o termo “etnomatemática” a partir de uma explicação etimológica. Assim, por “etno” entendemos os diferentes contextos culturais, linguagens específicas, códigos de comportamento e práticas sociais; por “matema” entendemos explicar, conhecer, lidar com, aprender; e, por fim, entendemos “tica” como modos, estilos, artes e técnicas. Sintetizando essas três raízes, temos, portanto, “o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais” (D’Ambrosio, 2008, p. 8). Dessa forma, as pesquisas no bojo do Programa Etnomatemática não podem ser separadas da Educação, pois implicam em conhecer e reconhecer o conjunto de técnicas utilizadas por diferentes grupos culturais para explicar e entender o mundo a sua volta.

Neste contexto foi desenvolvida a referida pesquisa qualitativa, identificando narrativas e práticas etnomatemáticas produzidas por trabalhadoras/es e artistas dos barracões das agremiações *Os Protegidos da Princesa* e *Embaixada Copa Lord*, reconhecendo escolas de samba como espaços educativos, onde se desenvolvem práticas e aprendizagens (matemáticas). Neste artigo, em particular, são foco de nossa análise parte dos resultados da pesquisa, referente

ao trabalho realizado junto à equipe de construção de fantasias da *Embaixada Copa Lord*<sup>1</sup>.  
Objetivamos, assim, pesquisar e aprender com quem cria fantasias para o desfile, entendendo o saber/fazer contextualizado nesse grupo e (re)conhecendo uma etnomatemática praticada e construída de forma coletiva, no encontro com o outro e com o mundo (do samba).

Na seção “É a Copa Lord do Morro da Caixa”, apresentamos a referida agremiação e situamos o campo de análise, descrevendo também os aspectos metodológicos da pesquisa. Em “Cantando com harmonia a sua linda melodia”, apresentamos narrativas, artes e técnicas de explicar e conhecer identificadas e analisadas durante o trabalho com a escola. Finalmente, na seção “Quem nunca viu venha ver”, concluímos nossa exposição com uma discussão focada na dimensão política do Programa. Os nomes das seções são versos do hino da escola que nos acolheu, nos ensinou, nos *viciou* e nos fez entender por que é conhecida como “a mais querida”:

*Quem vem lá?  
De amarelo, vermelho e branco  
Levantando a poeira do chão?*

*É a Copa Lord, do Morro da Caixa  
Que vem sambando com satisfação  
Cantando, com harmonia  
A sua linda melodia*

*Quem nunca viu  
Venha ver  
Tanta beleza pra crer*

### **É a Copa Lord do Morro da Caixa**

*“Eu comecei com coisa pequena assim. Fazendo as coisas mais simples. Depois eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo, foi passando o tempo. E tô até hoje.”*  
Dana, adrecista e diretora de barracão

---

<sup>1</sup> Uma análise do trabalho de construção de carros alegóricos da Protegidos da Princesa pode ser vista em (Fernandes, Passos, & Gonçalves, 2022).

Em Florianópolis, o movimento de criação das escolas de samba foi semelhante ao ocorrido no Rio de Janeiro na década de 1920, quando as primeiras agremiações do país se estabeleceram em uma região até hoje conhecida como *Pequena África* – termo cunhado pelo artista Heitor dos Prazeres. Conta a historiadora Fabiolla Vieira (2016) que no início do século XX, em um esforço de reformas urbanas e sanitárias, a população negra e pobre da capital catarinense foi *empurrada* para os morros da região central:

[...] a população que vivia no centro da cidade de Florianópolis, nos locais destinados a trabalhadores, marinheiros, mineradores etc. vai ser retirada do centro e empurrada para os morros da capital que foram destinados como moradia desses grupos. Esse processo de urbanização aumentou a segregação social. Assim, pobres, negros e populações subalternas passaram a residir na região dos morros em volta do centro da cidade (p. 37).

A cadeia montanhosa localizada na região central recebia o nome de Complexo do Morro da Caixa. Atualmente, é conhecida como Maciço do Morro da Cruz e abriga 16 comunidades, incluindo “Monte Serrat”, onde se localiza a *Embaixada Copa Lord*, além do “Morro do Mocotó”, berço da co-irmã *Protegidos*. Segundo Azânia Nogueira (2018), décadas depois das primeiras ocupações, a região ainda é a mais habitada por pessoas negras da cidade. Nesse contexto, podemos dizer que se criou ali um território análogo à *Pequena África* carioca, habitado agora pela população negra da capital catarinense, e território da *Sociedade Recreativa Cultural e Samba Embaixada Copa Lord*, fundada em 25 de fevereiro de 1955.

O barracão de fantasias e adereços é dirigido por duas mulheres negras da comunidade, Sandra de Maria e Dana, que fazem parte da agremiação desde a infância e que também compõem a equipe de aderecistas. A equipe de modelagem e corte, por sua vez, era formada por um casal de pessoas brancas, Sandra e Altair, que vinha da cidade de São Joaquim, localizada na Serra Catarinense, e se alojava no barracão durante o período pré-carnaval. Foi nesse lugar e por essas pessoas que fomos recebidas durante os 32 dias que antecederam o desfile de Carnaval de

2019, que tinha como enredo *O mestre-sala do céu*, fazendo referência ao Sol e a Seu Terry – baluarte da escola e falecido pai da aderecista e diretora Sandra de Maria.

Nos espaços de encontro com as/os componentes da escola, a exemplo da postura de pesquisa proposta por Beatriz D’Ambrosio e Celi Lopes (2015), questionamos e fugimos de posicionamentos metodológicos rígidos, cujas redes teóricas e metodológicas nos roubam “o prazer de criar e as possibilidades de ousar” (p. 12). Ao trazerem o conceito de “insubordinação criativa” para a Educação Matemática, as autoras nos convidam a:

[...] refletir sobre o papel do pesquisador que também busca uma produção científica ética e comprometida com a qualidade de vida humana e que, portanto, assumirá um modo de investigar em que considere o respeito aos participantes da pesquisa e/ou aos documentos utilizados na investigação; perceba as delimitações da pesquisa realizada, sabendo que ela não se constitui em uma verdade única; e tenha sensibilidade e responsabilidade na utilização do saber produzido pelo outro (D’Ambrosio e Lopes, 2015, p. 4).

Para Ubiratan D’Ambrosio, um dos desafios das pesquisas com Etnomatemática é justamente pensar em práticas de pesquisa que de alguma maneira dialoguem com a ideia do Programa Etnomatemática, mas que não se limitem às metodologias próprias das pesquisas envolvendo a matemática acadêmica. Para o autor, a Etnomatemática “é limitada em técnicas, uma vez que se baseia em fontes restritas. Por outro lado, seu componente criativo é alto, uma vez que é livre de regras formais, obedecendo critérios não relacionados com a situação” (D’Ambrosio, 1998, p. 34).

Assim, Ubiratan defende a *criatividade científica* como alternativa metodológica, indicando um caminho de pesquisa que consiste em “mergulhar na realidade, numa realidade global que compreende o meio sociocultural e natural, refletindo então sobre essa realidade, e questionando o desafio nela compreendido, e finalmente escolhendo um meio de ação entre várias possibilidades” (D’Ambrosio, 1998, p. 72).

Dessa forma, em diálogo com essas/es autoras/es, construímos em nossa pesquisa o que chamamos de uma *insubordinação criativa teórico-metodológica*, entendendo que o mergulho nas artes e técnicas praticadas pelos sujeitos, bem como em sua realidade próxima, nos possibilitaria escolher os caminhos de pesquisa que deveriam ou não ser seguidos.

Para isso, as ferramentas teórico-metodológicas incluíram pesquisa teórica e histórica, além de um trabalho de campo que teve como foco observar, analisar e descrever criteriosamente e respeitosamente a realidade social das/os componentes a partir de suas práticas matemáticas<sup>2</sup>. A observação, no entanto, não foi apenas com os olhos e com os ouvidos, mas com todo o corpo – que sentia o cansaço das noites mal dormidas durante o tenso período de preparação do desfile e a pele queimada com cola quente, mas também sambava ouvindo os sambas-enredo que tocavam todo o tempo no barracão.

Enquanto fazia junto e observava atentamente as ações das/os sujeitas/os, algumas perguntas iniciais guiavam nossas conversas, de modo que pudéssemos compreender melhor as racionalidades acionadas pelas/os trabalhadoras/es, seus processos de geração, organização e difusão, assim como a própria relação delas/es com a cultura das escolas de samba. As perguntas, apresentadas a seguir, foram construídas ao longo do processo de observação, no encontro com as/os sujeitas/os e suas realidades:

Como você aprendeu a fazer isso?  
Já ensinou alguém a fazer o que você faz?  
Você trabalha com isso há quanto tempo?  
Chegou a fazer algum tipo de formação para realizar este trabalho?  
Você estudou até que ano da escola?  
Gosta/gostava de matemática?  
Como você sabe a quantidade de tempo e de material que vai ser usada?  
Como é seu trabalho/sua vida fora do período de Carnaval?  
Você torce para alguma escola de samba?

---

<sup>2</sup> A proposta de pesquisa *in loco*, registrada sob o Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 17677019.7.0000.0121, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Os nomes das/os participantes foram mantidos, com sua autorização.

Os dados, assim, se originam principalmente de contato, presença, observação e conversas com as/os participantes, e dados adicionais foram coletados através de uma entrevista com Dana depois do Carnaval. Os diálogos foram gravados e transcritos, dando origem a um “Relato de Campo” contendo também fotografias, descrição dos ambientes, situações e participantes, além dos desenhos originais das fantasias. Cabe dizer que, no ano seguinte, a pesquisadora continuou trabalhando como voluntária na agremiação, devido às redes de afeto que foram criadas durante a pesquisa.

No próximo setor do texto, apresentamos parte dessa descrição, através de narrativas, de imagens e de nossas percepções à luz do Programa Etnomatemática.

### **Cantando com harmonia a sua linda melodia**

*“Se não quer me ensinar, não faz na minha frente.”*  
Sandra de Maria, adrecista e diretora de barracão

Para entender o processo de criação das fantasias da *Embaixada Copa Lord*, é preciso conhecer todo o caminho percorrido desde a ideia até sua apresentação na avenida. Esse caminho começa com os carnavalescos, que fazem a concepção do enredo e do desfile, incluindo a criação e o desenho das peças, e passa pela mão de diversas/os profissionais, como costureiras e modelistas, pela mão de diretoras/es e voluntárias/os, e também de amadoras/es que conseguem uma renda extra no período do Carnaval.

Naquele Carnaval de 2019, o desfile foi assinado pelos carnavalescos Léo Zeus e William Tadeu. A partir de seus desenhos, as equipes se organizam para confeccionarem os trajes, ou seja, a partir de um modelo. Com os tecidos em mãos, o casal Sandra e Altair faz os moldes e corta os tecidos, separando por tipo, tamanho e finalidade. Os tecidos já recortados e separados por alas são enviados para uma costureira na cidade vizinha de Santo Amaro da Imperatriz.



Depois de costuradas, eram trazidas de volta para o barracão, onde algumas peças ainda precisariam ser finalizadas pela equipe de adereços, para que enfim pudessem ser distribuídas às/aos componentes.

Dando início ao processo de confecção no barracão, o trabalho de Sandra e Altair é fazer os moldes das roupas e o corte dos tecidos, de acordo com os desenhos e com a quantidade de fantasias necessárias. Eles iniciam organizando os materiais recebidos, classificando-os por tipo de tecido. Embora Altair reclamasse do tempo excessivo dedicado a essa tarefa, Sandra o retrucava dizendo que isso facilitaria o seu trabalho:

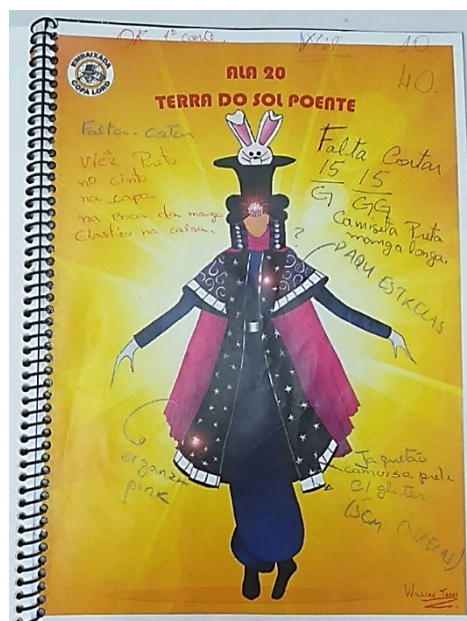
Sandra: Me deixa fazer as coisa do meu jeito. **Vou deixar tudo separadinho.** Assim quando precisar de um pelo, eu já vou saber que os pelo tão tudo aqui. As malha tão aqui. Os dublado tão lá.

Com os materiais separados, Sandra inicia outro tipo de organização: desta vez, com relação ao tipo e à quantidade de material que será usado em cada ala. Para fazer os trajes da ala 20, por exemplo, era preciso fazer fantasias para 40 componentes, sendo que cada uma levava uma calça, uma camiseta de manga longa, uma capa e um jaquetão. A camiseta seria feita de tecido de malha preto; para a capa, seria necessário cortar organza *pink*; para o jaquetão, camurça preta com *glitter*; além de elástico na calça e viés preto para o cinto, para a capa e na boca da manga. Das 40 fantasias, 15 teriam que ser tamanho grande (G), 15 no tamanho muito grande (GG) e 10 no tamanho médio (M). Sandra fazia algumas anotações no desenho impresso, como vemos na Figura 1, para ajudar a entender e planejar o que deveria ser feito.

Para D'Ambrosio (2011), o ato de classificar e quantificar já é em si a manifestação de um saber/fazer matemático e trata-se da própria dimensão cognitiva da etnomatemática:

Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, **classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar.** Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de **maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto.** (p. 22, grifo nosso)

Figura 1: Anotações no desenho da fantasia da Ala 20



Fonte: Acervo de pesquisa

Para o autor, essas formas de saber/fazer representam a própria gênese do conhecimento matemático e, assim, do conhecimento sobre o meio. Ao organizar seus instrumentos materiais e intelectuais, Sandra conhece o problema que terá de resolver, de modo que sua ação de classificação gera conhecimento sobre o processo, isto é, o *matema* – a capacidade de entender a realidade e lidar com ela.

Sandra desenhava e recortava em papel para preparar os moldes, que eram então agrupados por tipo de peça (camiseta, calça, macacão etc.) e, para cada tipo, havia um molde com cada numeração (muito pequeno PP, pequeno P, médio M, grande G, muito grande GG e extragrande XG). Embora muitas das fantasias fossem vendidas antes do início da confecção, não se sabia a numeração usada pelas pessoas que iriam vestir os trajes. A solução, então, era fazer uma estimativa e, como nos confessou o carnavalesco da *Protegidos*, Beirão, “é feito um P que cabe em um M, um M que cabe em um G e assim vai...”. Na hora do desfile, enfim, as

roupas têm que caber em quem quer que apareça, pois muitas vezes não há tempo para escolha do tamanho da fantasia.

Aqui, vemos que não há uma preocupação com a exatidão das medidas, mas com a execução do produto final – muito embora todas as peças obedçam sim a um sistema de medidas. Em sua pesquisa sobre etnomatemática e culturas de confecção do vestuário, Elieth Medrado (2013) também concluiu que, embora utilizassem vários conceitos relacionados à matemática disciplinar, não havia, entre as costureiras domésticas participantes da pesquisa, uma preocupação com exatidão e regras rígidas. Assim, as matemáticas praticadas pelas costureiras, lá e cá, têm sua maior preocupação não no rigor dos moldes e medições, mas sim no fim último de seu trabalho: que as pessoas tenham o que vestir.

Feitos os moldes, Sandra e Altair vão para o corte dos tecidos. O primeiro passo é fazer o que eles chamam de risco, que consiste em acomodar os moldes sobre o tecido de modo a aproveitar ao máximo a área disponível e, então, fazer um desenho a giz ou caneta que servirá de guia para o corte. Essa etapa é extremamente delicada e demorada, e a própria diretora do barracão, Sandra de Maria, diz que é “o coração da escola”.

A etapa ganha esse status principalmente pelo aspecto econômico, preocupação bastante presente nos barracões das escolas. Para chegar ao melhor risco, Sandra vai movimentando os moldes de papel sobre o tecido até que encontre a posição ideal, como na Figura 2a, depois faz o risco em si deixando um espaço mínimo entre as peças, ao passo que escreve sobre cada uma das peças riscadas a sua respectiva numeração, como na Figura 2b.

Figura 2a: Etapa de encaixe dos moldes

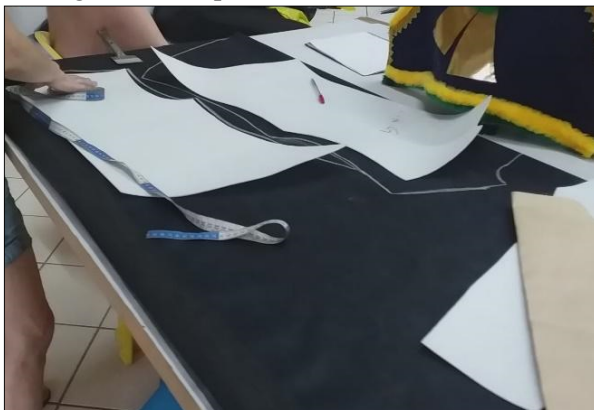


Figura 2b: Etapa de risco no tecido



Fonte: Acervo de pesquisa

Para fazer o encaixe e o risco, Sandra aciona um pensamento geométrico que pode ser percebido na maneira como peças retas são alinhadas à borda do tecido, economizando, assim, o tempo e a energia de fazer mais um traço e aproveitando o próprio formato do tecido para realizar o corte. Para Paulus Gerdes (2012), o pensamento geométrico se constitui de manifestações que evidenciam ideias geométricas elaboradas a partir de práticas sociais e que refletem experiência e sabedoria acumuladas, como é o caso do trabalho feito pela costureira.

Depois de feito o risco que servirá como guia para o corte, é preciso enfiar o tecido, isto é, realizar tantas dobras quantas forem necessárias de modo que de uma só vez sejam cortadas todas as peças. Desse modo, o procedimento de preparação para o corte demanda, além da otimização da área de tecido disponível, a realização de cálculos aritméticos para saber quantas vezes será necessário dobrar o tecido. Para além do pensamento geométrico, utilizam também operações aritméticas e conceitos da matemática escolar, como adição e multiplicação. Justamente por ser tão complexa, a etapa de modelagem e corte é uma das mais longas. Quando perguntamos à Sandra por que a etapa do risco é tão demorada, ela nos diz que é:

**Sandra: Por causa dos cálculos. Tem que calcular quantas peças vai dar, qual a melhor forma de aproveitamento do pano, se o pano que a gente tem é suficiente.** Por exemplo, agora eu tô fazendo. Eu ia fazer 5 M e 5 XG. **Só que se eu coloco o molde aqui, ele vai**

**me sobrar esse tanto aqui. Então eu tenho que pensar o que é mais conveniente pra escola.** Aí eu calculo que, se eu colocar menos XG e mais M também vai ser o suficiente pra aquilo que eu preciso. Então eu vou aumentar ali no caso. **Vou tirar 3 aqui [XG] e o restante ali [M].** No caso **eu preciso então de pares aqui.** No caso **eu prefiro 3 vezes 2, que é frente e costas aqui nesses 2.** Aqui é quanto que eu vou ter que esticar. **Então, no caso eu vou esticar (...).** **Pra conseguir 3 calças eu vou esticar 6 vezes. E pra ter as 3 calças XG.** Então eu vou ficar com 3 calças XG, mas aí me faltaria duas pro que eu quero. **Então, no caso aqui, esticando 6 vezes, aqui eu vou ter mais uma calça [M], 6 vezes.** Então vai faltar ainda uma pra 30. No caso, acredito eu que vamos ter que fazer mais uma esticada pra aumentar pra mais uma aqui [M]. Então eu vou ficar com 7 M e vai sobrar meia perna aqui [XG], **que cada esticada só dá meia perna.**

A esticada de que fala Sandra é cada enfesto feito no tecido. O uso de conceitos geométricos e aritméticos se evidencia quando Sandra decide utilizar, em um só risco, diferentes tipos de encaixe e, ainda, peças que precisam ser feitas em diferentes quantidades. No caso da peça tamanho M, a costureira decide riscar o molde inteiro no tecido, assim, a cada enfesto, teria uma peça completa. No caso da peça tamanho XG, decide posicionar o molde, simétrico, dobrado ao meio, de modo que teria meia peça a cada enfesto – e, assim, *precisaria de pares*.

Na fala de Sandra é possível perceber elementos de uma matemática praticada na oralidade, visto que, ao mesmo tempo em que vai nos contando sobre o processo, vai articulando seu pensamento matemático enquanto realiza cálculos em voz alta e faz rabiscos no próprio tecido, alterando as quantidades que havia marcado para cortar. Para Gelsa Knijnik (2004, p. 3), é preciso entender as práticas da matemática oral “sob a ótica dos processos sociais nos quais elas ganham significado, isto é compreendê-las como constituídas e constituintes do social e do cultural”.

Dessa forma, nos parece que a única forma de entender a matemática praticada por Sandra é compreendendo o contexto em que sua narrativa fora produzida. Diferente da matemática acadêmica, pautada principalmente na escrita e na reprodutibilidade, a matemática narrada por Sandra não é pensada para ser traduzida no formalismo de algoritmos escritos: ela é

para ser pensada junto, para ser rabiscada, para valer para aquele propósito específico e funcionar muito bem a ele.

Em diversos momentos, Sandra e Altair levavam um tempo considerável discutindo, por exemplo, quantas dobras deveriam ser feitas, tentando encontrar sempre a melhor estratégia para aproveitar o tecido e facilitar também o trabalho deles. No diálogo a seguir, tentam encontrar a melhor forma de cortar o tecido para fazer punhos (molde na Figura 3a) para uma ala de 40 componentes, o que daria um total de 80 peças:

Altair: São 40. **Divide 40 por um número redondo. Por 5 dá 8, mas aí sobra um pedaço ali. Por 8 dá 5.** Aqui já dá 1, 2, 3, 4. **Se tu riscar mais 4... Mais 8? Mais 4!**

Sandra: São 20.

Altair: São dois punhos, né?

Sandra: 2, 4, 6, 8. [contando cada peça riscada como duas, pois usavam o tecido dobrado ao meio]

Altair: 8, foi o que eu falei. São 5. [...] **8 que dá né. Precisa de 5. Não sei por que tu quer discutir matemática comigo ainda.**

Após a discussão, chegaram à conclusão de que era preciso desenhar quatro vezes o molde no risco, como podemos ver na Figura 3b, o que equivalia a 8 punhos, já que o tecido estava dobrado ao meio. Como precisavam de 40 punhos, precisavam então de 5 enfeitos – isto é, 4 esticadas (ida, volta, ida e volta), mais o risco. Notemos que, antes de chegar a essa conclusão, pensaram também na possibilidade de desenhar 8 moldes no risco, mas desistiram porque isso acarretaria em desperdício de material, pois “sobraria um pedaço de tecido”, equivalente a uma área que poderia ser ocupada por 4 punhos.

Figura 3a – Molde para punho de fantasia

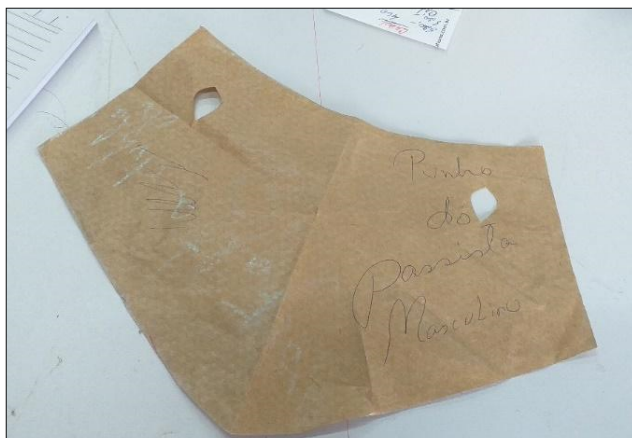


Figura 3b – Risco para fazer punhos



Fonte: Acervo de pesquisa

Novamente, se atravessam conhecimentos geométricos e aritméticos nas falas de Sandra e Altair, que continuam a realizar suas operações matemáticas de forma oral, procurando simplificar os cálculos através de arredondamentos. Knijnik, Wanderer, Giongo e Duarte (2012) relatam uma série de situações semelhantes, em que narrativas alusivas ao arredondamento são produzidas por sujeitos de distintas pesquisas em etnomatemática que se propuseram a analisar – e que, tal qual Sandra e Altair, efetuavam operações matemáticas orais para solucionar situações cotidianas, demarcando essa prática como característica recorrente das etnomatemáticas.

Na hora de efetuar os cortes dos tecidos, utilizando uma máquina rudimentar – como, infelizmente, boa parte da estrutura disponibilizada para o Carnaval da cidade – Sandra diz que “o cálculo é não cortar os dedos”. Depois de cortadas, as peças eram separadas por alas e agrupadas de acordo com o tipo e o tamanho. Os retalhos de tecido são armazenados para serem utilizados posteriormente, seja no próprio barracão ou na Unidade de Educação Infantil em que a diretora Dana atua. Ainda, alguns retalhos e sobras de tecido são levados pelo casal para São Joaquim, para que utilizem na confecção de outras peças, inclusive de escolas de samba e blocos da cidade, pois, segundo Altair, “o que é lixo pra uns, pra outros não é”.

Quando questionada sobre como aprendeu a fazer aquele tipo de serviço, Sandra conta também um pouco da sua relação com a escola e com o carnavalesco Léo:

Sandra: Daí na facção eu não podia... As pessoas traziam: ‘ah isso aqui é camiseta, isso aqui é short’. Aí eu comecei, muito caprichosa que eu era, eu fazia tudo muito caprichosa. Aí eu comecei a trabalhar pra shopping. **Aí foi quando eu aprendi mesmo assim porque as coisas já vinham cortada assim.**

Pesquisadora: Mas até então você não tinha feito nenhum curso, nada?

Sandra: Daí eu fiz lingerie e salgadinho [risos]. Aí tá... **2005 eu cortei a primeira baiana aqui.** Aí a mesa era ali do Altair até lá... Olha, muito engraçado. Aí o Jô [presidente da escola], ele sempre me procurava, aí eu cortei e fiz a baiana. Aí o Léo, que **eu aprendi a fazer esse outro tipo de baiana com o Léo.** Essa com armação de (...). **Era 75 metros de pano pra cada baiana. Só pra saia.** Aí eu sei que foi assim (...). **Com muito interesse, muita vontade de criar meus filhos, que eu fui aprendendo.** Pensa que eu sofri, pensa! Quando eu não conseguia costurar que a máquina não ia por onde eu queria que ela fosse.

Na fala de Sandra percebemos os processos educativos envolvidos nas relações estabelecidas entre artistas de barracão, lembrando a sentença de Paulo Freire indicada por Cristiana Tramonte (1996) em sua pesquisa sobre a ação pedagógica das escolas de samba em Florianópolis: *Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens e as mulheres se educam entre si, mediatizados pelo mundo.* Ainda, indica um processo de aprendizado baseado em uma dinâmica de tentativa e erro, motivado por um não-saber. Enquanto contava sua história, Sandra ajustava os moldes e indicava como fazer os traços:

Sandra: Pega ali o giz e risca.

Pesquisadora: Sim, senhora!

Altair: Ano que vem, tais contratada. Ano que vem vou me aposentar.

Sandra: **Não precisa ser tão perto. Aí tá bom.** O outro lado [da fita métrica] tem número de 1 a 10 também, tá? **Aí eu fiz um curso de modelagem e aproveitamento,** numa igreja. Um pessoal de São Paulo veio pra dar o curso e daí eu fiz. **Esse curso que me ajudou muito.** Aí tem uma modelagem chamada ‘modelagem de corte ouro’ que é toda numeração tipo 2, 4, 6, 8, 10, é um gabarito. Pra você gabaritar tudo quanto é tipo de roupa. Daí tem tipos de gavião... Aí onde que eu (...). **Que eu pegando e juntando junto com aqueles meus conhecimentos ali.**

Em sua fala, Sandra indica a importância que uma formação institucionalizada teve em seu trabalho, sem deixar de considerar os conhecimentos formados na sua própria experiência na



função. Novamente, nos parece pertinente o diálogo com o pensamento de Paulo Freire e seu esforço pelo reconhecimento dos saberes da experiência das/os estudantes:

Não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, **seu modo de contar, de calcular**, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. Esse é, aliás, um dos temas fundamentais da etnociência, hoje, o de como **evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito** (Freire, 2008, p. 85-86, grifo nosso).

Com os tecidos já cortados em mãos, a equipe de aderecistas era responsável por confeccionar acessórios das fantasias e fazer finalizações em algumas das fantasias, como colagem de pedrarias e aviamentos. Diferente da costureira Sandra, as diretoras Sandra de Maria e Dana, responsáveis pela confecção dos adereços, não tiveram formação institucional específica para o trabalho que exerciam no barracão. Sandra de Maria afirma que vai preparando as peças de acordo com sua experiência e necessidade da escola:

Sandra: **Não tem molde, nem nada. Eu vou fazendo.** O risco de dar errado é grande, mas eu vou fazendo.

Quando lhe perguntamos como ela conseguiu aprender tudo que faz no barracão, a diretora diz que aprende observando quem sabe e repete diversas vezes uma frase que tem muito a dizer sobre os processos educativos naquele lugar:

Sandra: **Se não quer me ensinar, não faz na minha frente.**

Assim, observando quem sabe, repetindo, tentando, errando e tentando novamente, saberes (matemáticos) são produzidos e produzem o espetáculo que é o desfile de Carnaval. Embora trabalhassem com dinâmicas muito diferentes das de Sandra e Altair, as duas diretoras também tinham suas técnicas para otimizar os recursos da escola e, só de olhar a quantidade de tecido ou aviamento disponível, já sabiam se seria ou não suficiente para o serviço que deveriam fazer – sem precisar abrir o rolo de tecido, por exemplo.

Suas técnicas eram guiadas pelos saberes adquiridos durante os mais de 30 anos em que estão no comando do barracão e também por um pensamento matemático, tanto aritmético quanto geométrico. Quando conversávamos com Dana, também ficava evidente a centralidade da observação nos processos educativos estabelecidos durante seu percurso na agremiação:

Pesquisadora: Como você aprendeu a fazer tudo que você faz no Copa?

Dana: Na verdade eu, quando elas começaram a trabalhar aqui no morro **eu sempre ia pra observar**. Eu acho que eu tinha uns 14, 15 anos. **Eu ia só pra observar**. Na época as costureiras, elas faziam as roupas do Copa aqui embaixo da igreja no Conselho Comunitário. **Eram as costureiras da comunidade mesmo**, né. **Aí eu ia, ficava só olhando e tal**. Quando eu fiz 17 anos, que eu comecei a trabalhar na escola. [...] **Eu comecei com coisa pequena** assim. Fazendo as coisas mais simples. **Depois eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo, foi passando o tempo. E tô até hoje**.

A observação é, afinal, a forma que nós mesmas, como pesquisadoras, escolhemos para aprendermos com os sujeitos sobre suas etnomatemáticas e seus processos educativos. Não por acaso, é uma ferramenta de investigação amplamente utilizada em pesquisas qualitativas no bojo do Programa Etnomatemática.

Como todas/os no barracão sabiam que estávamos ali pesquisando com matemática, sempre que havia alguma situação em que era preciso, explicitamente, usar algum conceito matemático – isto é, basicamente quando envolvia números – faziam questão de comentar, como fez Dana uma vez enquanto contava a quantidade de tecido que seria necessária para revestir os acessórios de uma das alas:

Dana: Viu como precisa da matemática? [risos]

Pesquisadora: No que você acha que vocês mais usam matemática aqui?

Dana: Ah, em tudo, né. **Em tudo**. Não tem nada que a gente faça que não precise, **porque a gente trabalha com pessoas né, com números, com dinheiro**.

Nessa fala, fica bem marcado o entendimento da matemática como ferramenta numérica, usada estritamente para lidar com números, valores, dinheiro, desconsiderando por vezes o raciocínio e o exercício matemático para além disso. Certamente por isso, as diretoras Dana e Sandra de Maria não se deram conta, de pronto, de que faziam matemática também em suas

funções e, logo que chegamos ao barracão com a ideia da pesquisa, sequer cogitaram que acompanhássemos seu trabalho e nos encaminharam diretamente para a equipe de modelagem. Com o tempo, o discurso foi se alterando e falas como a anterior de Dana, ainda que ligadas a ideia de uma matemática ferramental, passaram a ser mais recorrentes nos barracões.

O que percebemos, com isso, é que a ideia de matemática entendida pelos sujeitos não é a mesma que consideramos com a perspectiva das etnomatemáticas, e sim a ideia da matemática definida e singular, entendida no viés da racionalidade moderna basicamente como ferramentas e sequências de códigos e procedimentos com o objetivo de resolver problemas envolvendo números e medidas. Quando perguntamos novamente a Dana sobre a matemática que usavam no barracão<sup>3</sup>, a resposta teve tom semelhante:

Pesquisadora: Como você acha que usa matemática no seu trabalho?

Dana: Olha, **eu acho que a gente usa matemática em tudo**. Desde a hora que... Não só eu, né. Eu acho que desde a hora que a escola, o carnavalesco quando ele faz o figurino, **quando ele pensa numa fantasia ele já tem que pensar na metragem do que vai ser comprado, a quantidade de tecido que vai ser usada. A quantidade de decoração**. E nós dentro do barracão a gente usa isso sempre. Sempre, sempre, sempre. **Porque tem que tá pensando ‘será que a quantidade que tem vai dar?’ , tem que tá medindo, somando, multiplicando a quantidade que vem de paetê no rolo pra quantidade de fantasia que tem pra ser decorada**.

A (falsa e falsificadora) ideia de que “a matemática está tudo” é apontada nos estudos de Gelsa Knijnik, Fernanda Wanderer, Ieda Giongo e Cláudia Glavam Duarte (2012) como recorrente não só em pesquisas com etnomatemática, com sujeitos e espaços diversos, mas também muito presente na fala de educadoras/es. Desse modo, enquanto atribui-se à *matemática* um caráter de verdade absoluta e onipresente, reforça-se o seu entendimento como pilar da modernidade, que constitui e é constituída no discurso da racionalidade e da homogeneização de práticas e sujeitos.

---

<sup>3</sup> Aqui cabe uma crítica à própria forma como elaboramos a pergunta, que parecia induzir a uma reflexão sobre o uso da matemática acadêmica naquela atividade.

No próximo setor do texto, refletimos sobre as linhas radicais (Santos, 2009) que separam diferentes formas de saber/fazer matemática, propondo uma discussão a partir do campo de pesquisa e da dimensão política do Programa Etnomatemática.

### **Quem nunca viu venha ver**

*“Diante disso tudo, eu não consigo compreender a gente fazer um Carnaval sem utilizar a matemática, não tem como.”*

Dana, adrecista e diretora de barracão

Acompanhando o processo de construção das fantasias e adereços no barracão da mais querida, vimos possibilidades múltiplas de saber/fazer matemática, bem como processos educativos estabelecidos principalmente a partir da observação, de modo que assim se compartilham técnicas e métodos no desejo de aprender a lidar com as suas demandas sociais específicas. Ainda que mergulhadas/os em um entendimento de matemática como conteúdo, disciplina ou ferramenta – no qual todas/os nós fomos de alguma forma socializadas/os – a equipe do barracão intervia no mundo através de suas artes e técnicas, criando e recriando narrativas que falavam sobre matemática, educação e paixão pelo Carnaval.

Nessa dinâmica, saber e fazer não encontram espaço para dicotomia. A formação no trabalho, por exemplo, não é vista como menos importante e sim como complementar à formação institucional, diluindo muitas das linhas que tentam hierarquizar diferentes formas de conhecer. Em consonância com o pensamento de Paulo Freire (2008), Boaventura de Sousa Santos (2009) afirma que é justamente essa dicotomia, criada pela modernidade, que nega radicalmente a possibilidade de co-presença entre diferentes epistemologias e entre diferentes corpos, desperdiçando experiências ao passo que hierarquiza e invisibiliza não somente as experiências, mas também os sujeitos que as produzem.

Diluir as linhas que demarcam essa dicotomia é mesmo uma das essências do Programa Etnomatemática em sua dimensão política e, assim, desta pesquisa. Ubiratan D’Ambrosio também faz uma crítica às dicotomias da modernidade, principalmente àquela que opõe saber e fazer. Desse modo, afirma que, ao contrário do que prega a racionalidade moderna teórico-centrada, o conhecimento nasce da relação dialética saber/fazer e, assim,

(...) não há interrupção, não há dicotomia, entre o saber e o fazer, não há priorização entre um e outro, nem há prevalência nas várias dimensões do processo. Tudo se complementa num todo, que é o comportamento, e que tem como resultado o conhecimento. Consequentemente, as dicotomias corpo/mente, matéria/espírito, manual/intelectual e outras tantas que se impregnaram no mundo moderno, são meramente artificiais (D’Ambrosio, 2005, p. 109).

As pesquisas com etnomatemática, assim, se propõem a (re)conhecer diferentes modos de pensar e fazer matemática, defendendo que existem racionalidades e epistemologias para além da matemática praticada *no asfalto*. Para Gelsa Knijnik (2004, p. 2), “mais ainda, há um especial interesse em dar visibilidade às histórias daqueles que têm sido sistematicamente marginalizados por não se constituírem nos setores hegemônicos da sociedade”. No nosso caso, buscamos compreender etnomatemáticas praticadas nos morros, habitados majoritariamente pela população negra e pobre das cidades, à qual é negado o direito de reconhecimento enquanto sujeitos produtores de conhecimento – ou mesmo enquanto sujeitos.

Ainda para a autora, é preciso antes de tudo problematizar o fato de a matemática ensinada nas escolas e universidades – que neste trabalho chamamos de matemática acadêmica – ser considerada como o conhecimento acumulado pela humanidade, o que, para ela, compreende “somente um subconjunto muito particular de conhecimentos”, de tal forma que:

(...) os modos de produzir conhecimentos, compreender o mundo e dar significado às experiências da vida cotidiana de outros povos e culturas (como, por exemplo, os **não europeus, não brancos, não urbanos**) são considerados como não ciência, como não-conhecimento. Nesta operação etnocêntrica, tais saberes acabam sendo desvalorizados, não porque sejam, do ponto de vista epistemológico inferiores, mas, antes de tudo, porque não se constituem na produção daqueles que, na sociedade ocidental, são considerados como os que podem/devem/são capazes de produzir ciência (Knijnik, 2004, p. 2, grifo nosso).

Aqui, podemos inclusive problematizar o próprio conceito de “humanidade”. Para Santos (2009, p. 31), “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”. Em outras palavras, para que a matemática/ciência europeia, branca e urbana se afirme enquanto conhecimento universal acumulado pela humanidade, é preciso desumanizar outros corpos, negando-lhes o direito da existência enquanto produtores de conhecimento. Essa dinâmica pode ser compreendida a partir o conceito de “pensamento abissal”:

(...) o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (Santos, 2009, p. 23).

Dito de outra forma, Boaventura considera que existem duas formas de pensamento separadas por linhas radicais: de um lado, o pensamento da ciência moderna – tomado como verdade e fundamentado essencialmente pela matemática acadêmica; de outro, os saberes ditos populares – tomados como crenças e opiniões e que são constantemente vítimas de tentativas de invisibilização e desvalorização. Um só existe em razão do outro.

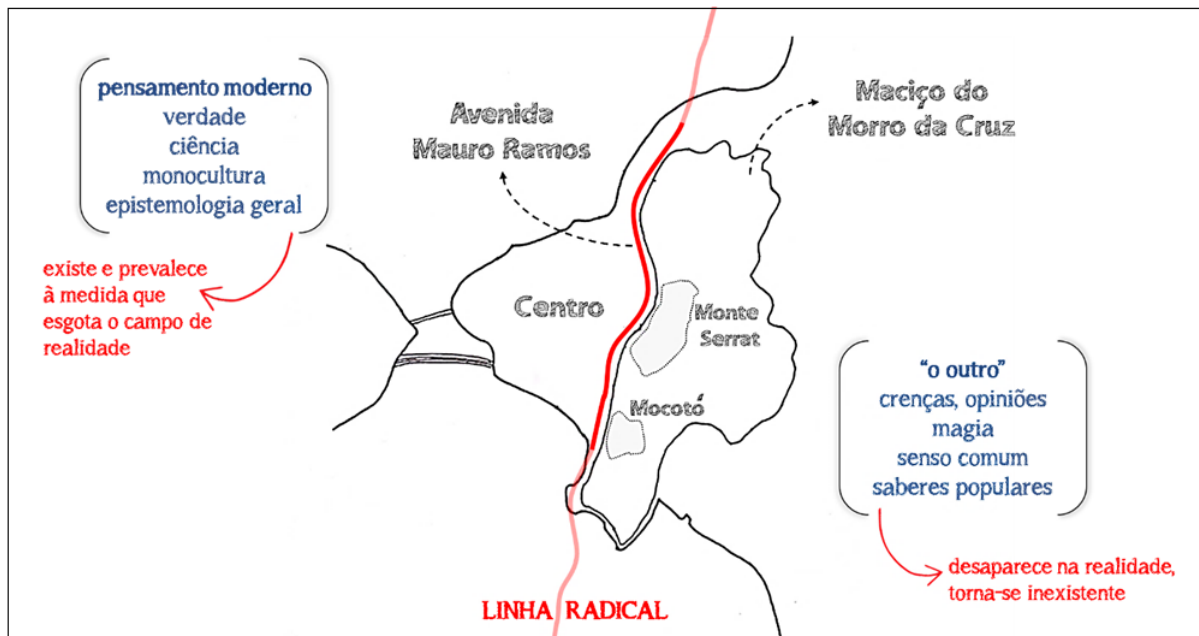
Para entender melhor esse conceito, elaboramos uma imagem (Figura 4) unindo a ideia de Boaventura a uma frase dita por Padre Vilson Groh, líder religioso e comunitário, morador do Monte Serrat, e enredo *Copa Lord* em 2020, em um desfile que clamava por justiça social:

P. Vilson: São duas cidades – a linha divisória é a Mauro Ramos<sup>4</sup>, o lado do Morro é invisível.

---

<sup>4</sup> Mauro Ramos é o nome de uma importante avenida da cidade de Florianópolis, sendo a maior que atravessa o Centro e liga a Baía Sul à Baía Norte.

Figura 4: Esquema sobre pensamento abissal



Fonte: Fernandes (2020)

Assim, a mesma modernidade que cria a universalidade cria também os sujeitos que se desviam desse pensamento, de modo que o universal só se efetiva como universal quando anula o outro lado da linha, produzindo inexistência e invisibilidade, isto é, fazendo com que saberes produzidos do outro lado da linha sejam vistos como irrelevantes, irracionais ou incompreensíveis. Para além da ciência, as linhas abissais estruturam também o direito e as interações políticas e culturais, de modo que a injustiça cognitiva e a injustiça social estejam intimamente ligadas.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna e, portanto, à matemática acadêmica, o status de verdade e racionalidade absoluta, enquanto reduz outras epistemologias ao irracional. Nesse sentido, acreditamos que o (re)conhecimento das matemáticas praticadas nesses espaços se apresenta como possibilidade de enfrentamento das injustiças criadas por essas dicotomias.

Nas práticas e nas falas das/os artistas de barracão, as linhas radicais que separam o popular e o erudito, a prática e a teoria, suas etnomatemáticas e a acadêmica, se diluem à medida que os saberes dos dois lados da linha são acionados e demandados a todo instante. Portanto, além de destacarmos a emergência da etnomatemática como campo de pesquisa, que, por sua dimensão política, objetiva o reconhecimento de que todo grupo cultural desenvolve, em decorrência de sua racionalidade, modos próprios de explicar, entender e lidar com seu meio (D'Ambrosio, 2006), destacamos também a potencialidade das escolas de samba em nos ensinar a reconhecer e respeitar as diversas formas de viver, conhecer e fazer matemática.

### Referências

- D'Ambrosio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e pesquisa*, 31(01), 99–120.
- D'Ambrosio, B. S., & Lopes, C. E. (2015). Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, 29(51), 1–17. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01>
- D'Ambrosio, U. (1998). *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. Afiliada.
- D'Ambrosio, U. (2006). The Program Ethnomathematics and the Challenges of Globalization. *Circumscribere*, 1, 74–82.
- D'Ambrosio, U. (2008). Programa Etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*, 10(1), 7–16.
- D'Ambrosio, U. (2011). *Etnomatemática-elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica.
- Fernandes, J. L. de S. (2020). *A voz do morro: narrativas etnomatemáticas produzidas no Carnaval de escolas de samba de Florianópolis*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216106>
- Fernandes, J. L. de S., Passos, J. C. dos, & Gonçalves, R. de C. P. (2022). Barracão de Alegorias e Etnomatemática: práticas e reflexões pedagógicas no Carnaval de Florianópolis. *Práxis Educativa*, 17, 1–23. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19399.050>
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.



- Gerdes, P. (2012). *Etnogeometria: Cultura e o Despertar do Pensamento Geométrico*. Instituto Superior de Tecnologias e Gestão.
- Knijnik, G. (2004). *Currículo, cultura e saberes na educação matemática de jovens e adultos: um estudo sobre a matemática oral camponesa*. 5º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba, Brasil.
- Knijnik, G., Wanderer, F., Giongo, I. M., & Duarte, C. G. (2019). *Etnomatemática em movimento*. Autêntica.
- Medrado, E. S. (2013). *Educação matemática, etnomatemática e culturas da confecção do vestuário*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Taquari]. Biblioteca Digital da Univates. <https://www.univates.br/bdu/items/b8933836-a5aa-49b9-9279-0919e18d58e0>
- Santos, B. D. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B. D. S. Santos & M. P. Menezes. *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Tramonte, C. (1996). *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis*. Núcleo de Publicações do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Vieira, F. F. (2016). *O samba pede passagem: o uso dos sambas-enredo no ensino de história*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177345>