

GRAMÁTICAS EMOCIONAIS EM EXPERIÊNCIAS DE ASSÉDIO SEXUAL EM ESCOLAS

Pedro Henrique Barboza Machado ¹

Resumo: Sob o referencial teórico da Antropologia das Emoções, o trabalho em questão discute as gramáticas emocionais presentes nos relatos de nove vítimas de assédio sexual ocorridos em instituições escolares brasileiras do ensino básico. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com adultos que, à época em que cursavam o ensino fundamental ou ensino médio, sofreram assédio sexual por parte de algum integrante da comunidade escolar. Explorar essa gramática consiste em identificar as emoções que são reivindicadas e que oferecem legitimidade aos relatos de memória das vítimas. Isso inclui destacar suas particularidades, as circunstâncias que as fizeram surgir, seus alvos, bem como colocá-las em diálogo com toda uma estrutura social e política que as sustentam. Será apresentado e discutido três aspectos emocionais observados nos relatos: uma postura por parte das vítimas de evitarem revisitar a cena assediadora, o medo suscitado pelo episódio e o nojo direcionado à cena e à pessoa do assediador. A pesquisa joga luz à realidade do assédio sexual cometido em ambiente escolar, muitas vezes negligenciada pela sociedade. Desse modo, auxilia na proposição de ideias que combatam essa violência.

Palavras-chave: Assédio Sexual; Emoções; Subjetividade.

Abstract: Under the theoretical framework of the Anthropology of Emotions, this study examines the emotional grammars present in the narratives of nine victims of sexual harassment that occurred within Brazilian primary and secondary school institutions. The data were collected through semi-structured interviews with adults who, during their time as students in elementary or high school, experienced sexual harassment perpetrated by members of the school community. Exploring this emotional grammar involves identifying the emotions that are claimed and which lend legitimacy to the victims' memory narratives. This includes highlighting their particularities, the circumstances under which they emerged, their targets, as

¹ Doutor pelo programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UERJ (PPCIS/UERJ). E-mail para contato: pedro.barbozamachado@gmail.com.

well as situating them within a broader social and political structure that sustains them. The study presents and discusses three emotional aspects observed in the narratives: the victims' tendency to avoid revisiting the harassing event, the fear elicited by the experience and the disgust directed at both the event and the harasser. This research sheds light on the reality of sexual harassment within school environments, a phenomenon often neglected by society, and thus contributes to the formulation of strategies to combat this form of violence.

Keywords: Sexual Harassment; Emotions; Subjectivity.

1. Introdução

O escrito que segue tem por objetivo apresentar as gramáticas emocionais subjacentes a nove relatos de vítimas de assédio sexual quando eram estudantes do ensino básico. Sendo assim, o texto se estrutura em quatro partes. Posto que a referência teórica para o trabalho advém da Antropologia das Emoções, a primeira seção se dedica a apresentar brevemente considerações gerais sobre a formação do campo, bem como destacar a perspectiva contextualista que privilegio em minha análise. Após esta etapa, as emoções da evitação em revisitar a cena assediadora serão analisadas para, logo em seguida, virem as partes sobre o par “medo/descrença” e o nojo.

Os dados empíricos apresentados doravante fazem parte de uma tese de doutoramento cujo objeto foi analisar, a partir de referências da Sociologia e da Antropologia, memórias de vítimas de assédio sexual ocorridos em escolas. Para atingir os objetivos da pesquisa foi escolhida uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas com vítimas que estivessem dispostas a falar sobre o ocorrido. Sendo assim, nove vítimas concordaram em oferecer seus relatos, sendo oito mulheres e um homem. Para o momento da entrevista, foi elaborada uma grade de perguntas, tal qual sugerida por Jean-Claude Kaufmann (2013). Essa grade se trata de um guia flexível para a condução do momento, com temas a serem abordados que versam sobre a temática do momento. Desse modo, a grade contava com três eixos. O primeiro continha indagações sobre aspectos gerais da vida do/a entrevistado, como idade e breve reconstituição de sua trajetória estudantil. O segundo eixo recaiu sobre a descrição e análise da(s) cena(s) assediadora(s) vivida(s). Esse eixo representou a parte central da entrevista na qual as participantes mais se demoraram. O último eixo contava com perguntas cujo objetivo era fazer a vítima refletir sobre as informações do passado à luz do presente. As emoções que

uso como base para a análise empreendida aqui surgiram sobretudo nos últimos dois eixos da entrevista.

O assédio sexual tem sido compreendido, atualmente, como um elemento central em torno do qual se organizam mobilizações feministas. Essas mobilizações refletem um período que, segundo uma vertente do movimento, é caracterizado como uma “quarta onda” (COBO, 2019). Essa fase representa uma continuidade das iniciativas dos anos 1960, ao abordar e politizar aspectos da vida antes considerados partes do âmbito privado, como o amor, a prostituição, a pornografia e o cuidado. Esse processo de politização está relacionado ao ato de identificar e nomear práticas que, sob uma perspectiva hegemônica, não eram reconhecidas como problemas sociais merecedores de crítica (AMORÓS, 2004). Nos últimos anos, uma estratégia amplamente utilizada para denunciar casos de violência sexual e fomentar redes de solidariedade tem sido o uso de hashtags, o que possibilita pensar na ideia de um “feminismo hashtag” (CLARK-PARSONS, 2019). Observando casos recentes na cidade do Rio de Janeiro², é possível afirmar que a problematização da prática do assédio sexual em ambiente escolar seguiu essa tendência. Este cenário evidencia como essa prática outrora normalizada começa atualmente a ser vista como um problema e uma violência a quem sofre. Ao jogar luz às emoções subjacentes às interpretações das vítimas, se compreende, tanto a nível individual como institucional, a maneira através da qual essas pessoas atravessaram essa vivência, bem como os mecanismos e contextos que permitiram o(s) assédio(s).

2. Breves considerações sobre o campo da Antropologia das Emoções

Antes de iniciar as análises das emoções mobilizadas pelas vítimas, convém destacar alguns pontos gerais sobre o campo da Antropologia das Emoções utilizado aqui como referencial teórico essencial para as reflexões subsequentes. As emoções enquanto objeto de análise já estão presentes de maneira central em trabalhos basilares dos campos da Sociologia e da Antropologia, como podem atestar os textos de Georg Simmel (1902), Marcel Mauss

² Em 2016 foi criada a página “Meu Professor Assediador” na rede social Facebook, cujo objetivo era compartilhar relatos de assédio cometidos por professores em instituições de ensino. Em 2018, o colégio Pensi, que possui dez unidades na cidade do Rio de Janeiro, enfrentou protestos de estudantes, que utilizaram a hashtag “#assédioéhábitonoPensi” para relatar casos envolvendo funcionários. O colégio Força Máxima, presente em todo o estado, demitiu quatro professores em 2020 após denúncias de ex-alunas. Em 2022, o tradicional colégio normalista Carmela Dutra afastou dois professores após denúncias discentes sobre assédio sexual. Em 2023, a Força Aérea Brasileira demitiu dois professores do Colégio Brigadeiro Newton Braga depois que a Ordem dos Advogados do Brasil do Rio de Janeiro (OAB-RJ) tornou públicas as denúncias feitas por estudantes.

(1925) e Norbert Elias (1939). Entretanto, foi somente na década de 1980, nos Estados Unidos, que surge uma área de estudos hoje conhecida como Antropologia das Emoções. Essa institucionalização fez parte de um “giro emocional” observado em outros campos das humanidades no mesmo período, tal qual advoga Helena López (2017). A autora aponta dois fatores para explicar esse movimento. O primeiro está relacionado a um “clima emocional das sociedades globalizadas”, que pode ser entendido como a preponderância de regimes de sentimentalidade em múltiplos contextos. Por outro lado, o tratamento conferido às emoções surgido nessa época também é consequência dos dilemas provocados pelo impacto que o pensamento pós-estruturalista (como o de Jacques Derrida) causou em nossas disciplinas. A partir desta abordagem, as emoções são entendidas como componentes que articulam a realidade social.

Dessa maneira, através de produções que já se tornaram clássicas, como as de Michelle Rosaldo (1980, 1983, 1984) e Catherine Lutz (1988, 1990), o campo da Antropologia das Emoções se formou tendo por objetivo evidenciar o caráter sociocultural das emoções. Assim, essa abordagem se afastava de perspectivas que tratavam as emoções exclusivamente como fenômenos biológicos ou como manifestações irracionais do indivíduo. Além disso, com essa escolha teórico-metodológica, as emoções passaram a ser analisadas como ferramentas que revelam padrões de sociabilidade e os mecanismos pelos quais as instituições operam (SIRIMARCO, SPIVAK L’HOSTE, 2018). Essa abordagem, contudo, não foi desenvolvida sem debates e controvérsias. Conforme aponta Maria Claudia Coelho (2010), os trabalhos de Rosaldo e Lutz adotaram um viés relativista, rejeitando qualquer traço naturalista das emoções ao destacá-las como construções culturais, portanto, sujeitas a mudanças. No entanto, segundo a autora, outras duas abordagens também se destacam: a “essencialista”, que considera as emoções como universais e desvinculadas de qualquer influência sociocultural, e a “historicista”, que, embora compartilhe com o relativismo a ideia das emoções como criações culturais, realiza as análises a partir de uma perspectiva diacrônica. Será a partir das propostas de Lutz e Abu-Lughod (1990), dirá Coelho, que se desenvolverá uma proposta contextualista que opera com uma dimensão micropolítica das emoções:

Lutz & Abu-Lughod elaboram [...] a proposta que batizam de perspectiva contextualista, cuja inspiração teórica é a noção de discurso de Foucault, entendido como uma fala que forma aquilo sobre o que fala, ao invés de manter com ele uma relação de referência, como algo que lhe seria externo. Esta perspectiva permite às autoras adentrarem a dimensão micropolítica dos sentimentos, mostrando como as emoções são tributárias de relações de poder entre grupos sociais, servindo simultaneamente para expressar e reforçar tais relações (COELHO, 2010).

Essa perspectiva contextualista é utilizada como base neste escrito justamente por possibilitar a análise das emoções ressaltando sua capacidade de revelar, nos indivíduos, dinâmicas que operam em um nível macro na sociedade. Como sugerido pela autora, a análise contextualista empreendida no trabalho teve como ponto de partida o discurso das próprias vítimas, sendo este entendido enquanto algo produtora a respeito da experiência passada que, sendo proferida no presente, ali se revelava. O que se revelava ali era, pois, um sentido à experiência que, seguindo a linha foucaultiana, não era algo externo ao indivíduo, mas por ele produzido e formulado. Desse modo, a inteligibilidade conferida pela perspectiva contextualista também permitiu, a partir dos discursos das pessoas entrevistadas, localizar tais emoções dentro de uma determinada situação socialmente produzida no passado, a partir da qual as vítimas sentiram o que escolhiam relatar no momento em que a mim se dirigiam. Esses sentimentos, emergidos em determinado contexto, autorizam-me também a vislumbrar a teia institucional a eles ligados porque, como pretendo demonstrar, as instituições - e nessa discussão destaco o papel da escola- possuem um papel ativo na produção dessas emoções. Nessa nota fica mais aguda aquilo que a autora acima destaca como sendo a “dimensão micropolítica dos sentimentos”. Por tudo isso, então, a perspectiva contextualista foi empreendida nesse percurso analítico.

Ao revisitar as informações coletadas nas entrevistas, procurei destacar os sentimentos³ mais evidentes, a fim de operacionalizá-los como ferramentas para acessar mecanismos sociais mais profundos. Com base nessa abordagem, apresento a seguir a análise de quatro emoções identificadas nos relatos: uma postura por parte das vítimas de evitarem revisitar a cena assediadora, o medo suscitado pelo episódio, a descrença no sucesso de uma eventual denúncia e o nojo direcionado à cena e à pessoa do assediador. O trabalho se configura não na exposição dessas emoções de modo estanque, mas sim articulado, na tentativa de compreendê-las enquanto uma gramática emocional (COELHO, PARDO, 2018). As análises, portanto, não se esgotam em si mesmas, ao contrário: dialogam entre si e, dessa maneira, oferecem a possibilidade de compreender essas experiências de vitimização a partir da relação construída entre indivíduo e sociedade.

³ Seguindo Coelho, intercambio os termos “emoções”, “afetos” e “sentimentos” sem perda teórica para a discussão. Segundo a autora: “A distinção entre emoções, sentimentos e afetos é multifacetada, com a literatura em antropologia das emoções estando muito longe de um consenso acerca da existência de qualquer matriz hegemônica capaz de orientar o uso desses termos como conceitos.” (COELHO, 2024, p. 72).

3. Um retorno ao passado e a evitação em revisitar a cena do assédio

No trabalho antropológico com as emoções, é indispensável ir além da simples descrição, abordando-as como ferramentas analíticas capazes de revelar algo mais profundo sobre o contexto em que são geradas. Assim, descrever uma emoção não equivale a analisá-la. A descrição pode apontar para um tema, mas não assegura o essencial: a formulação de uma problemática fundamentada em uma pergunta emergida no campo, que orientará a análise (SIRIMARCO & SPIVAK L'HOSTE, 2018). Nesse sentido, questiono o que essa postura, interpretada aqui como uma “evitação” das vítimas em revisitar a(s) experiência(s) de assédio, pode revelar tanto sobre essa forma de violência quanto sobre o constructo social que a torna possível. É fundamental destacar que as vítimas não identificavam essa emoção de forma explícita, sendo mais frequente a manifestação da ideia de “não pensar nisso”⁴. Este fato, contudo, não me impossibilitou de nomear esta emoção enquanto tal, pois, como explica Sara Ahmed, dada a característica pública das emoções, podemos reconhecer seus atributos, o que nos permite nomeá-las enquanto tais, ainda que não estejam literalmente expressas nos discursos que a reivindicam (AHMED, 2017). A recorrência dessa expressão em quase todas as entrevistas apontava para a presença de uma emoção significativa para entender essas vivências de vitimização.

Assim, foi por meio do reconhecimento de sinais socialmente associados à evitação que consegui identificar e nomear essa emoção. Entre esses sinais, destacavam-se expressões como “não pensar sobre” ou “na época nem pensei”. Além disso, observei uma postura facial interessante em algumas vítimas ao estimulá-las a relembrar a experiência de assédio: algumas olhavam fixamente para cima, outras suspiravam profundamente, e havia quem soltasse um prolongado “cara...” seguido de um silêncio reflexivo. Esses comportamentos me deram a impressão de que representavam um esforço para acessar memórias do passado — vivências que, por diversas razões, não haviam sido revisitadas com frequência ao longo do tempo. Talvez devido a essa ausência de revisão, o processo de narrar e atribuir significado ao que haviam vivido, durante a entrevista, exigisse um momento prévio de “retorno a esse passado”.

Algumas razões para esse “não pensar sobre” foram apresentadas pelas entrevistadas. Anna Júlia⁵, ao afirmar que teve intenção de transar com seu professor à época, disse que não

⁴ Uso aspas ao longo do texto para manter expressões usadas pelas entrevistadas.

⁵ A fim de garantir o sigilo, condição *sine qua non* para a entrevista acontecer, todos os nomes das entrevistadas são fictícios.

pensava sobre o que tinha ocorrido porque não queria que ele fosse prejudicado. Daniela atribuiu essa postura a uma ignorância sobre o que de fato estava acontecendo. Já Laís credita sua evitação pelo fato do professor ser muito mais velho do que ela, sendo caracterizado enquanto um “velho babão”. Taís introduziu um novo argumento, quando afirmou que durante muito tempo não pensou sobre o assédio, somente retornando a pensar quando marcamos a entrevista. Quando perguntei a ela o porquê desse não pensar ela afirmou: “Eu não vejo isso como algo muito marcante, apesar de achar que foi muito grave por todo o contexto. Não foi uma coisa que me traumatizou, digamos. Então pra mim foi ok, já passei por coisas piores.” O “não pensar sobre” não fazia parte das hipóteses iniciais deste trabalho. Antes de iniciar as entrevistas, eu esperava que os episódios de assédio fossem percebidos pelas vítimas como momentos-chave em suas trajetórias, levando a uma constante revisitação dessas vivências. Contudo, como ensina Veena Das, não há uma única maneira de experienciar a violência. Esse processo é condicionado por inúmeros fatores que moldam as formas como as vítimas vivenciam suas dores e elaboram seus lutos.

A postura de não revisitar frequentemente o passado parecia envolver os relatos obtidos em uma difusa atmosfera de silêncio. Após os episódios de assédio vividos nas escolas, as vítimas não demonstravam tratar desse tema como uma constante em suas vidas. Isso também traz implicações metodológicas relevantes. Em alguns casos, o aceite ao convite para a entrevista se revelou uma oportunidade para as vítimas retomarem as reflexões sobre o que haviam vivido, reavaliando interpretações ou explorando aspectos que não haviam considerado antes. Durante as entrevistas, era comum que, logo após uma pergunta, a resposta inicial fosse um “não sei”, seguido por uma postura introspectiva, como se estivessem processando esse “não saber”. Em outros casos, afirmavam de maneira mais direta que nunca haviam pensado sobre a questão levantada. De toda forma, interpreto essa “evitação” de revisitar suas histórias de assédio como uma estratégia para, nos termos de Veena Das, tornar o “cotidiano habitável”:

Descobri que a construção do *self* estava localizada não na sombra de algum passado fantasmagórico, mas no contexto de tornar o cotidiano habitável. Assim, sugeri que o modo antropológico de conhecer o sujeito se define em termos das condições sob as quais se torna possível falar da experiência. Portanto, não há sujeito coletivo unitário (como um eu africano ou o indiano), mas formas de habitar o mundo em que se tenta se apropriar do mundo ou encontrar a própria voz dentro e fora dos gêneros que se tornam disponíveis na descida ao cotidiano. (DAS, 2020, p.286)

Esta reflexão extraída da obra da antropóloga indiana sinaliza duas considerações fundamentais ao trabalho. Partindo do rechaço da autora em considerar “sujeitos coletivos

unitários”, destaco que não existe um grupo homogêneo que se constitua enquanto “vítimas de assédio”. Embora tenham sofrido assédio durante a escolarização básica, não há homogeneidade possível, pois o modo através do qual cada pessoa viveu a experiência é próprio de cada trajetória de vida e também influenciado pelo contexto. O outro ponto de destaque é o convite a pensar as condições que tornam o relato das vítimas possíveis. Para isso, é essencial compreender a fala de maneira ampliada, ultrapassando os limites da palavra em si. A partir de seu trabalho etnográfico, Veena Das ensina que a construção autoral de um cotidiano habitável se dá tanto por meio das palavras quanto dos silêncios, em uma articulação que envolve mente e corpo. Assim, o silêncio observado nas trajetórias das vítimas entrevistadas, expresso na postura de evitar revisitar constantemente as experiências de assédio, emerge como uma das formas pelas quais essas vítimas conseguiram vivenciar essas experiências e, consequentemente, seguir com suas vidas.

Esse silêncio, manifestado na postura de evitação, carrega nuances significativas e é vivenciado de maneiras diversas. O primeiro aspecto a ser destacado é a razão que conduz a essa evitação. Nesse sentido, o fato de as vítimas não compreenderem plenamente o que estavam vivendo à época aparece como um fator central. Isso revela o papel ativo que a desinformação e a falta de uma educação sexual responsável nas escolas desempenham nesse contexto. Além disso, surge outra dimensão importante: a percepção de que sofreram violências mais graves ou a ideia de que outras pessoas passaram por situações piores, o que leva a uma minimização da gravidade do que vivenciaram. Esses elementos, ainda que nem sempre apresentados de forma articulada, refletem uma estrutura patriarcal mais ampla. Essa estrutura sustenta lógicas machistas que moldam as relações sociais, permitindo a continuidade e a normalização de diferentes formas de violência.

O machismo também se manifesta na adjetivação dos assediadores como “loucos” ou “malucos”. Essa caracterização desvia a responsabilidade racional dos agressores, levando as vítimas a interpretarem suas atitudes como resultado de alguma condição patológica, em vez de reconhecerem o papel de uma estrutura social que normaliza e perpetua tais comportamentos. É importante observar que esse recurso de classificá-los como “loucos” ou “malucos” (presente nas entrevistas de Daniela e Hágata) aparecia em proximidade com a expressão do “não pensar sobre”. Isso sugere uma relação entre a atribuição de “loucura” aos agressores e a postura de evitar revisitar o ocorrido. Nesse sentido, interpreto essa evitação como reveladora tanto das estratégias que as vítimas utilizaram para tornar seus “cotidianos habitáveis” após a violência sofrida quanto da própria estrutura social que incentiva a banalização desses atos. Essa estrutura

promove a ideia de que tais comportamentos fazem parte de um ambiente de suposta “normalidade”, no qual práticas machistas continuam a ser perpetuadas. Nessa discussão, o relato de Taís é emblemático. Segundo ela, três foram os motivos pelos quais não falou do assédio à época: medo, inocência e desconhecimento de que aquilo que passou era um assédio. Além disso, Taís continuou me contando que quando mulheres são jovens, o assédio é uma realidade costumeira e, segundo sua visão, à medida em que vai se tornando adulta, diminui. De acordo com sua análise, isso acontece pois os homens preferem assediar quem é frágil, escolhendo, por isso, crianças e adolescentes. De todo modo, nessa parte da entrevista em que analisava esse ponto, Taís frisou bastante essa sensação de “acostumar-se” a assédios, embora tenha dito que “levou um susto” quando percebeu que esse assédio veio de um “lugar seguro” e de uma pessoa que ela não esperava que fosse assediá-la.

4. Medo e descrença

O medo (tanto da figura do assediador quanto da possibilidade de fazer uma denúncia e encerrar suas consequências), atrelado a uma descrença nas instituições, também foram constantes nas entrevistas. Esse par igualmente revela um padrão através do qual a estrutura patriarcal pode continuar a se reproduzir. Essas emoções emergiam especialmente quando questionadas sobre o processo de denunciar a violência sofrida. O par medo/descrença, além de revelar como as vítimas experienciavam suas trajetórias de denúncia (AHMED, 2017), também se apresenta como um elemento crucial para investigar de que forma as instituições contribuem para a produção desses sentimentos.

Em um estudo sobre policiais mulheres que sofreram violências de gênero no exercício de suas funções na Argentina, Mariana Sirimarco (2022) destaca a centralidade do medo nos relatos das vítimas. Esse sentimento é explorado pela autora como um fio condutor que permite acessar duas dimensões interconectadas dessas experiências de vitimização: o “biograficamente experimentado” e o “institucionalmente produzido”. Ao abordar essas dimensões de forma articulada e interdependente, Sirimarco formula uma pergunta fundamental, que trago para o meu trabalho: quais são as dinâmicas institucionais que possibilitam o surgimento e a perpetuação desse par medo/descrença?

Neste trabalho, Sirimarco sinaliza também que o medo é produto de situações repetidoras. Embora nos casos analisados o assediador nem sempre tenha cometido o ato mais de uma vez, ficou evidente nos relatos a presença de um ambiente propenso ao assédio, onde

episódios desse tipo eram vistos como normais devido à sua frequência e à falta de uma resposta institucional, conforme percebido pelos estudantes. Esse cenário é ilustrado pelas declarações das vítimas, que afirmavam que o professor que as assediou já havia agido da mesma forma com outras alunas, ou que na instituição havia outros professores que também costumavam praticar o assédio. Nesse sentido, mais relevante do que confirmar se os educadores realmente cometiam tais atos é a percepção das jovens de que existia uma certa tolerância institucional, seja expressa como dúvida ou certeza, para que essas práticas continuassem a ocorrer. No caso de Hágata, essa permissividade foi além dos limites da escola, com a jovem relatando que as histórias de assédio eram conhecidas em “toda a cidade”.

Além de indicarem um ambiente institucional onde havia a repetição de assédios, os relatos das vítimas indicam como a ausência de respostas da escola contribui para, tal como indica Sirimarco, produzir e sustentar violências. Esse ambiente cria uma atmosfera de normalidade constrangedora e violenta, onde os indivíduos presentes sabem ou suspeitam que algo não está certo, mas, diante do silêncio e da falta de ações concretas por parte das autoridades escolares, optam por se calar. Isso gera o par “medo/descrença”, em que predomina o medo de continuar frequentando as aulas, de se deparar com o assediador nos corredores ou em outros locais da cidade, juntamente com a descrença na instituição, que, em vez de proteger, acaba por incentivar a violência.

A família também não escapa dessa análise, pois, por meio de seus comportamentos (neste caso, informais) e padrões de convivência, acaba por reforçar uma rede de silenciamento e medo. Quando Sandra, em uma de suas primeiras tentativas de comunicar o assédio que havia sofrido, recorreu à sua mãe e à sua tia, percebeu uma reação que traduziu da seguinte forma: “Acho que elas não se importaram muito. Elas acharam um absurdo, mas disseram ‘ah, acontece, né?’”. Yara, por sua vez, contou sobre o assédio que sofreu no Ensino Médio para sua família tempos depois do ocorrido, após um “surto” dentro de casa. No entanto, no início, sua mãe não deu credibilidade ao relato, sendo necessária a intervenção de sua irmã para que a situação fosse levada a sério. Da história vivida por Anna Júlia, o maior aprendizado para a jovem foi: “quando você acaba denunciando uma coisa dessas, não é a pessoa acusada que fica em evidência, é você.”

Em seu caso, entre os 10 e 15 anos, tanto pai quanto irmão assediaram-na em períodos diferentes. O assédio de seu irmão só veio à tona após Anna Júlia, de maneira despretensiosa, fazer comentários com amigas da escola e uma dessas — que segundo Anna Júlia tinha mais noção de “educação sexual” — relatou à mãe e esta, por conseguinte, à escola. Após sua família

se inteirar do fato, foi feita uma “reunião” em sua casa na qual as falas de Anna Júlia foram silenciadas, com seu pai acusando-a de querer “machucar a pessoa que mais amo na vida”, neste caso, o irmão de Anna Júlia que cometia os assédios. A maneira como Anna Júlia descreveu a “reunião familiar” me remete a uma cena teatral, em que cada pessoa desempenhava um papel predefinido. No centro dessa dinâmica estava a própria Anna Júlia, que, ao invés de ser acolhida, se viu submetida a um verdadeiro julgamento: o que ela dizia sobre os assédios cometidos pelo irmão era realmente verdade? A única pessoa que se dispôs a defendê-la foi sua madrasta, ao sugerir a possibilidade de a menina estar dizendo a verdade. Os outros dois homens presentes — e creio que seja significativo o fato de ambos serem homens — cumpriram um papel que revitimizou Anna Júlia: primeiro, com a atitude do irmão, que a levou para outro ambiente e tentou “convencê-la” a negar o ocorrido; depois, com a frase dita por seu pai. Após esse episódio, segundo relato da jovem, seu irmão deixou de assediá-la, mas, algum tempo depois, foi seu pai quem começou a praticar os assédios.

Todos esses relatos também evidenciam como o par “medo/descrência” é produtivo, pois ensina algo às vítimas e as coloca em uma posição de silêncio e desconfiança em si mesmas, fortalecendo, assim, toda a estrutura patriarcal da sociedade. Anna Júlia, por exemplo, afirmou que, ao contrário do que aconteceu com o assédio por parte de seu irmão, ela não compartilhou com ninguém o que estava vivenciando com seu pai. Essa atitude foi resultado de um aprendizado que ela extraiu da sua primeira experiência: “bom, se ninguém acreditou em mim naquela época, ninguém vai acreditar agora.” Outro aprendizado presente em alguns relatos e que dialogam com o sentimento de “medo” é a postura que as vítimas têm com relação aos homens. Como já sinalizado, o assédio sexual vivido na escola muitas vezes faz parte de uma trajetória de vida na qual outras violências cometidas por homens também ocorreram. Sobre este ponto, Sandra afirmou que o saldo a partir dessas experiências é o aprendizado a desconfiar de homens, colocando a mulher em uma posição na qual ela deva estar sempre atenta às possíveis violências que podem acontecer.

A esse respeito, Nara disse que tem “um medo danado” de se relacionar com homens: “Tenho medo real assim de sair com qualquer homem, porque a gente não sabe se você vai transar e vai morrer. É muito complicado você dizer ‘não’ para um homem.” É importante ressaltar que o assédio sexual sofrido na escola não é o único exemplo de violência, e há uma constante renovação desse medo a cada nova agressão vivida ou até mesmo, como o caso de Nara evidencia, no início de uma nova relação. A partir de uma perspectiva crítica feminista, vejo esse medo não como algo inerente à condição das mulheres na sociedade, mas como uma

resposta à ameaça de violência (AHMED, 2017). Além disso, essa ameaça, ou esse ambiente ameaçador, não é algo dado de antemão nas relações, mas sim um produto de narrativas e práticas que continuamente (re)constroem e (re)atualizam essa sensação de perigo. Através das falas de Nara e Sandra, também é possível identificar características importantes do que Sara Ahmed descreve como a "economia afetiva do medo". A primeira relação que estabeleço dialoga com a concepção de Ahmed (2017) sobre a dimensão temporal do medo. Com essa ideia, a autora destaca a conexão entre passado, presente e futuro nas experiências de medo. Essa perspectiva sugere que o medo não é apenas uma resposta imediata, mas também algo moldado por experiências passadas e projetado para o futuro, afetando de forma contínua a vivência das pessoas.

Quando Nara diz que “não sabe se vai transar e depois vai morrer”, o que está evidente aqui é a antecipação do dano ao qual Ahmed faz referência em sua fórmula mais terrível: antes mesmo de efetivar a possibilidade de sair com um homem, Nara antecipa possíveis danos e, desse modo, não realiza o ato. O “estar em alerta” de Sandra também indica uma antecipação de um prejuízo futuro. Ao mesmo tempo, tais depoimentos indicam o que Ahmed chama de “histórias passadas de associação”. Esse “alerta” que é ativado na mente e no corpo de Sandra é consequência de histórias passadas, como ela própria deixa evidente quando menciona, logo antes de falar no “alerta”, sobre “essas experiências em nossa vida”.

É interessante observar que, nessas passagens, a figura do homem é sempre apresentada de forma genérica. Embora o assédio tenha sido cometido por um homem específico, as vítimas, ao refletirem sobre o que essas situações representaram em suas vidas, não expressam um medo direcionado exclusivamente a esse homem ou a um tipo específico de homem com características particulares. Nesse sentido, o medo se manifesta de forma ampla e generalizada. De acordo com Ahmed (2017), o objeto do medo possui uma natureza fluida, não se restringindo a objetos, signos ou pessoas específicas. A falta de fixação do medo permite que ele circule entre os corpos, criando uma dinâmica de movimento na sociedade que pode resultar na restrição de mobilidade para certos corpos — neste caso, para as mulheres. Consequentemente, isso gera espaços socialmente autorizados apenas para determinadas categorias de indivíduos. Em relação a essas reflexões sobre o impacto do medo na organização espacial da sociedade, Ahmed desenvolve a ideia de um alinhamento entre o espaço corporal e o espaço social. Com essa relação, a autora destaca como o medo pode encolher o espaço do corpo de quem o sente, e, como resultado, esse encolhimento leva a uma restrição da mobilidade

do corpo nos espaços sociais. Isso pode se traduzir em espaços que são percebidos como habitáveis apenas por um tipo de corpo, excluindo outros.

5. Nojo

O acionamento do nojo por parte das vítimas ao lembrarem a figura do assediador também é importante para compreender mais uma camada das gramáticas emocionais dessas histórias. A respeito do nojo, William Ian Miller afirma:

O nojo é um sentimento em relação a algo e que se produz como resposta a algo, portanto, não se trata simplesmente de um sentimento puro e independente. [...] O nojo tem que se manifestar associado a ideias de um tipo especial de perigo: o perigo inerente à contaminação e ao contágio, o perigo de ser maculado; e essas ideias, por sua vez, estão ligadas a contextos culturais e sociais bastante previsíveis. [...] O nojo valora (negativamente) o que toca, revela a mesquinhez e inferioridade daquilo que o provoca e, ao fazê-lo, proclama com apreensão o direito de se livrar do perigo que acompanha a proximidade do que é inferior. (MILLER, 1998, p. 30. Tradução nossa)

Sara Ahmed também argumenta que esta emoção não acontece em abstrato, não havendo, portanto, coisas ou pessoas que seriam inerentemente nojentas. De acordo com a autora, o nojo advém como uma “resposta afetiva” (AHMED, 2017). Desse modo, três indagações merecem vir à tona quando observados os relatos das vítimas: a que, ou a quem, se direciona o nojo das vítimas?; o nojo das vítimas é uma resposta a quem, ou ao quê?; e, por fim, de que tipo de contaminação ou contágio estamos a tratar? A solução à primeira pergunta parece simples: o nojo surge como consequência ao próprio ato assediador cometido por seus professores. No entanto, as ações assediadoras que engendram o nojo não são iguais, como evidenciam os estratos abaixo recolhidos das entrevistas:

Entrevista de Daniela:

— Quais sentimentos à época você teve?

— Na época eu não tive sentimento, porque não entendi o que tava acontecendo. Eu tive raiva da minha mãe, e isso não tem cabimento. Hoje eu sinto nojo.

Entrevista de Laís:

— Mas ele veio falar, falou com nós três [amigas], abraçou, deu um beijo. E depois minha amiga falou que nela ele deu um beijo muito babado, quase que no canto da boca. Na frente da escola. Eu lembro que eu tava com minha bicicleta pra ir embora e ficamos meio paralisadas. E aí lembro dela se limpando, a gente com nojo, a gente completamente desconfortável.

Entrevista de Hágata:

— Aí eu bloqueei ele [após seu ex-professor ter enviado uma mensagem através de rede social], não respondi, nem fiz nada, só tirei aquilo da minha vida. Esse que realmente me deu muito nojo. [...]

— Você falou que nesse episódio veio um sentimento de nojo. E no outro caso [em que também foi assediada por outro professor], também veio esse sentimento de nojo?

— Não. Porque com esse professor [que sentiu nojo] foi uma coisa mais pesada, porque a amizade que eu tinha com a filha dele, dele ter me visto crescer, dele ter sido meu professor por anos, basicamente minha vida acadêmica toda. Era um homem muito mais velho que fazia parte do meu cotidiano desde que eu era muito nova. Então, aí, me dá um pouquinho de nojinho só de pensar, sabe? [...] Acho que a terapia me ajudou a deixar pra lá. Tem coisa que eu não posso mudar. Então ficar ruminando essa história que aconteceu há anos e que me deixou com nojo não vai me trazer nada novo, só vai me deixar com nojo.

Entrevista com Taís:

— Que nojo, que nojo cara. E toda vez que eu penso no que ele falou, eu fico me imaginando nessa cena horrorosa, sabe? Acho tudo muito nojento, pra mim é isso. Nunca mais o vi. Não tenho receio. Receio não. Mas com certeza eu não falaria. Não tenho receio, tenho asco, tenho nojo, sabe?

As passagens acima são importantes para a discussão, pois evidenciam quando, no discurso das vítimas, e sem que houvesse indução para tal, o nojo foi acionado enquanto uma emoção que acompanha e confere sentido ao relato. O primeiro ponto dessa análise sobre os diferentes atos de assédio que provocaram nojo é que, nos casos de Daniela e Laís, houve um contato físico entre as vítimas e os assediadores, enquanto em Hágata e Taís, não. Essa diferença não é irrelevante, pois, na literatura que utilizo como referência, há um espaço para o que Sara Ahmed destaca como o caráter "pegajoso" do nojo. Nesse contexto, e retomando o conceito de Miller, a pesquisadora britânica argumenta que tudo o que entra em contato com algo ou alguém considerado nojento passa, por esse próprio contato ou pela iminência dele, a ser também percebido como nojento. Essa observação é relevante porque, apesar de o contato físico ter ocorrido nos casos de Daniela e Laís, existem duas realidades distintas que precisam ser compreendidas dentro do contexto mais amplo da história do assédio.

No primeiro caso, os atos assediadores (tanto ações como palavras) foram cometidos em um único dia. De acordo com Daniela, foi na mesma ocasião em que seu professor deu carona a ela e tentou beijá-la à força que também lhe disse coisas que não estava preparada para ouvir, como por exemplo, como ele era apaixonado por ela. A saída encontrada pela então adolescente foi a fuga do carro. Neste caso, o sentimento do nojo veio muito à posteriori do ocorrido, como ela mesma afirma. Já no caso de Laís, há diferenças importantes a serem

destacadas. A primeira delas, do ponto de vista temporal sobre a duração do assédio. Tanto Laís quanto suas amigas já viviam há anos com aquele professor tendo comportamentos assediadores. A passagem específica analisada aqui ocorreu quando a jovem estava no terceiro ano do ensino médio, contudo, desde o 6º ano este professor já abraçava a ela e suas amigas, deixando Laís “desconfortável”. Nessa passagem também, diferentemente da história de Daniela, o nojo surge de maneira mais imediata, inclusive adquirindo contornos práticos: sua amiga se limpava a todo custo, tentando tirar de si aquele “beijo muito babado”. Coisa viscosa, pegajosa, a baba é um elemento fundamental para o debate. Ahmed levanta a possibilidade desse caráter pegajoso de algo se tornar nojento quando o que está em jogo é a pele, de maneira que o pegajoso ameaça ficar incrustado na superfície que toca. No entanto, tal qual sua consideração mais geral sobre o nojo, a autora argumenta que esta relação entre o pegajoso e o nojento não é necessária em si. Segundo Ahmed (2017), o caráter pegajoso dependerá das “histórias de contato” pré-existentes na relação entre sujeitos envolvidos na história.

A partir disso, há elementos suficientes para afirmar que o beijo do professor no grupo de estudantes não tinha que ser entendido necessariamente como nojento. Ele poderia provocar raiva, ódio, desejo ou até mesmo indiferença. Por que o nojo, então? Acompanhando a trajetória de Laís percebo que no contato entre aqueles corpos (professor e alunas), já havia outras “histórias de contato” que precediam o beijo dado. Antes de ser a causa de algo, neste caso, o nojo surge como resposta do indivíduo frente ao contato com algo ou alguém. Esse contato é dotado de uma historicidade, não surgindo necessariamente no momento em que o nojo vem à tona. No caso de Laís, a situação do beijo em suas amigas na porta da escola é antecédida por uma série de comportamentos, que incluía toques e falas, por parte do professor, que já provocavam no grupo, senão aversão, no mínimo confusão, que com o tempo evoluiu para o descontentamento. No entanto, no ato de beijar as estudantes, o professor parece ter transmitido também toda uma carga de contaminação e perigo que as jovens há tempos lutavam para se manterem afastadas. Ahmed recorda que “o pegajoso e o nojento estão ligados” (AHMED, 2017, p.146. Tradução nossa). Não parece menor o ato contínuo da amiga de Laís de “se limpar” logo assim que o beijo aconteceu. Posto que acreditamos que qualquer coisa que esteja em contato com algo nojento também adquire a capacidade de provocar nojo, Miller coloca em relevo a necessidade de “purificação” em casos nos quais o indivíduo se vê em contato com algo entendido como nojento. Ainda sobre esse ato de se purificar após o contato com algo nojento, Miller fala que muitas vezes pode ser um processo demorado, não comparado com a fuga diante de uma situação que lhe dê medo, porque a limpeza do nojento é mais intensa e

problemática quando comparado com uma fuga de algo que produz medo, além de levar mais tempo e a dúvida permanente se de fato o indivíduo conseguiu se purificar de todo. A limpeza da amiga de Laís parece indicar esse ato de purificação necessária logo após o contato com algo nojento. Entendo com essa ação um intento de tirar de si a possibilidade do contágio, ao mesmo tempo em que mantém de fora quem é visto como perigoso e inferior.

Como aplicar as ideias centrais sobre purificação e contato entre superfícies a situações em que o assédio ocorreu virtualmente, por meio de mensagens online? Apesar de se tratar de um ambiente diferente, a intenção de afastamento do professor também esteve presente nos relatos de Hágata e Taís. Em ambos os casos, assim como no de Daniela, a atitude do professor que provocou o sentimento de nojo foi abrupta e inesperada. Não há indícios, nas trajetórias narradas, de comportamentos prévios que sugerissem a possibilidade de tal ato, o que parece ser um elemento crucial para a quebra de expectativas em relação à figura do professor, desencadeando posteriormente o nojo. Nos episódios de assédio virtual, a "purificação" ocorreu por meio de ações como excluir a conta do professor, apagar as mensagens ou simplesmente não respondê-las. Ainda assim, é importante notar que, mesmo sem contato físico, o nojo foi despertado como uma emoção imediata e persistente, especialmente ao recordar o ocorrido. No relato de Taís, o nojo era enfatizado de forma enfática pela repetição: “que nojo, nojo”. É interessante perceber como a lembrança da mensagem assediadora era capaz de transportar a vítima para a cena imaginada pelo agressor — os dois em um quarto, envolvidos em um ato sexual. Taís descreveu: “toda vez que eu penso no que ele falou, eu fico me imaginando nessa cena horrível.” Já Hágata associou a memória do assédio à percepção de que “a humanidade é podre”, como se relembrar a experiência confirmasse uma visão negativa de toda a coletividade humana. Essa construção revela como, nos esquemas morais das vítimas, o agressor é rebaixado a um lugar de inferioridade.

Com base nas reflexões de Miller, o sentimento de nojo está intimamente ligado à percepção de inferioridade: “em geral, o inferior e o desprezível é o que contamina, a inferioridade é o que tende a dar asco” (MILLER, 1998, p.76). Essa inferioridade pode ser interpretada de duas maneiras: como uma condição coletiva — quando um grupo inteiro é submetido a um processo de inferiorização, levando a uma repulsa direcionada a ele — ou como algo individualizado, relacionado a um rebaixamento na valoração que uma pessoa atribui a outra, desencadeado por um gesto, discurso ou experiência significativa nos esquemas morais desse indivíduo. Nos casos de assédio analisados, os agressores não ocupavam previamente essa posição de inferioridade em relação às vítimas, seja no âmbito coletivo ou individual. Eles

não pertenciam a grupos marginalizados ou socialmente perseguidos. Pelo contrário, representavam a norma, o padrão: eram homens. Além disso, no contexto das instituições onde as relações com as alunas ocorreram, ocupavam posições de autoridade, conferidas pelo status do magistério. No plano individual, antes dos atos de assédio, também não eram percebidos pelas vítimas como pessoas inferiores ou desvalorizadas de alguma forma. Sendo assim, é importante destacar esse processo que transforma em inferior — e, portanto, podendo ser entendido como nojento — quem antes ocupava um lugar de destaque e poder enquanto professor.

Por fim, foi possível estabelecer um diálogo entre essa emoção e critérios de beleza e idade acionados pelas vítimas para caracterizar assediadores. Hágata, ao lembrar de um vídeo que viu de um professor que lhe dava aula na universidade e que assediava alunas em um churrasco de sua turma afirmou: “Quando eu vi eu fiquei ‘cara, que nojo, ele não é nem bonito’ (risos). Foi uma reação dessa forma. Não que se ele fosse bonito estava ok. Não, não tá.” Tenho na entrevista com Taís outro fragmento interessante sobre esse ponto. Ela iniciou seu relato adjetivando fisicamente o professor que a assediou como uma figura “peculiar” para, à medida em que a entrevista — e sua análise — avançava, caracterizá-lo como “corcunda”, “estranho”, “velho” e “feio”. Nesses relatos analisados, a ideia de que uma pessoa “feia” tente estabelecer uma relação sexual com estudantes é evocada para reforçar a rejeição a esse tipo de comportamento. No caso de Hágata, a ironia se destaca, marcada por uma risada ao final de sua fala. Ainda assim, ela fez questão de enfatizar que, mesmo se o professor fosse considerado bonito, o ato continuaria errado. Dessa forma, a associação entre feiura e assédio foi utilizada por ela para intensificar a imagem negativa do agressor. Já no relato de Taís, a noção de beleza aparece acompanhada pelo fator idade, compondo sua avaliação sobre o professor e suas ações. Embora inicialmente tenha usado termos mais moderados, como “estranho” e “peculiar”, ao descrever como se sentiu após o assédio, as ideias de estranheza e incredulidade sobre o ato cometido pelo professor vieram associadas ao fato deste ser “velho”. No contexto de sua “quebra de espelho”, a aparência e a idade do professor pareceram centrais para explicar o sentimento de nojo. No caso de Laís, a dupla “beleza/idade” também foi evidente. Ao falar sobre os dois professores que a assediaram, descreveu um como um “velho babão” e o outro como um “garotão, malhadão”. Contudo, o nojo foi reservado apenas ao primeiro. Essa descrição sugere que a combinação entre idade avançada e características associadas à “pegajosidade” carrega um potencial de contaminação, como ficou evidente no caso do beijo relatado por ela.

Assim, o sentimento de nojo presente nas histórias analisadas parece sustentado por experiências anteriores ao ato de assédio em si e permeado por construções sociais relacionadas à aparência e à idade. Esses elementos físicos e etários se integram ao sentimento, conferindo-lhe maior complexidade.

6. Considerações finais

O escrito procurou analisar, usando como referência teórica o campo da Antropologia das Emoções, como os sentimentos destacados se apresentam e se combinam a fim de conferir inteligibilidade às experiências de assédio sexual vividos em ambiente escolar. Compreendendo a evitação, o medo, a descrença e o nojo enquanto emoções que sustentam os discursos e memórias das vítimas, a análise empreendida sublinhou o traço socialmente construído dessas emoções, buscando o equilíbrio tênue e necessário entre o individualmente sentido e o institucionalmente produzido. Porque muito embora os relatos digam respeito a momentos extremamente particulares na vida de nove indivíduos, há que se destacar o caráter coletivo dessa violência, seja pela convivência institucional de escolas que seguem silenciando através de seus currículos e mecanismos internos frente ao assédio, quanto de toda uma sociedade estruturada em padrões de gênero que normaliza o ato.

Se as emoções estiveram presentes neste trabalho enquanto uma perspectiva analítica, foi sobretudo a partir do entendimento de que trabalhá-las oferece a oportunidade também de refletir a respeito da sociedade na qual elas emergem. Ao destacar atitudes como a evitação, os sentimentos de medo e desconfiança, assim como o asco, estou me referindo não apenas às pessoas que entrevistei, mas também às instituições que tornaram possíveis tais experiências. É nesse sentido que se evidencia o papel da escola — enquanto uma instituição social com função socializadora incontestável — na reprodução ativa e direta de práticas que fazem parte de um sistema mais amplo de opressão, aqui compreendido como patriarcado. É importante frisar que, embora o foco do estudo esteja delimitado, a violência de gênero aqui analisada apresenta uma dimensão estrutural. Os assediadores que aparecem nos relatos desta tese não são figuras monstruosas ou insanas. Pelo contrário, é fundamental manter a vigilância crítica para não reproduzir a velha tática de patologizar indivíduos que, na verdade, estão plenamente integrados ao sistema — e não à margem dele.

Por fim, a esperança que preenche essas linhas é a de que o presente estudo também traga aparatos teóricos e práticos que possibilitem romper com esse ambiente institucional

vivido nas escolas e em demais espaços que não problematizam casos de assédio sexual. Pensando especificamente nas escolas, quem sabe essa esperança não se transforme em ações efetivas que contribuam para o fim desta prática danosa em um ambiente que deve primar sempre por assegurar os direitos básicos dos educandos?

Referências:

AHMED, Sara. La política cultural de las emociones. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, 2017.

AHMED, Sara. ¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.

AMORÓS, Celia. Conceptualizar es politizar. In: Conferencia Inaugural, Jornadas Sin equívocos: violencia de género y otras formas de violencia en el seno de las familias. Madrid, 17-18 de noviembre de 2004, p. 19-30. Disponível em: <https://www.copclm.com/wp-content/uploads/2021/04/Conceptualizar-es-politizar-Master-en-malos-tratos-y-VG-UNED.pdf>. Acesso em novembro de 2024.

COBO, Rosa. La cuarta ola feminista y la violencia sexual. Paradigma Revista Universitaria de Cultura, v. 22, p. 134-138, 2019.

COELHO, Maria Cláudia. Narrativas da Violência: a dimensão micropolítica das emoções. Mana, vol 16, nº2, 2010, p. 265-285.

COELHO, Maria Cláudia. Amigos e interlocutores: emoções, trabalho intelectual e produção de conhecimento científico. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2024.

COELHO, Maria Cláudia & PARDO, Johana. O pátio do recreio: Interação, ‘bullying’ e gramáticas emocionais da vitimização. Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, vol. 11, nº 3, set-dez 2018, p. 533-561.

CLARK-PARSONS, Rosemary. “I see you, i believe you, i stand with you”: #metoo and the Performance of Networked Feminist Visibility. Feminist Media Studies, v. 21, nº 3, 2019, p. 1–19.

DAS, Veena. Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário. Trad. Bruno Gambarotto. São Paulo: UNIFESP, 2020. KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÓPEZ, Helena. Prólogo. In: AHMED, Sara. La política cultural de las emociones. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, 2017. p. 9-16.

MILLER, Willian Ian. Anatomía del Asco. Madrid: Santillana, 1998.

SIRIMARCO, Mariana. La trama institucional del miedo. *Revista de Antropología Social*, vol. 31, nº 1, 2022, p. 117-127.

SIRIMARCO, Mariana & SPIVAK L'HOSTE, Ana (2018). La emoción como herramienta analítica en la investigación antropológica. *Etnografías Contemporáneas*, vol.4, nº 7, 2018, p. 7-15.