

OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E COMUNIDADE DA CRIANÇA.

Sofia Corrêa de Abreu ¹

Adriana Moreira Silva ²

RESUMO

Este relato é referente às minhas experiências no primeiro semestre de trabalho no PIBID – Teatro, com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I. As ações têm como objetivo experimentar práticas artísticas e pedagógicas para um ensino de teatro afroreferenciado na Educação Básica, tanto nas temáticas trabalhadas, quanto nas metodologias de ensino aplicadas. O primeiro módulo do projeto, em curso no período aqui relatado, tem como tema “Ancestralidade e Identidade Afro e Afro-Brasileira”. Ele é norteador pelas histórias de Aqualtune e das bonecas Abayomi, relacionando-as com as manifestações culturais e tradições afro-brasileiras presentes no estado do Amapá, onde se desenvolve esta ação. Tomo como base, para os fins deste relato de experiência, o conteúdo deste módulo, em diálogo com os valores civilizatórios afro-brasileiros estabelecidos por Azoilda Loretto da Trindade, e as lentes fenomenológicas utilizadas por Marina Marcondes Machado para descrever as infâncias. Uma porta se abre ao longo da minha introdução na escola, com a observação, através das lentes da outridade e mundaneidade, das relações das crianças entre si e com os ambientes em que estão inseridas. Observo nas crianças, então, a construção do senso de comunidade, intrinsecamente ligado à ideia de interdependência, valorização da colaboração e do apoio mútuo na construção das relações sociais. Tais características são contempladas no valor civilizatório do Cooperativismo, apresentando uma complexidade muito maior do que o “ser adulto” se dispõe a reconhecer. Neste primeiro relato, pretendo pontuar experiências teatrais na escola a que o PIBID se vincula, analisá-las e relacioná-las com dinâmicas análogas observadas entre adultos, com as noções de infância predominantes e como elas afetam a maneira em que crianças são vistas e valoradas pela sociedade.

Palavras-chave: Ensino de teatro, Afroreferência, Infâncias, Cooperativismo e Comunidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi inspirado por um conjunto de comportamentos observados nos alunos de segundo ano integral do Ensino Fundamental na Escola Municipal Iranilde de Araújo Ferreira, a partir de minha introdução no ambiente escolar, pelo programa PIBID³, no mês de março de 2025, até o momento presente.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá - Unifap, abreusofia.arte@gmail.com;

² Profa. Dra. Adriana Moreira Silva: Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Departamento de Letras e Artes (DEPLA), adriana.silva@unifap.br.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)





Observando e ministrando aulas de Teatro, como parte do programa de ensino integral do município de Santana, ao qual a escola está vinculada, tive contato com um lado diferente das crianças em relação ao que costuma ser observado no ensino regular. Isso se deu pela natureza mais brincante e descontraída que cultivamos na sala de aula, mas também pelo horário pouco convencional das aulas, que se estendem até as 19h.

Apesar disso, em um primeiro momento, os oito bolsistas PIBID foram inseridos nas aulas regulares de diversas turmas, devido à interrupção temporária do ensino integral. Portanto, foi necessário encarar um modelo de ensino muito mais rígido e padronizado do que estamos habituados no curso de teatro, o que gera conflitos específicos e igualmente reveladores sobre as tendências sociais dos alunos.

Rapidamente me vi diante de situações que chamaram minha atenção para a temática de comunidade. Destaco que, ainda no período inicial de observação, um aluno, que chamarei de “o conversador”, foi acusado por um colega de fazer algo, cujos detalhes não me recordo, de modo que imediatamente se defendeu, afirmando que não havia cometido tal ato. Então, a professora, não convencida, chamou sua atenção em frente à turma, o repreendendo, ainda, por não admitir o que, supostamente, fizera.

O ocorrido resultou numa mudança repentina no comportamento do “conversador”. O menino, outrora agitado e comunicativo, embora distraído – entre a implicância amigável com aqueles que pareciam ser seus amigos mais próximos e a resistência ou simples dificuldade em executar as atividades propostas pela professora – se fechou, apoiando a cabeça na mesa e chorando silenciosamente.

Meu primeiro impulso foi de tentar comunicação com o menino e buscar tranquilizá-lo, mas resolvi dar-lhe tempo para processar a situação sozinho. Em pouco tempo, as crianças sentadas à sua volta notaram a mudança em seu comportamento e começaram a questionar, entre si, se o colega estaria, de fato, chorando. Quando concluíram que sim, logo iniciaram suas tentativas de consolar o amigo, que, apesar da resistência inicial, logo recuperou sua energia anterior.

Esta e outras interações demonstraram claramente o senso de comunidade presente nas crianças desde cedo, apresentando dinâmicas muito mais complexas do que lhes é dado crédito. Dinâmicas estas que, em muitos momentos, se distinguem das observadas nos adultos à sua volta muito mais nos objetos das interações e no estilo de comunicação, do que na profundidade e/ou complexidade de suas relações.

Partindo desta constatação, o principal objetivo da análise que culmina neste relato de experiência é analisar os comportamentos observados através das lentes fenomenológicas da





Outridade e Mundaneidade, pesquisadas por Marina Marcondes Machado (2010), além de estabelecer uma relação entre a socialização das crianças no espaço escolar com o Valor Civilizatório Afro-Brasileiro do Cooperativismo, como apresentado por Azoilda Loretto da Trindade (2005).

A escolha de tais bases teóricas se fundamenta na temática geral do projeto PIBID da Universidade Federal do Amapá (Unifap), “Diversidades, equidades e inclusões educacionais na Amazônia Amapaense”, bem como na relação direta do subprojeto de Teatro com as práticas culturais afro-brasileiras, e com o ensino de teatro norteado pelos princípios da cosmologia africana.

A partir da observação de situações como a relatada anteriormente e consequentes esforços para melhor compreender e acomodar os modos de ser e estar das crianças, questiono as noções dominantes de infância e suas influências nas metodologias de ensino presentes na Educação Básica. Além disso traço paralelo com a realidade das dinâmicas sociais entre adultos, e como seus padrões adultocêntricos são impostos como absolutos, mesmo em espaços predominantemente ocupados por crianças, como nas escolas públicas.

METODOLOGIA

A metodologia que conduziu a investigação foi a observação ativa e fenomenológica (Machado, 2010) dos alunos de variadas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Iranilde de Araújo Ferreira, no município de Santana – AP. Essa observação foi seguida por registros textuais no “Diário de bordo” e da criação de mapas como forma de relatos, proposta metodológica utilizada pela professora coordenadora do projeto PIBID de Teatro.

Fomos orientados a selecionar uma lente fenomenológica como norteadora em cada dia de observação. As lentes da fenomenologia constituem-se em maneiras de olhar para as crianças e seus brincarões de modo a estabelecer relações e criar percepções dos fazeres das crianças, sem projetar nelas minhas noções de mundo preconcebidas pelas vivências de pessoa adulta. Durante este processo, duas lentes em particular se mostraram especialmente presentes em meus registros, levando à escolha de utilizá-las como base para uma análise mais profunda das dinâmicas sociais nas turmas observadas.

Para os fins deste relato de experiência, optei por focalizar a Outridade e a Mundaneidade, ou seja, a relação da criança com o outro (seus colegas, professores, pais, entre outros) e sua relação com o mundo (mídia, normas sociais, cultura etc.). Percebo que





elas traçam, entre as lentes estudadas, a conexão mais direta com as noções de Comunidade e Cooperativismo construídas pelas crianças no ambiente escolar, embora sejam sempre atravessadas pelas demais lentes.

O comunitarismo/cooperativismo são princípios fundamentais nas tradições africanas e afro-brasileiras. São citados por Azoilda Loretto da Trindade (2005) entre os valores civilizatórios centrais que orientam as relações humanas, sociais e espirituais. Esta tradição parte da ideia de que o ser humano só se realiza plenamente em relação com o outro — o “eu” é sempre um “nós”. Ao analisar tais valores no espaço escolar, foram notados tanto os contextos em que eles prevalecem nas relações entre as crianças, quanto os que resultam no rompimento desta cooperação, com atenção ao que provoca sua fragilização, dentro e fora da escola.

Por fim, fiz uma breve comparação entre os comportamentos que parecem instintivos nas crianças e as atitudes dos adultos neste mesmo espaço. Levei em consideração o caráter polimorfo e não-representacional das crianças, apontado por Marina Marcondes Machado, e como e por que os adultos não só se distanciam de tal, mas frequentemente pressionam as crianças a fazerem o mesmo, renunciando às habilidades que desenvolvem com tanta naturalidade. Para encontrar o meio termo entre o ensino que soma e o que coloniza a socialização das crianças, é necessário entender que:

[...] a criança é polimorfa, e essa característica de polimorfismo permite à criança a coexistência de possibilidades; a criança não é nem um “outro” absoluto, nem “o mesmo” que nós. [...] A criança habitaria uma espécie de “zona híbrida”, a “zona da ambiguidade do onirismo”, em que, em termos da linguagem adulta, realidade e fantasia se misturam. Compreender, tolerar, positivar esta ambiguidade e seu polimorfismo são as chaves do pensamento merleau-pontiano sobre a criança e a infância (Machado, 2010, p. 13-15).

REFERENCIAL TEÓRICO

As principais referências utilizadas para a elaboração de uma linha de raciocínio condizente com os fenômenos observados foram, como citado anteriormente, as Lentes Fenomenológicas estudadas por Marina Machado e as pesquisas de Azoilda Trindade sobre os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.

A primeira autora, em seu livro Merleau-Ponty e a Educação, apresenta o leitor aos existenciais – matrializados no que chama de “Flor da Vida” – utilizados por ela como lentes pelas quais interpreta, fenomenologicamente, as relações das crianças com os diversos elementos que as cercam. Eles consistem na:





[...] outridade (relação criança-outro), pela corporalidade (relação criança-corpo), pela linguisticidade (relação criança-língua), pela temporalidade (relação criança-tempo), pela espacialidade (relação criança-espço), e o cabo da flor (que a enraizará no solo) é traçado pela mundaneidade (relação criança-mundo) (Machado, 2010, p. 19).

Já os valores apresentados por Trindade, analisados a partir de seu texto Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil (2005), que apresenta o conceito geral dos valores citados e como podem ser aplicados na Educação Infantil no Brasil para proporcionar um ensino que melhor contemple a identidade cultural dos alunos, partindo do princípio de que “na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes” (Trindade, 2005, p. 30).

Estas discussões são ampliadas no artigo de Kaercher e Pereira na Revista brasileira de estudos da Presença, que aborda a relação da cosmologia africana bantu-kongo com, não somente a educação infantil, mas a Educação Básica como um todo, traçando uma relação direta com os valores apresentados por Azoilda Trindade.

Entre os valores civilizatórios mencionados – energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade (Trindade, 2005) – priorizei a discussão da cooperatividade, visando compreender as tendências comunitárias das crianças e como elas se alinham com este princípio na cosmologia africana e afro-brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do momento em que a situação ocorrida com o “conversador”, citado anteriormente, direcionou meu olhar para a temática de comunidade, pude notar diversas situações em que a cooperatividade se mostrou como o caminho natural entre as crianças das turmas observadas. Em uma ocasião, na primeira aula específica de teatro, após o retorno do ensino integral, certas interações se destacaram como reflexos da relação das meninas da turma umas com as outras, bem como a relação da turma com o mundo ao seu redor.

Durante esta aula, percebi a empolgação de grande parte dos alunos com a proposta de uma aula de teatro, e pude notar, também, as diferentes habilidades e afinidades de alguns alunos para com os conteúdos escolares. Em particular, posso me referir à rapidez com que uma das alunas na fileira da frente, aqui identificada como “a escritora”, anotou o comando da atividade passada pela professora supervisora, em contraste com a dificuldade da colega ao lado na escrita. Por outro lado, observei que ambas apresentaram aptidões invertidas na





realização da atividade de desenho que foi solicitada, com a que apresentou dificuldade na escrita desenhando figuras complexas e com um estilo bem desenvolvido.

Além da diversidade de áreas de aptidão observadas academicamente, foi notável a diferença na forma como cada uma enfrentava suas limitações. Enquanto “a escritora” mostrou uma forte tendência à comunicação verbal, não hesitando em pedir ajuda quando precisava, a “artista” se mostrou mais introspectiva, projetando sua voz através do desenho. Apesar disso, todas encontravam maneiras de se comunicar e compreender umas às outras, através do princípio da cooperatividade e o altruísmo que este carrega consigo, ao priorizar a colaboração acima da imposição de seu modo de ser como mais “correto” do que os demais.

Em um determinado momento, “a escritora” colocou uma toalhinha rosa em sua cabeça, o que me remeteu a um cabelo tingido. Pouco tempo depois, a colega sentada atrás dela reproduziu esta imagem, e ambas ficaram com as toalhas rosadas sobre seus cabelos por um bom tempo. Eu tentei especular sobre suas motivações, até que decidi perguntar à “escritora”, que havia iniciado o movimento das toalhas na cabeça, porque o fizera.

Perguntei se a toalha representaria seu cabelo, e o porquê de ele ser rosa. Ela me respondeu que sim, a toalha era como seu cabelo, e acrescentou que, na verdade, queria ter o cabelo roxo, mas só tinha uma toalha rosa. Ela, então, ao remover a toalha, revelou mechas azuis desbotadas em seu cabelo e disse que estava esperando sua mãe comprar um tonalizante roxo para realizar a mudança.

O principal traço de comunidade que pude observar nesta interação foi a maneira com que uma das meninas seguiu a “tendência” criada pela colega, talvez em busca de se sentir pertencente, ou apenas sendo inspirada pela pequena escritora. Isso mostra que suas referências não se limitam àquilo que vem de fora do universo infantil, e que as crianças ao seu redor podem ser suas maiores inspirações, destacando, assim, a lente da Outridade.

Fui atravessada por uma reflexão imediata sobre o quão raro era que a mãe de uma criança autorizasse esse tipo de expressão em minha época de escola. Em seguida tracei uma relação entre a cena ocorrida e a forma como a passagem do mundo por uma quarentena e o uso crescente das redes sociais afetou até mesmo as crianças mais novas.

Para sua geração, as referências estéticas não se limitam a desenhos animados aprovados pelos pais, mas incluem influenciadoras como Emilly Vick⁴ – muito popular entre as meninas desta faixa etária, dentro das minhas experiências de estágio e PIBID – e outras

⁴ Emilly Victória Martins, conhecida como Emilly Vick, é a youtuber mais assistida do Brasil em 2024. Em lista divulgada dia 3 de dezembro, ela chegou ao topo da lista de Top Criadores do YouTube.



fontes de conteúdo que abrem possibilidades estéticas muito mais diversas e, frequentemente, menos supervisionadas.

Ainda na mesma aula, fui surpreendida por outra expressão da relação de mundaneidade das crianças. Enquanto ajudava uma aluna com sua atividade, um dos meninos da turma se aproximou com uma coroa de papel nas mãos e a colocou em minha cabeça, chamando os colegas e dizendo “Olha! A princesa Peach!”, referenciando a personagem de *Super Mario Bros*. A cena foi curiosa e gerou riso dos outros bolsistas, devido à aparência da personagem, com seus cabelos loiros e ondulados, pele branquíssima e olhos azuis, enquanto eu tenho a pele parda, cabelos escuros com cachos fechados e olhos castanhos.

A única semelhança aparente, na minha visão, era a cor de nossas roupas, sendo ambas rosas, o que talvez tenha motivado a comparação. Para uma criança de sete anos, talvez duas mulheres de rosa, com pequenas coroas no topo da cabeça, sejam parecidas o suficiente para incitar uma comparação. Ou talvez a analogia tenha vindo de um lugar de simples apreciação, visto que a personagem em questão é apresentada como a “mocinha” nos jogos e animações da empresa, e que durante toda esta aula, as crianças demonstraram um respeito notável por todos os bolsistas presentes.

Não posso confirmar qual foi a real motivação do menino, pois deixei escapar a oportunidade de questioná-lo sobre isso naquele momento. Entretanto este episódio ficou marcado como um reflexo da influência que as relações criança-mundo exercem no desenvolvimento de uma comunidade intra-escolar. De qualquer maneira, não pude deixar de relembrar o ocorrido diversas vezes neste processo, em especial com relação a um momento que ilustrou o espectro oposto do efeito da mundaneidade no comunitarismo de uma turma.

Na primeira aula planejada e executada primariamente pelos bolsistas, resolvemos tratar sobre uma dança típica do povo Guro, da Costa do Marfim, como forma de introduzir manifestações culturais africanas e afro-brasileiras em nossas aulas. Realizamos a leitura coletiva de um texto curto sobre esta dança e logo percebi manifestações de desinteresse ou confusão por parte de alguns alunos.

Um aluno questionou por que precisava aprender sobre uma cultura tão distante, o que ressaltou a importância de gerar identificação entre a cultura africana e a brasileira na mente das crianças. O que mais me chamou a atenção, no entanto, foram comportamentos agressivos por parte de outro aluno, que não demonstrava nenhum respeito pelos facilitadores da aula, em especial as mulheres presentes.

Tais comportamentos não me causaram incômodo simplesmente pelo desrespeito direcionado a mim, mas principalmente pelo questionamento sobre o que motivou tais





atitudes. Milhões de possibilidades atravessaram meus pensamentos, mas meu maior receio foi o da possibilidade de uma vida familiar violenta, reforçando o quanto a relação criança-mundo influencia na relação criança-outro.

Situações como esta ressaltam a importância de envolver toda a comunidade na educação das crianças, como ocorre na cultura bakongo (Kaercher et Pereira, 2023, p. 9), para que elas estejam cercadas de diferentes pontos de apoio, caso o núcleo familiar se encontre enfraquecido por qualquer razão. Nessa perspectiva, ao serem inseridas na vida em comunidade desde cedo, e reconhecerem seus vizinhos, colegas e professores como figuras influentes de força e cuidado, valorizariam os diversos papéis que constituem uma estrutura social e a importância de cada um.

Cabe, também, levantar um questionamento sobre o papel que o sistema educacional ocidental exerce atualmente na fragilização dos Valores Civilizatórios ancestrais na comunidade escolar. Se as crianças desenvolvem relações comunitárias tão complexas e cooperativas por conta própria, o que as distancia da cooperatividade como princípio básico de organização no espaço escolar?

Um fator em particular me chamou a atenção nas salas de aula da escola Iranilde de Araújo Ferreira, embora não se trate de um problema isolado, mas sim uma marca estrutural de um sistema educacional que tem como palavra de ordem a “produtividade”. Essa visão transforma a educação e os próprios estudantes em mercadoria e mede seu aprendizado a partir de “resultados predeterminados” (Freitas, 2018, p. 38).

O fator em questão, que anda lado-a-lado com este modelo de educação, é o ranqueamento dos alunos com base em seus resultados em testes de leitura, seu comportamento – obediência ou desobediência para com as “autoridades” docentes – e outras maneiras de rotular certos alunos ou turmas inteiras como “bons” ou “ruins”, “certos” ou “errados”, “melhores” ou “piores”.

Este tipo de classificação tem uma tendência fatalista de desenvolver um senso de competitividade excessiva nos estudantes, o que, numa fase tão crucial do desenvolvimento, põe em risco a potencial cooperação entre as crianças. Isso resulta numa constante tentativa de se provarem como “corretas”, não hesitando em “dedurar” atitudes de seus colegas que “saíam da linha”, numa reprodução dos comportamentos observados nas professoras.

A recusa em acolher a riqueza das infâncias, permitindo-nos aprender com as crianças na medida que as ensinamos, cria uma barreira tão prejudicial ao universo dos adultos quanto ao das crianças. Cabe, então, avaliar os benefícios oferecidos pela implementação do princípio afro-brasileiro de circularidade, que enxerga o caráter cíclico da vida e de suas relações.





Afinal, é responsabilidade de todos os envolvidos na educação das próximas gerações familiarizar-se com diferentes concepções de infância, a exemplo das crianças-mantu, “cuja memória pode estabelecer elos entre passado e presente, em um corpo que desafia o tempo e o espaço, pois ilumina e é fonte da própria vida” (Kaercher et Pereira, 2023, p. 8). Deve-se aprender com os ancestrais desta terra e questionar por que suas comunidades reconheciam, em sua juventude e energia vital, o valor das crianças, hoje vítimas de tanto descaso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso, fiquei admirada com a naturalidade com que a maioria das crianças observadas incorporam princípios da cosmologia africana em suas relações, mesmo sem que sejam diretamente ensinadas a fazê-lo. E há uma conexão a ser feita entre este fenômeno e a presença, mesmo que indireta, destes princípios nos valores da sociedade brasileira, devido à forte herança africana no país e na região norte, em particular.

Infelizmente, as estruturas em vigor, movidas pela pressão da sociedade ocidental de alimentar a linha de produção capitalista e moldar as crianças em adultos produtivos e rentáveis, têm prejuízos grotescos no desenvolvimento de seus valores civilizatórios. Os resultados podem ser notados nas relações frágeis e na tendência à culpabilização vistas nos professores e demais funcionários da escola.

Nesse contexto, não posso deixar de ponderar sobre o quanto as relações intracomunitárias no universo infantil poderiam se desenvolver se os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros fossem implementados intencionalmente ao longo da Educação Básica. Mas para que este cenário seja possível, é necessário que pesquisadores e professores se disponham a estudar e aplicar os princípios apontados, a fim de potencializar seus efeitos no desenvolvimento das noções de comunidade nas crianças.

Por fim, provoco que seja feita uma reflexão sobre a tendência das crianças para a cooperação, e como isso pode se beneficiar da observação fenomenológica das crianças em relação ao seu corpo, espaço, a maneira em que absorvem os padrões de comportamento e tendências culturais do mundo ao seu redor, e como se relacionam com ele (mundaneidade) e com seus pares (outridade), sejam eles figuras de autoridade, cuidado ou igualdade.

A partir desta análise, invoco que os professores da educação básica, bolsistas/estagiários e professores de cursos de licenciatura cultivem um olhar crítico às estruturas sociais adotadas no ambiente escolar e frequentemente reforçadas em cursos de licenciatura. Não se deve esquecer quem construiu o Brasil que conhecemos, portanto é





fundamental olhar para o passado e para os valores ancestrais na perspectiva do papel que eles podem ter moldando o futuro do país e da educação.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos à CAPES, ao programa PIBID em escala nacional e estadual, à coordenação do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e à coordenadora do subprojeto PIBID de Teatro, e orientadora deste trabalho, Profa. Dra. Adriana Moreira Silva, pelo apoio no processo de formação, inserção na escola e escrita deste artigo.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação : nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KAERCHER, Gladis Elise ; PEREIRA, Gabriel Fortes. Performance e Ancestralidade: o que a cosmologia bakongo ensina sobre a infância negra brasileira? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, n. 1, p. 1–21, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/nMwyChX5X5DvqF9fP3vqBCn/?lang=pt>>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Valores afro-brasileiros na educação**, p. 30–36, 2005. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/valores-civilizac3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2025.

Perfil de Emilly Vick | Edição 2024 - Forbes Under 30. Forbes Brasil. Disponível em: <<https://forbes.com.br/under-30/2024/influenciadores-gamers-u30-2024/emilly-vick/>>. Acesso em: 10 out. 2025.

