U.PORTO

**MESTRADO EM PSICOLOGIA**
PSICOLOGIA DA JUSTIÇA E DA DESVIÂNCIA

# O corpo em cena: Experiências de objetificação na dança em Portugal

Beatriz de Sousa Fortuna

M

**2025**

**Universidade do Porto**
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

# O CORPO EM CENA: EXPERIÊNCIAS DE OBJETIFICAÇÃO NA DANÇA EM PORTUGAL

**Beatriz de Sousa Fortuna**

Outubro 2025

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia da Justiça e da Desviância, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Alexandra Oliveira*** (FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Agradecimentos

Inicio os meus agradecimentos pela Professora Doutora Alexandra Oliveira, pela dedicação incansável, pelo acompanhamento próximo e pela inspiração e confiança que tornaram este percurso mais enriquecedor.

A todas as pessoas que participaram neste estudo, deixo o meu mais sincero agradecimento pela disponibilidade e generosidade com que partilharam as suas experiências, que deram vida e profundidade a este trabalho.

Às amigas que a faculdade me trouxe, em especial à Mariana, à Bea Pedro, à Cris, à Ariana e à Sil, obrigada pela companhia de todos os dias, pela motivação nos momentos mais exigentes e fazerem destes cinco anos uma etapa mais leve e especial.

Aos meus amigos de sempre, em especial à Joana (a nossa Susi) e à Fran, pela amizade de uma vida, por estarem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim e por me fazerem acreditar que seria capaz.

À minha família, pelo amor incondicional e pela paciência, especialmente por aturarem o meu mau-feitio há 24 anos, e por me mostrarem diariamente o valor da generosidade e do cuidado, provando-me que, apesar de tudo, vale sempre a pena lutar e acreditar. O meu agradecimento mais especial vai para a minha mãe, obrigada por nunca largares a minha mão, por seres a primeira a acreditar em mim e por me inspirares a arriscar, mesmo quando isso significa estar longe, com a certeza de que tenho sempre em ti o meu porto seguro.

À dança, que foi, curiosamente, onde tudo começou e é também com ela que encerro este ciclo.

Por fim, à minha avó Nanda. Pelas histórias que contavas vezes sem conta, sempre com o mesmo brilho nos olhos, pelo teu feitio aguçado que surgia nos momentos certos, com a tua maneira única de nunca esconder o que pensavas e pelo amor em cada gesto. Ficam as memórias que levarei para sempre, a saudade que me acompanha e a certeza de que estarás muito orgulhosa deste momento. Esta é para ti!

## Resumo

A dança, enquanto prática artística e desportiva, caracteriza-se por uma elevada exigência, na qual o corpo se assume como principal instrumento de trabalho e critério de avaliação. Embora a literatura relacione a prática do ballet à auto-objetificação, insatisfação corporal e ao risco de desenvolvimento de perturbações alimentares, a investigação sobre este tema em Portugal permanece escassa.

Esta pesquisa procurou compreender e analisar a objetificação no contexto da dança em Portugal e as suas implicações na construção da identidade, na saúde mental e na relação com o corpo. Recorrendo a metodologia qualitativa, realizaram-se 14 entrevistas semiestruturadas a pessoas bailarinas e ex-praticantes de dança. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo temática, da qual surgiram quatro temas: experiência vivida, instituições e cultura da dança, objetificação e impacto na identidade.

Constatou-se que, na dança, o corpo é alvo de uma avaliação constante, influenciando a identidade e a experiência subjetiva das pessoas bailarinas, tendo o género um papel determinante nesse processo. A objetificação expressa-se em exigências técnicas, na valorização estética da magreza e em experiências de sexualização. Além disso, o sistema de ensino foi identificado como espaço central de reprodução da objetificação, evidenciando o seu caráter estrutural.

Este estudo contribui para colmatar a escassez de investigação sobre este fenómeno, evidenciando a necessidade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e de desconstrução de padrões corporais opressivos neste meio. Destaca-se, ainda, a importância de políticas educacionais que promovam a diversidade corporal, a igualdade de género e o bem-estar de quem pratica dança.



**Palavras-chave:** objetificação; corpo; dança; género; saúde mental.

## Abstract

Dance, as an artistic and sporting practice, is characterised by high demands, in which the body is considered the main working instrument and criterion of evaluation. Although literature links the practice of ballet to self-objectification, body dissatisfaction and the risk of developing eating disorders, research in Portugal remains scarce.

This research sought to understand and analyse the presence of objectification in the context of dance in Portugal and its implications for identity construction, mental health and the relationship with the body. Using qualitative methodology, 14 semi-structured interviews were conducted with dancers and former dance practitioners. The data were subjected to thematic content analysis, from which four themes emerged: lived experience, dance institutions and culture, objectification, and impact on identity.

The findings show that, in dance, the body is subject to constant evaluation, which influences the identity and subjective experience of dancers, with gender playing a decisive role. Objectification is expressed in technical demands, in the aesthetic valorisation of thinness, and in experiences of sexualisation. Additionally, the dance education system was identified as a central space for the reproduction of objectification, underscoring its structural nature.

This study contributes to overcoming the research gap on this phenomenon in Portugal, highlighting the need for critical reflection on teaching practices and the deconstruction of oppressive body standards in this field. It also emphasizes the importance of educational policies that promote body diversity, gender equality, and the well-being of dancers.



**Keywords:** objectification; body; dance; gender; mental health.

## Índice

*Introdução* ..... *1*
1. Teoria da Objetificação ..... 2
2. O ballet e a Auto-objetificação ..... 4
3. Foucault e o Corpo Dançante ..... 5
*Estudo Empírico* ..... *8*
1. Objeto e objetivo ..... 9
2. Questões de investigação ..... 9
3. Método ..... 9
3.1. Participantes ..... 10
3.2. Instrumento ..... 10
3.3. Procedimentos de Recolha de Dados ..... 11
3.4. Procedimentos de Análise de Dados ..... 12
*Apresentação e Discussão dos resultados* ..... *13*
1. Experiência Vivida ..... 13
1.1. Exigência e disciplina ..... 13
1.2. Pressões e contextos ..... 14
1.3. Perceção e normalização da dor ..... 16
2. Instituições e cultura da dança ..... 17
2.1. Práticas pedagógicas e de correção ..... 17
2.2. Cultura institucional e hierárquica ..... 19
3. Objetificação ..... 20
3.1. Padrões corporais e critérios de seleção ..... 21
3.2. Objetificação técnica e sexual ..... 23
3.3. Interiorização e auto-objetificação ..... 25
3.4. Dispositivos de objetificação e regulação corporal ..... 27
4. Impacto na Identidade ..... 28
4.1. Autoimagem e consequências da objetificação ..... 28
4.2. Impacto psicológico e resiliência ..... 31
4.3. Pertença, relações e impacto no bem-estar ..... 32
4.4. Reinterpretação da relação com o corpo e com a arte ..... 34
*Conclusão* ..... *36*
*Referências Bibliográficas* ..... *40*

*Anexos* ..... *51*

# Introdução

O ballet surgiu durante o período Renascentista, em Itália, tendo sido, posteriormente, desenvolvido em França e na Rússia. Inicialmente, começou como uma forma de entretenimento para a nobreza italiana, tendo se tornado uma prática com enorme influência cultural e artística a nível mundial (Almeida & Flores-Pereira, 2013; Alterowitz, 2014). A disciplina, a técnica e a estética refinada que caracterizam esta modalidade inspiraram diferentes expressões artísticas e consolidaram o ballet como uma das formas de dança mais reconhecidas globalmente (Almeida & Flores-Pereira, 2013; McEwen & Young, 2011). A partir dessa evolução histórica, o ballet transformou-se numa prática altamente difundida, considerada culturalmente significativa e frequentemente introduzida ainda na infância (Clark & Markula, 2017; McEwen & Young, 2011). Embora a prática de dança seja reconhecida por promover o desenvolvimento pessoal e um sentido de liberdade através do movimento, a investigação tem evidenciado fatores de risco que afetam a saúde mental das pessoas bailarinas e moldam a relação com o corpo (Alterowitz, 2014; Clark & Markula, 2017).

No ballet, o corpo não é apenas um instrumento artístico, mas é também um objeto de constante avaliação – o que é inerente à própria natureza desta arte –, quer por parte de docentes no período formativo, quer por coreógrafos, ou por parte do público (Haas et al., 2010; Tiggemann & Slater, 2001). Assim, o conceito de objetificação assume particular relevância neste contexto. A literatura internacional tem associado a objetificação na prática de dança, a práticas de vigilância estética, ao perfecionismo e à auto-objetificação com consequências para a saúde mental (Dwarica & Haraldsen, 2023).

Apesar do crescente interesse dado à saúde mental em dança, a investigação continua limitada, especialmente em Portugal onde não existem estudos que analisem como pessoas bailarinas experienciam a objetificação e a auto-objetificação e de que forma estas se refletem na construção da identidade e na saúde mental. Face a esta lacuna, o presente estudo assume um caráter exploratório, tendo como objetivo compreender o fenómeno da objetificação tanto em pessoas bailarinas, como em pessoas que praticaram dança em algum momento da sua vida, em Portugal.

## 1. Teoria da Objetificação

A teoria da objetificação, proposta por Fredrickson e Roberts, em 1997, oferece uma estrutura teórica e crítica que facilita a compreensão das dinâmicas de poder nas interações sociais e culturais e das experiências de objetificação sexual das mulheres, bem como as suas implicações para a saúde mental e o bem-estar das mesmas (Calogero, 2012; Daniels et al., 2020; Moradi & Huang, 2008). Particularmente, esta teoria, enraizada em abordagens feministas, procura elucidar sobre o modo como a complexidade, funcionalidade e identidade da mulher são reduzidas ao imaterial e à aparência física, através de um fenómeno designado por objetificação (Calogero, 2012; Daniels et al., 2020; Fredrickson & Roberts, 1997; Liu, 2023; Moradi & Huang, 2008).

A objetificação, de modo geral, refere-se ao ato de tratar uma pessoa como um objeto, sem qualquer consideração pelo indivíduo, pela sua personalidade e dignidade, havendo uma desumanização do sujeito (Fredrickson & Roberts, 1997; Heflick & Goldenberg, 2014). Já a objetificação sexual diz respeito a uma forma específica de objetificação na qual o sujeito é diminuído a um objeto de desejo sexual. Fredrickson e Roberts (1997) definem a objetificação sexual como um processo no qual o corpo do indivíduo é separado da mente, passando a ser tratado como um mero objeto de prazer sexual de outros (Calogero, 2012; Liu, 2023). Isto implica, portanto, a erotização do corpo e a desconsideração das qualidades não sexuais (Cary et al., 2020).

De acordo com a investigação empírica, a mulher é alvo de maior objetificação sexual comparativamente ao homem, a qual se reflete numa vivência diária vinculada à ideologia sexista (Calogero, 2012; Cary et al., 2020; Daniels et al., 2020; Holland et al., 2016; Moradi & Huang, 2008). Na cultura ocidental, a objetificação das mulheres é o resultado da combinação de uma variedade de fatores históricos, sociais e culturais (Verbicaro & Homci, 2021). De facto, do ponto de vista histórico, a sociedade ocidental, predominantemente patriarcal, privilegia o homem enquanto detentor de poder e autoridade social, política e económica, associando a mulher à fragilidade, subordinação e beleza (King, 2004; Verbicaro & Homci, 2021). A sociedade contemporânea revela-se, ainda, fortemente condicionada por atitudes tradicionalistas, tendo mecanismos sociais que perpetuam a objetificação da mulher, através, por exemplo, das normas sociais e culturais que valorizam a aparência física em detrimento de outras qualidades (Verbicaro & Homci, 2021). Por sua vez, tais normas influenciam a representação da mulher nos media, promovendo certos padrões de beleza irreais e a erotização do corpo feminino, reforçando a ideia de que o valor da mulher advém do seu corpo (Calogero, 2012; Daniels et al., 2020; Fredrickson & Roberts, 1997; Ward, 2016). De facto, os padrões de

beleza sociais impõem critérios distintos, pressionando a mulher a ser magra e esbelta (Fallon, 1990). Deste modo, a mulher é privada de uma subjetividade única, da sua individualidade e humanidade (Calogero, 2012).

A repetida exposição à objetificação faz com que as mulheres internalizem as experiências vividas e se conformem com este paradigma (Calogero, 2012; Cary et al., 2020). Deste modo, começam a adotar a perspetiva crítica de um observador em relação a si mesmas em detrimento da sua, acabando, também elas, por se percecionar como objetos de desejo sexual, avaliando-se tendo em conta a sua aparência física e atribuindo menor importância a outras características (Bartky, 1990; Calogero, 2012; Fredrickson & Roberts, 1997; Moradi & Huang, 2008; Peterson et al., 2008; Tiggemann & Slater, 2001). Fredrickson e Roberts (1997) denominam este fenómeno de auto-objetificação, consequência da exposição a contextos que objetificam a mulher (Calogero, 2012). Neste seguimento, a mulher começa por ceder a pressões externas e satisfazer as normas sociais, passando a identificar-se com esses valores e atitudes, que acabam por integrar o seu sentido de self (Fredrickson & Roberts, 1997). Neste sentido, as mulheres passam a tratar o seu corpo como um objeto passível de ser moldado e controlado, começando a monitorizá-lo de forma persistente (Calogero, 2012; Cary et al., 2020; Heflick & Goldenberg, 2014; Moradi & Huang, 2008). Este comportamento contínuo torna as mulheres autovigilantes e capazes de antecipar a avaliação que os outros fazem de si, levando a que estejam constantemente a ajustar a sua aparência de forma a gerir a objetificação que enfrentam (Calogero, 2012). Deste modo, a auto-objetificação pode ser considerada um mecanismo de *coping* para diminuir o impacto psicológico negativo da objetificação e proporcionar às mulheres uma sensação de controlo, na tentativa de serem vistas e tratadas como idealizam (Calogero, 2012).

A literatura mostra que a objetificação favorece o aparecimento de sentimentos como a vergonha associada à aparência física e promove a constante preocupação com o corpo, que pode evoluir para ansiedade e dificuldades na manutenção da atenção e concentração (Calogero, 2012; Fredrickson & Roberts, 1997; Tiggemann & Slater, 2001; Slater & Tiggemann, 2002; Slater & Tiggemann, 2010; Moradi & Huang, 2008; Peterson et al., 2008). Por sua vez, este défice de atenção pode comprometer o desempenho em diversas tarefas mentais e físicas e reduzir a consciência dos estados corporais internos (Daniels et al., 2020; Fredrickson & Roberts, 1997; Moradi & Huang, 2008; Slater & Tiggemann, 2002; Tiggemann & Slater, 2001). Desta forma, a vergonha, as dificuldades ao nível da atenção e a reduzida capacidade em identificar sinais corporais, contribuem para o aumento do risco do desenvolvimento de problemas de saúde mental, como a depressão, disfunções sexuais e perturbações alimentares,

como anorexia, bulimia ou compulsão alimentar (Calogero, 2012; Cary et al., 2020; Daniels et al., 2020; Fredrickson & Roberts, 1997; Heflick & Goldenberg, 2014; Moradi & Huang, 2008; Peterson et al., 2008). Concomitantemente, a investigação empírica sugere que a auto-objetificação e autovigilância estão associadas à diminuição da motivação intrínseca, redução da capacidade cognitiva e do desempenho físico, menor autoestima, ansiedade, maior comportamento de autoagressão, desenvolvimento de perturbações alimentares e atitudes disfuncionais em relação ao exercício físico (Cary et al., 2020; Daniels et al., 2020; Slater & Tiggemann, 2010).

Não obstante, uma parte substancial da investigação deste fenómeno foi realizada com mulheres adultas ou adultas emergentes, sendo escassa a informação relativa a raparigas com idades inferiores a 18 anos, bem como relativa aos processos desenvolvimentais (Daniels et al., 2020). Ainda assim, a teoria da objetificação defende que as raparigas começam a ser vistas como objetos de interesse sexual no início da puberdade (Fredrickson & Roberts, 1997).

Assim, é possível compreender que a imagem corporal da mulher é fortemente afetada pela objetificação. Segundo Cardoso et al. (2017), este é um fenómeno complexo e multidimensional que está intimamente ligado ao corpo em movimento, podendo intensificar-se em certos contextos que valorizam a aparência corporal (Tiggemann & Slater, 2001), como é o caso do ballet, onde a exigência estética é particularmente elevada.

## 2. O ballet e a Auto-objetificação

O ballet, enquanto desporto com um elevado nível de exigência física e competência técnica, utiliza o corpo como o principal instrumento do seu trabalho. Para as pessoas bailarinas, a perceção do corpo está intimamente ligada ao movimento (Cardoso et al., 2017). Deste modo, a condição física das pessoas bailarinas torna-se um fator com especial relevância no seu desempenho, sendo feita uma pressão muito grande nestes indivíduos, particularmente nas mulheres, para manter uma certa estrutura física e corresponder a um ideal estético, de modo que sejam aceites e consigam atingir a qualidade esperada (Cardoso et al., 2017; Ritenburg, 2010). Esta pressão, ainda que seja transversal aos diferentes tipos de ballet, é mais significativa no ballet clássico, sendo diversas vezes impostos padrões ao nível da aparência física que são prejudiciais à saúde (Cardoso et al., 2017; Doria & Numer, 2022; Haas et al., 2010; Pierce & Daleng, 1998). Segundo Cardoso et al. (2017), tal pode contribuir para o desenvolvimento de uma perceção distorcida do corpo. De facto, estes autores confirmam que as pessoas bailarinas profissionais se sentem insatisfeitas com o seu corpo, apesar de terem um índice de massa corporal adequado e apresentarem uma estrutura delgada.

No ballet, as pessoas bailarinas estão sob constante observação quer por parte dos professores e colegas quer por parte do público, o que as torna altamente conscientes e críticas em relação aos seus corpos preocupando-se com a forma como serão vistos (Haas et al., 2010; Tiggemann & Slater, 2001).

Tiggemann e Slater (2001) e Liu (2023) verificaram que antigos bailarinos têm níveis superiores de auto-objetificação e autovigilância face a quem nunca praticou ballet, confirmando a concetualização de Fredrickson e Roberts (1997) da auto-objectificação enquanto um estado e um traço, embora o caráter correlacional do estudo não permita estabelecer causalidade. Adicionalmente, alguns estudos indicam maior probabilidade das pessoas bailarinas desenvolverem perturbações alimentares comparativamente com a população em geral (Doria & Numer, 2022; Dryburgh & Fortin, 2010; Liu, 2023; Tiggemann & Slater, 2001; Zoletić & Duraković-Belko, 2009). Desta forma, as pessoas bailarinas podem ser considerados um grupo de risco ao desenvolvimento de perturbações alimentares, dada a sua elevada incidência entre pessoas bailarinas profissionais e estudantes de ballet (Cardoso et al., 2017; Doria & Numer, 2022; Liu, 2023; Ravaldi et al., 2006; Reis et al., 2014; Tiggemann & Slater, 2001; Zoletić & Duraković-Belko, 2009).

Para Cardoso et al. (2017), a insatisfação corporal em pessoas bailarinas profissionais é particularmente alarmante, visto que a pressão exercida para manterem um certo tipo de corpo pode intensificar os sentimentos de inadequação e levar a problemas sérios de saúde física e mental (Dryburgh & Fortin, 2010; Haas et al., 2010).

Para além da imagem corporal, a identidade da pessoa bailarina constrói-se ao longo da sua formação e carreira profissional (Cardoso et al., 2017). Nesse percurso, desenvolvem certos traços que integram a sua identidade profissional que são considerados indispensáveis, pelas instituições ligadas ao ballet, para dar resposta às exigências da profissão, como, por exemplo, a disciplina, o perfeccionismo, autojulgamento, o cuidado com a aparência, a dedicação constante e a capacidade para lidar com a dor (Cardoso et al., 2017). Contudo, estas mesmas características perpetuam a cultura exigente e rigorosa do ballet (Cardoso et al., 2017). Assim, estas instituições apoiam e reforçam a repressão do corpo feminino e reproduzem os sistemas de poder dominantes na cultura ocidental (Katzke, 2014).

## 3. Foucault e o Corpo Dançante

Foucault (1979), na obra *Vigiar e Punir*, oferece uma análise sobre a disciplina e a vigilância, evidenciando como as formas modernas de poder são exercidas, não só através de instituições repressivas, mas também através de práticas quotidianas que disciplinam e moldam

o corpo e o psiquismo dos indivíduos (Costa & Camargo, 2019). Segundo Foucault (1979), as técnicas de poder evoluíram de um paradigma que utilizava a punição corporal para exercer controlo para um modelo aparentemente mais sensível (Bartky, 2020; Costa & Camargo, 2019; Dryburgh & Fortin, 2010; Green, 2002; Markula-Denison & Pringle, 2006). Porém, essa mudança é apenas superficial, na medida em que o controlo continua a ser exercido de forma invisível, através de um complexo sistema de vigilância constante, supervisão e práticas de correção (Bartky, 2020; Costa & Camargo, 2019; Green, 2002; Markula-Denison & Pringle, 2006).

Foucault (1979) caracteriza a disciplina como um mecanismo de poder capaz de controlar e determinar o comportamento dos indivíduos na sociedade. Este controlo é exercido através de instituições sociais que impõem regras, rotinas e normas a fim de supervisionar e moldar o comportamento dos indivíduos, transformando-os em corpos obedientes, passíveis de serem manipulados (Almeida & Flores-Pereira, 2022; Bartky, 2020; Dryburgh & Fortin, 2010; Markula-Denison & Pringle, 2006). Existem três elementos que promovem a disciplina, a saber: o espaço, estando este organizado de um modo que otimize a eficiência e a supervisão; o tempo que diz respeito à forma como as atividades são programadas e cronometradas para assegurar a produtividade dos indivíduos e a vigilância; e o corpo que é alvo de uma minuciosa monitorização e uniformização dos gestos e movimentos, com o objetivo de aumentar a utilidade e a submissão (Bartky, 2020; Clark & Markula, 2017; Foucault, 1979; Markula-Denison & Pringle, 2006). Por sua vez, a vigilância faz com que os indivíduos internalizem as normas de comportamento e comecem a controlá-lo e a ajustá-lo de acordo com as mesmas (Foucault, 1979).

As dinâmicas presentes no mundo do ballet podem ser discutidas à luz desta perspetiva. Para Green (2002), o ballet passa de um controlo repressivo para uma organização que impõe a constante observação e correção das pessoas. Os corpos das pessoas bailarinas tornam-se dóceis, uma vez que estão implicados num sistema que compreende um conjunto de técnicas e normas específicas que devem ser seguidas e que são supervisionadas, à semelhança do corpo socializado descrito por Foucault (1979; Almeida & Flores-Pereira, 2022; Green, 2002; Katzke, 2014).

No contexto do ballet, o conceito de disciplina torna-se evidente nos treinos rigorosos, que exigem uma enorme dedicação, mas também um grande sentido de responsabilidade e rigor técnico (Green, 2002; Katzke, 2014). De facto, é imposta uma pressão significativa às bailarinas para manterem um corpo magro e elegante, em conformidade com os ideais estéticos tradicionais do ballet clássico (Green, 2002). Na sua essência, os corpos das pessoas bailarinas

são moldados para produzir eficiência, não só de movimento, mas também de normalização e padronização do comportamento nas aulas de dança, por exemplo, através da repetição sucessiva de movimentos até interiorizar o modo correto de executar a técnica (Clark & Markula, 2017; Green, 2002).

As pessoas que praticam dança são, assim, confrontadas diariamente com a pressão de corresponder a determinados critérios, estando sob constante vigilância e escrutínio (Green, 2002; Katzke, 2014). Essa vigilância começa por ser exercida pelos professores, que monitorizam a técnica e a aparência através de comentários, instruções e correções (Dryburgh & Fortin, 2010; Green, 2002). Com o tempo, esses juízos promovem o autojulgamento e a autocorreção, levando as pessoas bailarinas a alinharem-se aos padrões esperados (Almeida & Flores-Pereira, 2022; Green, 2002).

Na dança, os espelhos funcionam como um meio de autovigilância para as pessoas bailarinas e de monitorização por parte dos docentes (Clark & Markula, 2017; Dryburgh & Fortin, 2010; Radell et al., 2014; Radell et al., 2020; Tiggemann & Slater, 2001). De facto, parece que a presença deste objeto favorece a autoavaliação física, a regulação comportamental, a objetificação do corpo e a competição (Green, 2002; Radell et al., 2014; Radell et al., 2020). Consequentemente, as pessoas bailarinas podem tornar-se de tal maneira obcecadas com a sua imagem corporal, que acabam por se envolver em comportamentos problemáticos prejudiciais à saúde física e mental (Dryburgh & Fortin, 2010; Radell et al., 2014; Radell et al., 2020).

O sistema de poder incentiva estas pessoas a alcançarem o sucesso, sendo este o grande impulsionador e motivador e a recompensa válida dos seus esforços e sacrifícios (Fernandes & Barbosa, 2016; Katzke, 2014; Wainwright & Turner, 2004). Na procura pela perfeição, as pessoas bailarinas tendem a aceitar e, até valorizar o sofrimento, impondo a si próprias dor física e mental, adotando hábitos alimentares inadequados e práticas de treino exigentes (Alterowitz, 2008; Fernandes & Barbosa, 2016; Wainwright & Turner, 2004). Segundo Clark e Markula (2017), estas condições são consideradas como parte integrante da sua identidade profissional e necessárias à profissão.

Green (2002) argumenta que a transformação do ensino da dança retira a responsabilidade aos docentes de moldar os corpos, sendo substituída por uma abordagem baseada numa forma mais subtil de disciplinar as pessoas que dançam, próxima do que Foucault (1979) designa de biopoder. Neste paradigma, o foco está na autorregulação e na autovigilância, o que requer o desenvolvimento de competências através de processos de autoanálise, autojulgamento e autoavaliação (Green, 2002). Deste modo, as pessoas que estudam dança aprendem a observar, analisar e corrigir os seus próprios corpos. Esta metodologia de treino

cria o que Foucault (1979) designa de "regime de verdade", no qual certas normas e ideais são inquestionáveis e orientam a comparação e a autocorreção (Green, 2002). Assim, este processo acaba por criar uma cultura de silêncio, uma vez que as pessoas bailarinas passam a estar mais focadas na conformidade com os padrões, do que na expressão criativa e exploração pessoal (Foucault, 1979; Green, 2002). Green (2002) acrescenta que a autoavaliação pode levar a uma sensação de alienação do próprio corpo e dos processos criativos, pela conformidade às normas sociais. Para Aalten (2005a), o corpo dançante torna-se ausente na prática de ballet devido à pressão para manter uma aparência leve e frágil, o que frequentemente conduz à negação dos sinais de exaustão (Alterowitz, 2008).

Não obstante, alguns estudos revelam que muitas pessoas bailarinas apreciam os desafios da profissão, vendo o corpo como uma fonte de prazer sinestésico, que as motiva a continuar e a melhorar o seu desempenho (Clark & Markula, 2017).

Perante este cenário, torna-se evidente a importância de conhecer e compreender a realidade do meio artístico da dança em Portugal.

## Estudo Empírico

O presente trabalho fundamenta-se no paradigma construcionista/interpretativista social feminista, adequado à investigação de fenómenos sociais e subjetivos, como a objetificação do corpo de pessoas bailarinas no contexto português. Este paradigma permite compreender o fenómeno a partir das interpretações dos próprios participantes, valorizando as suas perspetivas e o impacto do contexto sociocultural (Bryman, 2012). Ao reconhecer que o significado é socialmente construído, possibilita a exploração das dinâmicas simbólicas e culturais que influenciam a perceção e a vivência da objetificação corporal (Bryman, 2012; Guba & Lincoln, 1994; Nogueira, 2001). A perspetiva feminista acrescenta uma análise crítica das relações de poder e desigualdades de género, examinando as estruturas de opressão e os processos de normalização corporal. Assim, a adoção deste paradigma justifica-se pela capacidade de aprofundar a dimensão subjetiva e cultural da objetificação, bem como pela possibilidade de questionar criticamente as normatividades e relações de poder que moldam a experiência das pessoas bailarinas em Portugal.

## 1. Objeto e objetivo

O objeto de estudo da presente investigação é constituído pelas pessoas que praticam e praticaram dança, em Portugal. A revisão de literatura evidenciou uma lacuna significativa na investigação científica acerca deste fenómeno, sobretudo no contexto português. Assim, definiu-se como objetivo do estudo a compreensão do fenómeno da objetificação tanto em pessoas bailarinas, como em pessoas que praticaram dança em algum momento da sua vida, em Portugal. Especificamente pretendeu-se analisar as experiências corporais das pessoas que praticaram ou praticam dança no meio artístico e verificar se, em algum momento, se sentiram objetificadas, bem como de que forma percecionam e vivenciam a objetificação do seu corpo no contexto português; compreender qual o impacto da objetificação e da auto-objetificação na construção da identidade e na saúde mental destas pessoas; analisar a influência dos padrões corporais estéticos aplicados aos bailarinos e bailarinas no meio artístico da dança em Portugal; examinar as pressões sociais e institucionais associadas a esses padrões corporais; e, por fim, explorar a existência de diferenças de género ao nível de tratamento, das exigências e da objetificação experimentada no meio artístico da dança em Portugal.

## 2. Questões de investigação

O estudo compreende 5 questões de investigação de forma a responder aos objetivos enumerados anteriormente:

1. Como é que as pessoas participantes percecionam, vivenciam e interpretam a objetificação dos seus corpos no meio artístico da dança em Portugal?
2. De que forma é que a objetificação e a auto-objetificação influenciam a construção da identidade e a saúde mental das pessoas bailarinas?
3. Qual é o impacto dos padrões estéticos corporais na experiência pessoal, profissional e identitária das pessoas bailarinas no meio artístico da dança em Portugal?
4. Que pressões sociais e institucionais enfrentam as pessoas bailarinas relativamente aos padrões corporais no meio artístico de dança em Portugal, e como variam em função do género?
5. Existem diferenças de género no tratamento, nas exigências e na objetificação experimentada pelas pessoas bailarinas no meio artístico da dança em Portugal?

## 3. Método

Para esta investigação, considerou-se pertinente usar o método qualitativo, dado o caráter descritivo e exploratório do estudo, uma vez que a objetificação do corpo no meio

artístico da dança é um fenómeno ainda pouco aprofundado pela literatura científica em Portugal até à atualidade. Neste sentido, a metodologia qualitativa mostra-se adequada por privilegiar procedimentos de recolha de dados que captam a subjetividade das pessoas participantes e do contexto em que estas se inserem, permitindo-lhes expressar-se através das suas próprias palavras e revelar as suas perspetivas e reflexões (Braun & Clarke, 2013; Foddy, 1996). Deste modo, torna-se possível compreender os significados que atribuem às suas vivências (Bryman, 2012; Guba & Lincoln, 1994).

Esta investigação teve o parecer favorável da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Ref.ª2025-02-04).

### 3.1. Participantes

Para responder aos objetivos do estudo, as pessoas participantes foram selecionadas com base em dois critérios de inclusão: ter entre 18 e 45 anos de idade e possuir experiência em dança, através da formação no ensino artístico de dança em Portugal durante pelo menos 5 anos ou pela sua prática profissional. Assim sendo, o presente estudo contou com 14 participantes.

As pessoas participantes do estudo têm idades compreendidas entre os 19 e os 44 anos, com uma média de 26,07 anos, sendo oito do sexo feminino, cinco do sexo masculino e uma pessoa que se identificou como sexo não definido. No que respeita à identidade de género, oito são mulheres cisgénero, quatro são homens cisgénero e duas identificaram-se como não-binárias. Todas referiram ter praticado ou praticar dança há, pelo menos, cinco anos, sendo que nove exercem atualmente carreira profissional nesta área. A experiência em dança varia entre seis anos, no caso da pessoa com o percurso menor, e vinte e oito anos, no caso da pessoa com o percurso mais longo.

### 3.2. Instrumento

O instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi a entrevista semiestruturada. Optou-se por esta ferramenta por permitir operacionalizar as questões de investigação e promover a reflexão das pessoas participantes sobre as suas experiências pessoais (Braun & Clarke, 2013). Esta abordagem possibilita uma compreensão aprofundada das suas vivências, permitindo captar as narrativas individuais, com os seus respetivos contextos e significados (Seidman, 2006). Assim, foram elaborados dois guiões (cf. Anexo A e B) orientadores das entrevistas, um dirigido a pessoas que frequentaram o ensino artístico de dança por um período mínimo de cinco anos e outro para pessoas que seguiram a carreira profissional de dança. Os guiões, construídos com base na revisão da literatura efetuada,

integram perguntas de caracterização demográfica, bem como cinco blocos temáticos (dança, experiência corporal, impacto da objetificação na construção da identidade e a nível psicológico, diferenças de género e perceção da dor), cada um com questões específicas que procuram dar resposta às questões de investigação. A principal diferença entre os dois guiões formulados prende-se, por um lado, com os tempos verbais utilizados nas perguntas, adaptados para evocar experiências passadas e, no caso das pessoas bailarinas profissionais, evocar também experiências presentes e atuais, e, por outro lado, com a inclusão, no guião dirigido às pessoas bailarinas profissionais, de uma questão adicional relativa às diferenças entre a cultura institucional do ensino artístico de dança português e o trabalho em companhias de dança. Acresce ainda que, no guião das pessoas que apenas frequentaram o ensino artístico, a pergunta central sobre a relação com o corpo introduz uma rutura entre o período em que praticaram dança e o momento posterior em que deixaram de praticar, ao passo que, no guião das pessoas bailarinas profissionais, a questão privilegia uma perspetiva contínua desde o início da prática até ao presente.

Antes da entrevista, foi apresentado o Consentimento Informado (cf. Anexo C), assegurando que todas as pessoas participantes tinham conhecimento detalhado dos objetivos e procedimentos do estudo. Neste documento, as pessoas participantes declararam ter lido e compreendido as informações fornecidas, confirmaram que cumpriam os critérios de inclusão e consentiram participar anonimamente no estudo. Adicionalmente, foi disponibilizado um endereço eletrónico para eventuais pedidos de esclarecimento.

### 3.3. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados teve início em 7 de abril de 2025 e término em 14 de julho de 2025.

O processo de recrutamento de participantes abrangeu procedimentos distintos. Numa primeira fase, foi realizada uma sondagem nas redes de contactos pessoais da investigadora, cuja experiência prévia como bailarina facilitou a identificação e o acesso a potenciais participantes. Posteriormente, essas pessoas foram convidadas a indicar outras pessoas bailarinas ou que tivessem praticado dança, de modo a facilitar o acesso à população-alvo da investigação, utilizando-se o método de bola de neve (Goodman, 1961). Adicionalmente, alguns contactos foram fornecidos no âmbito da supervisão da investigação, o que contribuiu para diversificar o grupo e reduzir o viés de género que se evidenciava na amostra. Assim, o método de amostragem foi por conveniência.

De forma a avaliar a clareza da linguagem utilizada no guião, a adequação das questões e a duração prevista da entrevista, procedeu-se à realização de uma entrevista-piloto em formato

presencial. Esta etapa permitiu avaliar a pertinência das perguntas e o equilíbrio entre a profundidade dos temas abordados e o tempo necessário para a sua exploração. Da análise resultou a decisão de reintegrar um bloco de perguntas relativas à perceção da dor, inicialmente excluído por receio de tornar a entrevista demasiado extensa. Assim, a entrevista-piloto foi determinante para a melhoria do guião, assegurando o seu rigor e a conformidade com os objetivos do estudo. Esta entrevista não foi incluída na análise de dados, de forma a preservar a consistência metodológica do estudo.

O contacto com as pessoas participantes foi estabelecido de forma individual. O consentimento informado foi previamente enviado, por e-mail ou através da aplicação *WhatsApp*, de modo a garantir o acesso ao documento antes da realização da entrevista. Dada a dispersão geográfica da amostra, optou-se por conduzir todas as entrevistas em formato online, através da plataforma *Google Teams*. No início de cada entrevista, foi solicitada autorização para a gravação de áudio, considerada fundamental para assegurar uma recolha rigorosa dos discursos das pessoas participantes e, assim, aumentar a validade e a fiabilidade da análise (Sampieri et al., 2006). As entrevistas tiveram uma duração média aproximada de 1 hora e 6 minutos e, durante a sua realização, procurou-se criar um ambiente de confiança, empatia e escuta ativa (Sampieri & Torres, 2018). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente a partir das gravações, garantindo a preservação das narrativas na linguagem original das pessoas participantes.

A constituição da amostra foi dada como encerrada pelo alcance da saturação de dados e pela dificuldade acrescida em conseguir chegar a mais pessoas do sexo masculino.

### 3.4. Procedimentos de Análise de Dados

Para analisar os dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática proposta por Braun e Clarke (2006), uma técnica que permite identificar, analisar e interpretar padrões significativos nos dados qualitativos, revelando-se particularmente adequada para explorar um fenómeno complexo como a objetificação na dança. Além disso, esta metodologia possibilita captar nuances e subjetividades associadas a esta vivência, bem como interpretar os dados à luz do contexto sociocultural da dança, considerando que a objetificação não ocorre de forma isolada, mas é influenciada por fatores sociais, culturais e históricos. Assim sendo, esta análise orientou-se por uma lógica indutiva, na qual os temas foram construídos a partir do conteúdo das entrevistas, o que permitiu que os significados fossem captados diretamente dos discursos das pessoas participantes.

A análise dos dados foi efetuada de acordo com a proposta de Braun e Clarke (2006, 2019) (cf. Anexo D).

## Apresentação e Discussão dos resultados

### 1. Experiência Vivida

A análise das entrevistas evidenciou aspetos centrais da experiência vivida no ensino e no meio artístico da dança pelas pessoas participantes. Este tema foca-se nas narrativas pessoais e no modo como descrevem o seu percurso na dança, seja durante a formação, seja no exercício profissional.

#### 1.1. Exigência e disciplina

As pessoas participantes deste estudo tiveram percursos formativos variados. Ainda que todas tenham tido formação em ballet clássico e/ou dança contemporânea, algumas frequentaram o ensino articulado, outras o ensino integrado e, noutros casos, a dança surgiu sobretudo como atividade extracurricular, o que revela a diversidade de percursos formativos possíveis nesta área. Apesar desta multiplicidade de trajetórias, todas salientam que a sua experiência foi marcada por uma elevada exigência física e psicológica: "a exigência é tal...e não é só ao nível da vertente não profissionalizante ou profissionalizante, mas exigência ao nível de toda a nossa gestão logística, do dia a dia, aulas..." (P1). Neste sentido, uma das pessoas entrevistadas refere que esta mentalidade é incutida pela própria comunidade artística, onde "é preciso sempre mais. É possível sempre mais. O descanso fica para depois. O descanso é para depois do exame, é para depois do espetáculo." (P8). Outro participante vai mais longe e compara o seu dia a dia à tropa: "aquilo para mim é tipo tropa, ou seja, no sentido em que tu acordas, estás lá, é noite, estás lá (...) estás muito envolvido naquilo." (P13). Esta metáfora evidencia a intensidade e a dedicação exigidas, que fazem da dança uma experiência de imersão total no espaço escolar e artístico, moldando o tempo e a vida pessoal. Na literatura, a dança também é descrita como um contexto marcado por padrões rigorosos e múltiplas exigências impostas às pessoas bailarinas, desde a intensidade dos treinos, à extensa carga horária e à disciplina, marcada por longas horas de prática e esforço físico constante (Aalten, 2005a; Blevins et al., 2019; Clark & Markula, 2017; Haraldsen et al., 2020; McEwen & Young, 2011). Esta exigência estende-se também à esfera emocional e social, na medida em que a seriedade imposta desde cedo obrigou várias pessoas participantes deste estudo a abdicar de experiências

comuns à infância e adolescência: "é incutido um sentido de responsabilidade muito grande (...) demasiado para a idade em que as crianças estão (...) é sempre incutido um sentimento de que aquilo é o principal da nossa vida. Nós temos que viver para aquilo (...) lá está, acabamos por perder coisas na nossa vida que se calhar não eram precisas de ser perdidas, porque estava tudo bem em haver um equilíbrio." (P3). De facto, a literatura descreve a experiência de ser bailarino como uma vivência totalizante, em que a vida da pessoa e a vida artística se confundem, confirmando que, por vezes, a dedicação à dança implica sacrificar outras áreas da vida (Aalten, 2005b; Pickard & Bailey, 2009; Sanchez et al., 2013). Mais do que um trabalho, a dança assume-se como um fim em si mesma, assente na disciplina, no treino e na exigência física e psicológica, mas também na procura de realização pessoal e espiritual (Demelius, 2003; Pickard & Bailey, 2009). Neste sentido, a dança tem sido caracterizada como uma atividade altamente consumidora de tempo e energia (Aalten, 2005b; Alterowitz, 2014; Pickard, 2012a).

### 1.2. Pressões e contextos

Para além das exigências inerentes ao treino e à prática de dança, a experiência das pessoas participantes foi marcada por pressões de diferentes naturezas.

Nos relatos, a influência dos professores surge como uma das principais fontes de pressão externa, descrita muitas vezes como rigorosa e geradora de ansiedade. Uma das pessoas entrevistadas recorda que sentia "sempre algum nervosismo quando íamos para as aulas, por ser muito exigente e rigoroso nas nossas rotinas, enquanto raparigas e postura...era uma pessoa que seguia muito os padrões do que é um bailarino de ballet clássico, elegância, o ser muito magro (...) íamos sempre com algum grau de ansiedade por algum apontamento que poderia existir, porque iria sempre existir ou uma meia mal colocada ou um fato mais gasto (...) notava-se mais a barriga e por isso éramos criticadas..." (P1). A sua narrativa mostra como a vigilância sobre o corpo e a aparência se entrelaçavam com a exigência técnica, criando um ambiente marcado pela constante avaliação. Tal como apontam Benn e Walters (2001) e Dantas et al., (2018), as figuras de autoridade, neste caso os professores, não transmitem apenas a técnica, também legitimam normas institucionais e culturais, reforçando ideais estéticos e comportamentais que moldam a forma como as pessoas bailarinas aprendem e se posicionam dentro do sistema. A conformidade excessiva por parte das pessoas bailarinas pode, no entanto, tornar-se prejudicial e conduzir a elevados níveis de stress e à adoção de comportamentos de risco (Blevins et al., 2019).

Paralelamente, são descritas pressões de natureza interna, associadas sobretudo à autoexigência e à ambição pessoal: "havia muito mais pressão... infelizmente acho que

autoinfligida... mas também exterior... a pressão de singrar, de conseguires fazer, de seres melhor, de ultrapassar, de que o teu corpo respondesse, de ter boas notas, de te dares bem com outras pessoas, de veres que um professor valida um aluno mas não o outro, que tu és validado mas os outros não são... Então isso acaba por se tornar um bocadinho também mais pesado." (P5). De facto, a pressão, ainda que sentida como autoinfligida, revela-se indissociável das expectativas externas, criando um ciclo em que a validação e a superação se tornam centrais no percurso formativo. Esta interiorização das exigências, tantas vezes naturalizada pelas próprias pessoas bailarinas, tem sido associada na literatura ao perfecionismo e à reprodução de padrões de disciplina e autocontrolo que caracterizam a cultura da dança (Blevins et al., 2020; Cahalan et al., 2019; Padham & Aujla, 2014).

Finalmente, dois participantes evidenciaram que o ensino artístico de dança pode ser atravessado por fatores sociais e económicos, que podem moldar não apenas o acesso e as oportunidades, mas também as próprias dinâmicas disciplinares e relacionais. O entrevistado P5 recorda o ambiente da sua escola como "um bocadinho elitista", onde o poder económico e social das famílias condicionava os comportamentos e as regras internas: "havia muita gente que fazia um bocado aquilo que queria, porque sabia que não vai acontecer nada (...) os meus pais pagam (...) não importa se eu ando aos gritos nos corredores, ou se chego atrasada, ou se não trago as pontas, não vai acontecer nada". O desenvolvimento artístico surge, também, associado ao contexto social e cultural de cada aluno/a. Como explica o mesmo participante, o contacto com referências externas e oportunidades culturais pode ampliar a experiência da dança: "Se os teus pais te foram (...) incentivando (...) a consumir cultura (...) isso molda completamente a forma como tu te desenvolves enquanto adulto também. (...) Não é só aquilo que tu fazes dentro do estúdio, é também aquilo que tu fazes fora do estúdio. (...) Quando tens mais mundo fora, consegues trazer esse mundo para dentro do estúdio". Esta perspetiva sugere que a vivência artística pode ultrapassar os limites da formação e depender de condições estruturais, como o estatuto socioeconómico das famílias e o capital cultural disponível, algo igualmente apontado pela literatura, que sublinha o papel decisivo do contexto social na forma como os jovens vivem a exigência e têm acesso a oportunidades de desenvolvimento artístico (Chua, 2014; Walker, 2010; Sanchez et al., 2013). A relevância destes fatores torna-se ainda mais clara quando considerada à luz de enquadramentos teóricos mais amplos. A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996), por exemplo, sublinha que o desenvolvimento individual resulta sempre da interação entre diferentes sistemas sociais e culturais, o que ajuda a compreender como a experiência artística não se constrói de forma isolada, mas em diálogo constante com o contexto envolvente. De modo complementar, a noção de capital cultural

proposta por Bourdieu (1986) evidencia que este contexto não é homogéneo, uma vez que o acesso desigual a referências, recursos e oportunidades culturais pode condicionar o percurso formativo e artístico. Assim, as desigualdades estruturais tornam-se visíveis na forma como alguns/as jovens conseguem ampliar a sua vivência da dança para além do estúdio, enquanto outros/as veem esse processo limitado.

### 1.3. Perceção e normalização da dor

Nos relatos, a dor surge como presença inevitável no quotidiano da dança, transmitida desde cedo como parte do processo formativo. Para muitas pessoas participantes, foi transmitida como algo natural e até necessário, associada ao esforço, ao progresso técnico e, em alguns casos, à própria identidade de quem dança. Uma das pessoas participantes recorda que, sempre que se queixava, a resposta da professora era clara: "Para quem pratica a sério as coisas têm que ser... As coisas doem." (P4). Em retrospetiva, a participante reconhece como este discurso foi decisivo para a naturalização da dor: "era óbvio que era essencial, porque era isso que me dizia. Quando és pequena tu acreditas naquilo que te dizem. E era isso que era veiculado." (P4). Essa experiência remete para o que Aalten (2007), a partir da noção de "corpo ausente" de Leder (1990), descreve como um processo de silenciamento da dor, que deixa de ser reconhecida como sinal de alarme e passa a ser incorporada como parte constitutiva da prática (Clark & Markula, 2017). Também McEwen e Young (2011) e Williams e Bendelow (1998) sublinham que as reações à dor não são apenas instintivas, mas mediadas pelo contexto social, sendo a cultura quem lhes atribui significado. De facto, quando a cultura da dança incentiva comportamentos de risco, os estudantes tendem a internalizá-los, o que pode resultar em consequências prejudiciais para a saúde, como o aparecimento de lesões (Blevins et al., 2019). Este enquadramento ajuda a compreender como, com o tempo, a dor se transforma numa presença familiar: "O bailarino está em constante dor, não é? Ou seja, nós fazemos amizade com a dor." (P14).

A naturalização da dor, no entanto, não se limita à aceitação. Em vários relatos, surge também como critério de empenho e progresso: "se não doeu, eu não trabalhei o suficiente" (P14). Tal como defende Aalten (2007), esta cultura sustenta-se na ideia de que o corpo é infinitamente moldável e que, através da prática e da perseverança, pode atingir a perfeição. Nesse sentido, a dor e o sacrifício não só são aceites, como também são convertidos em sinais de superação, reforçando a valorização do sofrimento (Aalten, 2007). Ainda assim, as pessoas participantes do estudo ao refletirem sobre a presença da dor na dança, descrevem igualmente a dimensão tóxica desta pedagogia. P12 reconhece a forma como a cultura de sofrimento se

enraizou na sua experiência: “na verdade isto ainda existe dentro de mim (...) eu ganhei um prazer gigante sobre a dor, porque de repente associas a dor ao trabalho, a dor ao esforço e a dor às conquistas. Mas eu percebo que é obviamente tóxico, que é destrutivo.”. Ao reconhecer o caráter prejudicial deste processo, esta reflexão desafia a naturalização da dor e expõe os riscos físicos e psicológicos associados. Tal perspetiva aproxima-se das críticas de McEwen e Young (2011), que mostram como a dor pode ser não apenas aceite, mas celebrada, com consequências duradouras para a saúde.

Assim, as narrativas mostram a ambiguidade desta vivência: para uns, a dor é sinal de progresso, enquanto para outros, é parte de um legado pedagógico tóxico que deve ser questionado. A experiência em dança parece, portanto, situar-se num contexto em que o corpo é simultaneamente instrumento de superação e condição de vulnerabilidade, marcado pela tensão entre disciplina, sacrifício e possibilidade de crítica.

## 2. Instituições e cultura da dança

### 2.1. Práticas pedagógicas e de correção

Nas vozes das pessoas participantes, a sala de aula surge como um espaço de aprendizagem técnica e, simultaneamente, de interiorização de normas. Nesse contexto de ensino, destacam a existência de metodologias de ensino e práticas de correção abusivas que acabam por ser normalizadas. Todas referem comentários depreciativos centrados no corpo e no peso, frequentemente associados à vigilância alimentar, difundidos em correções técnicas ou transmitidos de forma descontextualizada: “O primeiro comentário que a pessoa que nos estava a coreografar fez foi ‘uii engordaste, estás mesmo gordo...’” (P12). Mesmo quando relatam boas relações com docentes, reconhecem a prevalência deste padrão, sugerindo a sua naturalização no quotidiano. A literatura descreve a utilização de práticas autoritárias em aulas de técnica, nas quais a crítica ao corpo é legitimada como estratégia pedagógica (Dragon, 2015; Lakes, 2005; Rowe & Xiong, 2020). Lakes (2005) acrescenta que o humor é frequentemente usado para mascarar as práticas pedagógicas autoritárias, processo que leva à sua banalização e dificulta a problematização. De facto, dois participantes confirmam a utilização recorrente de metáforas e nomes depreciativos, frequentemente mascarados sob um tom humorístico: “chamarem de macacos ou de galinhas (...) nós riamos. E a verdade é que ela colocava um tom humorístico.” (P5) ou “chamarem-lhe saco de batatas em frente às outras colegas” (P2).

De forma geral, as pessoas participantes relataram que, ao longo do percurso, as críticas incidiram predominantemente sobre a dimensão física e pessoal, em detrimento da qualidade

do movimento, situação que é particularmente dura para o género feminino no período da puberdade, realidade também descrita na literatura (Mitchell et al., 2021). Esse padrão expressava-se, entre outros aspetos, no recurso à crítica pública, considerada parte integrante do processo pedagógico e não um acontecimento excecional: "Faz parte quase da prática. É um pilar do ballet. A dor e a humilhação também. (...) as comparações constantes, o evidenciar a toda a gente, aos teus pares, dos teus erros ou dos problemas do teu corpo" (P12). Em alguns casos, as narrativas apontaram ainda para formas extremas de correção, como relatou P5 ao descrever colegas de outra escola cujo professor "colocava o isqueiro debaixo da perna (...) e então para a pessoa não se queimar nem queimar as meias (...) tinha de levantar a perna.". Conjuntamente, estes relatos evidenciam a instrumentalização da dor como meio pedagógico (Alterowitz, 2014; Andresen, 2011; Green, 2002; Lakes 2005), em que a ameaça de dor funciona como técnica disciplinar orientada para a obediência e docilidade corporal, mais do que para a aprendizagem técnica (Foucault, 1979). Esse padrão é reforçado por Lakes (2005), ao sublinhar que a intimidação constitui uma das formas mais comuns de transmissão da autoridade em contextos de dança, deixando marcas emocionais duradouras. Nesse sentido, P2 ilustra essa realidade, ao recordar que, aos 5 anos, já era alvo de gritos e insultos constantes, chegando a ser obrigada a pedir desculpa a uma docente sem motivo. De facto, na literatura, os professores são descritos como detentores de um poder simbólico, frequentemente exercido contra os estudantes, criando-se um ambiente de aceitação inquestionável (Baldi, 2018; Green, 1999; Haraldsen et al., 2019a; Haraldsen et al., 2020; McEwen & Young, 2011; Pickard, 2012a). Efetivamente, a questão da autoridade surgiu nos discursos das pessoas participantes deste estudo. Algumas sublinharam que, sobretudo em idades jovens, os/as professores/as são percebidos como detentores da autoridade e da verdade "absoluta", o que inibe a contestação e favorece a aceitação acrítica das práticas de correção: "ninguém jamais ousaria (...) colocar o professor em questão (...). É uma questão no fundo da autoridade dentro do estúdio... a pessoa soberana. Não existe uma relação horizontal entre o aluno e o professor." (P5).

Para além da dimensão verbal, o toque pedagógico surge como estratégia central. Embora reconheçam o seu valor técnico para o desenvolvimento da consciência corporal, alguns testemunhos assinalaram o desconforto e a invasão que sentiram em idades jovens. P1 descreve a naturalização, em criança, de "palmadas para a barriga ir para dentro ou o rabo mais apertado" como parte da aprendizagem. Lakes (2005) confirma que alguns professores recorrem ao abuso físico com o intuito de tornar o aluno impotente.

Embora a pedagogia do ballet tenha evoluído lentamente face a mudanças sociais (Dragon, 2015; Morris, 2003; Rowe & Xiong, 2020), surgem sinais de mudança em alguns

discursos com a utilização de práticas mais conscientes ("fiz já algumas aulas nos últimos tempos com professores que pedem essa permissão para tocar no corpo" – P8). No entanto, algumas pessoas reconhecem a emergência de adotar, em Portugal, abordagens centradas na saúde, prevenção de lesões e reforço positivo, que procurem criar "atletas e não pessoas com problemas de autoestima" (P9). Nas últimas décadas, tem vindo a ser reforçada a ideia de que as pessoas bailarinas devem participar ativamente no processo criativo, em vez de serem apenas executadores, valorizando-se práticas pedagógicas baseadas na colaboração, na adaptação do treino às necessidades individuais, na reflexão e respeito mútuo, que promovam a saúde, o bem-estar e desenvolvimento de competências (Andresen, 2011; Blevins et al., 2019; Dragon, 2015; Østern & Irgens, 2016). No entanto, a implementação desses saberes empíricos no contexto da formação em dança continua limitada. Continua-se a verificar contextos controladores que promovem a homogeneização e reforçam dinâmicas de poder, reduzindo a motivação intrínseca (Blevins et al., 2019; Haraldsen et al., 2019a; Haraldsen et al., 2020; Pickard, 2012a). Para além disso, ambientes seguros e criativos que promovem a autonomia, favorecem a experiência de *flow*, potenciam a motivação, o bem-estar e o desenvolvimento artístico e pessoal (Clements & Nordin-Bates, 2020; Haraldsen et al., 2020; Hefferon & Ollis, 2006; Nordin-Bates, 2019).

### 2.2. Cultura institucional e hierárquica

Para além das interações individuais, vários relatos associam as práticas pedagógicas descritas a uma cultura institucional autoritária e hierárquica. Essa cultura é marcada pela normalização de abusos, pela ausência de responsabilização e pela sua reprodução intergeracional, legitimada pela tradição e pelo prestígio. A literatura descreve um tradicionalismo assente na repetição e transmissão de práticas e valores, com ênfase na disciplina e obediência (Blevins et al., 2020; Lakes, 2005; Roche & Huddy, 2015). Esse modelo é sustentado sobretudo por *feedback* crítico, raramente acompanhado da explicitação de filosofias pedagógicas (Alterowitz, 2014; Andresen, 2011; Dragon, 2015; Green, 1999; Haraldsen et al., 2019a; Haraldsen et al., 2020; McEwen & Young, 2011; Rowe & Xiong, 2020). Estas práticas tornam-se "normais" porque se consolidam no corpo e no quotidiano e, com o tempo, a repetição faz com que sejam consideradas evidentes e deixem de ser questionadas (Pickard, 2012a, 2012b). Segundo Bourdieu (1977), este efeito corresponde ao *habitus* (disposições incorporadas) e à *doxa* (o que é tomado como natural), que sustentam a reprodução de normas e hierarquias na escola. Neste contexto, a instituição tende a padronizar corpos e a avaliar sobretudo o desempenho técnico individual, que reforça a competição e se orienta por critérios do reportório europeu que desvalorizam outras estratégias e técnicas

(Alterowitz, 2014; Dragon, 2015). Uma participante ilustra como a autoridade institucional era mobilizada para legitimar práticas discriminatórias: “A diretora explicou que, por ela ser gorda, não tinha condições para fazer o espetáculo e não a ia deixar participar, a não ser que perdesse peso.” (P8). A decisão foi comunicada publicamente à turma, “agora éramos só meninas magras”, reforçando a norma estética dominante. Aqui, o corpo opera como capital físico (Bourdieu, 1993), onde a magreza se converte num recurso simbólico que estrutura hierarquias (Rimmer, 2017).

Por outro lado, P10 reflete sobre como o caráter seletivo do cuidado institucional, que variava conforme o potencial atribuído às pessoas estudantes de dança: maior atenção e vigilância eram dirigidas àquelas cujo prestígio reforçava a reputação da escola, ao passo que as restantes recebiam menor investimento. À luz de Bourdieu (1979), o valor simbólico associado às pessoas estudantes legitima práticas mais intensas de controlo. Neste seguimento, a mesma participante recorda reuniões semanais nas quais a diretora expunha publicamente as alunas: “dizia para as gordas se levantarem e perguntava o que é que elas comiam (...). Ou muitas vezes ela mandava-nos fazer uma linha e ia uma a uma e dizia tu estás bem, tu estás normal e tu estás gorda”. Estas práticas ritualizadas transformam a humilhação pública num método de regulação institucional. Segundo Foucault (1979), estamos perante um mecanismo de disciplina do corpo, no qual a vigilância e a exposição pública produzem corpos dóceis e autorregulados.

Por fim, dois participantes destacaram a insuficiente preparação pedagógica de muitos docentes em Portugal. Para P9, a experiência artística é considerada critério suficiente, dispensando a exigência de formação: “Acho que sobretudo em Portugal temos falta de professores com formação para dar aulas (...) a experiência não é tudo.”. Esta lacuna, aliada à ausência de disciplinas como anatomia e de apoios ao nível da nutrição e da psicologia, também é apontada pelas pessoas participantes como responsável pela reprodução de métodos nocivos e pela desistência da prática de dança.

### 3. Objetificação

Com o objetivo de compreender o fenómeno da objetificação no contexto artístico da dança em Portugal, as pessoas participantes foram convidadas a refletir sobre a forma como o corpo é avaliado e regulado no meio artístico da dança. A análise revelou que a objetificação se manifesta na imposição de padrões corporais, nos critérios de seleção que privilegiam determinados corpos e nos mecanismos de vigilância e autorregulação.

### 3.1. Padrões corporais e critérios de seleção

Nos testemunhos das pessoas participantes, sobressai a ideia de que o corpo se torna o principal critério de seleção, que regula oportunidades e o reconhecimento. Esta perceção reflete uma lógica mais ampla, em que os padrões corporais e os critérios de seleção funcionam como mecanismos centrais de objetificação, atuando como dispositivos que legitimam certos corpos e marginalizam outros. De forma unânime, os relatos apontam para a existência de um "corpo ideal" esperado, sobretudo no ballet clássico, descrito como magro, alto e esguio no caso das mulheres, e marcado sobretudo pela definição muscular no caso dos homens. Estas representações não são apenas perceções individuais, mas resultam de uma construção social enraizada, tal como aponta Alterowitz (2014). Green (2002) mostra que as estudantes de dança sentem intensas pressões para se adequarem a um corpo feminino extramente magro, enquanto Oliver (2005) argumenta que o modelo é sustentado tanto por conveniências técnicas como por ideais restritivos de beleza. De forma complementar, Alterowitz (2014) e Mitchell et al., (2017) identificaram que professores de dança tendem a ver o corpo ideal como um requisito funcional do ballet, ao mesmo tempo que incorporam expectativas culturais associadas a essa estética. Pickard (2012b) reforça esta ideia, ao evidenciar como o tamanho, a forma e a estética do corpo estão intimamente ligados à própria identidade de "ser" bailarino/a de ballet clássico.

Ainda que alguns participantes defendam perspetivas alternativas como P9, ao sublinhar que "o corpo de bailarina (...) tem que ser um corpo (...) atlético, (...) forte, (...) tem que ser um corpo que está fisicamente saudável e mentalmente saudável para conseguir chegar aos objetivos", a tensão entre uma visão funcional e a pressão estética mostra como os critérios de seleção continuam a reforçar hierarquias corporais. Vários relatos assinalam também o caráter paradoxal destas exigências: "Há vários critérios que às vezes quase que se contradizem (...). Na verdade (...) ninguém tem o corpo ideal... O corpo ideal é o corpo que nós temos (...). E temos de trabalhar com isso." (P5).

As implicações destes padrões vão além da aparência e resultam em desigualdade de oportunidades. P2 aponta que "selecionam logo internamente o potencial de cada uma com base só na forma física (...) se tivessem um corpo que para eles não era o ideal, punham sempre nas filas de trás nos espetáculos, ou seja, não tinham as mesmas oportunidades". De modo semelhante, P6 refere que "Se tu tiveres isso, parece que a tua vida é tipo 75% mais fácil. E se não tiveres (...) parece que não adianta o que tu faças.". Estas práticas seletivas determinavam como alguns corpos eram escolhidos para solos e duetos, enquanto outros permaneciam confinados a papéis secundários (P3, P7). Em certos casos, a exclusão era explícita, "não ia meter a fazer um solo porque ela não tinha corpo de bailarina" (P3), noutros, por exemplo, a

avaliação da pessoa estudante, acompanhava as alterações físicas do corpo: “às vezes (...) engordavam e depois, se calhar no ano a seguir, já estavam mais magras. (...) E tu vias que (...) as notas acompanhavam a forma da mudança de peso.” (P6), situação particularmente evidente no caso feminino. Como nota Buckroyd (2000), práticas de exclusão, como isolar ou afastar estudantes considerados menos aptos, têm sido frequentemente naturalizadas no ensino da dança.

Este padrão não se restringe ao imediato. Um participante recorda que, aos 12 anos, o professor disse aos pais que ele nunca poderia ser bailarino clássico por não ter o corpo normativo exigido, ainda que reconhecesse o seu talento (P14). Este episódio mostra como os critérios corporais configuram expectativas de futuro, delimitando percursos considerados possíveis. Tal como assinala Pickard (2012a), no ballet clássico não se trata apenas de dominar a técnica, mas de incorporar valores culturais que sustentam a construção de corpos e identidades de género tradicionais.

Em muitos relatos, torna-se evidente que a valorização ou exclusão na dança depende ser visível e reconhecido. A ausência desse reconhecimento é frequentemente vivida como perda de valor e traduz-se numa autoestima dependente da validação externa (Haraldsen et al., 2019b). Estudos como os de Harrington (2020) evidenciam este mecanismo, mostrando que a visibilidade se transforma numa condição de existência no meio da dança, o que fragiliza a agência individual e incentiva processos de autonegação. Este fenómeno inscreve-se numa lógica mais ampla já discutida por Green (1999, 2000, 2002), Harrington (2020) e Pickard (2012a), que apontam para a construção da identidade da dança em torno de corpos uniformizados e dóceis concebidos como máquinas ou objetos estéticos. A partir desta perspetiva, é possível compreender os testemunhos das pessoas participantes sobre a autovigilância e a preocupação constante com o peso como efeitos de um poder disciplinar que, como refere Foucault (1979), atua definindo quais corpos são legítimos e quais ficam à margem das oportunidades.

Para além de condicionar o acesso a oportunidades, sete participantes sublinharam que os padrões estéticos limitam a liberdade criativa e restringem a afirmação artística. Como destacou P12: “a dança deve ser uma forma de expressão em que tu aprendes a utilizar o teu corpo como uma ferramenta de trabalho. E no momento em que metes qualquer tipo de impedimento, quer seja ele estético ou ideológico, não te estás a permitir chegar a resultados mais interessantes, mais profundos de autodescoberta.”.

Assim, os relatos mostram que os padrões corporais operam como mecanismos de seleção: legitimam uns corpos e marginalizam outros, perpetuando desigualdades e a ideia de

que apenas determinados corpos são compatíveis com o ideal artístico dominante. Ainda assim, alguns participantes defenderam que a exigência não deveria comprometer o acesso a uma experiência formativa saudável e inclusiva. Como sintetizou P5: "Nem toda a gente poderá ser bailarino profissional (...), mas não impede que tu não possas ter uma aprendizagem da dança segura, saudável e que te permita manter a paixão pela dança.".

### 3.2. Objetificação técnica e sexual

Nos testemunhos das pessoas participantes, emergem duas formas centrais de objetificação: a técnica, que reduz o corpo a instrumento de desempenho, e a sexual, que o expõe ao olhar de desejo ou disciplinador. A forma como estas experiências foram relatadas revela, contudo, uma certa ambivalência, visto que algumas pessoas participantes afirmaram não se rever no conceito de objetificação. No entanto, as situações que descreveram correspondem claramente a esse processo, evidenciando como práticas profundamente normativas no campo da dança podem escapar ao reconhecimento consciente.

No contexto escolar, sobressai a perceção de que a pessoa bailarina é reduzida a um corpo funcional e produtivo, permanentemente alvo de comentários, opiniões, avaliações e comparações. P5 recorda como "havia a objetificação de quem consegue levantar a perna, quem consegue fazer isto, quem consegue fazer aquilo. E depois isso também instaura muito a competição". P12 aprofunda esta dimensão, descrevendo "um foco constante no corpo e na técnica", onde as necessidades físicas e emocionais e a dimensão criativa eram desvalorizadas em nome da produtividade: "Nós nunca nos desenvolvíamos como artistas verdadeiramente no sentido emocional, teórico, ideológico. (...) De repente estás numa situação em que te dizem continua, continua, faz mais, não há pausas, não podes beber água, faz desta forma... Aprendes a não conseguir perceber os sinais e a dialogar com o teu corpo.". Esta dificuldade em reconhecer e interpretar os sinais do corpo remete para o que a teoria da objetificação aponta como uma redução da consciência corporal, associada a maior vulnerabilidade a problemas de saúde mental (Daniels et al., 2020; Fredrickson & Roberts, 1997; Tiggemann & Slater, 2001) Estas experiências ecoam também a análise de Han (2015), segundo a qual a lógica neoliberal do desempenho leva os sujeitos a ultrapassar continuamente os seus próprios limites, transformando o corpo num instrumento de autoexploração.

O impacto desta redução técnica é sentido com particular intensidade durante a adolescência, fase em que os corpos se encontram em transformação, sobretudo no caso feminino, conforme assinala a teoria da objetificação (Fredrickson & Roberts, 1997). P4 sublinha a vulnerabilidade das jovens raparigas neste período: "...chegares ao pé de uma miúda

que se está a desenvolver e está a entrar na adolescência (...) e estás a criticar coisinhas que não importam a ninguém (...) só queres que o corpo dela dê uma determinada coisa e não estás a pensar que ela é um ser humano completo com emoções (...). E para tu dares esse output não importa se vão ter que te humilhar ou falar mal contigo.". Como demonstram Clements e Nordin-Bates (2020), a disciplina e o controlo do corpo, quando levados ao extremo anulam a autonomia, reforçam a submissão e reduzem a pessoa bailarina a um corpo moldável, em detrimento da sua identidade. Neste contexto, as narrativas também evidenciam uma assimetria de género no quotidiano, visível na liberdade concedida e na exigência dos padrões de correção: "eles podem fazer o que quiserem (...) ser eles mesmos (...) se for uma mulher (...) calma porque tens de perder quilos e (...) estás a fazer tudo errado." (P4). De facto, as pessoas participantes referem que a formação e o ensino continuam a organizar-se em torno de papéis de género binários que se manifestam em técnicas, expectativas e critérios de avaliação distintos, padrão que é igualmente referido na literatura (Clegg et al., 2016, 2017, 2019).

Paralelamente, as narrativas também revelaram experiências de objetificação sexual. Embora a literatura enfatize a vulnerabilidade das mulheres à objetificação sexual (Bartky, 1990; Calogero, 2012; Fredrickson & Roberts, 1997), neste estudo três participantes homens, duas pessoas não-binárias e apenas uma mulher relataram esse tipo de experiência, sugerindo que a sexualização atravessa diferentes géneros. Entre as mulheres cis predominaram comentários técnicos e estéticos desmoralizantes que combinam exigências funcionais com padrões restritivos de beleza, que reforça a redução do corpo feminino a objeto de vigilância. Ainda assim, P8 relatou comportamentos de assédio sexual e toques sem consentimento por parte de professores, destacando a vulnerabilidade das alunas perante a autoridade docente.

Entre os homens e pessoas não-binárias, pelo contrário surgiram também experiências em que o corpo foi valorizado como objeto de desejo, ultrapassando a dimensão puramente artística, que revela que a objetificação assume significados distintos. O testemunho de uma das pessoas entrevistadas mostra esta pluralidade, visto que ao mesmo tempo que era valorizado pelo "corpo belo", foi frequentemente sexualizado em papéis coreográficos ("o X tem que ir nu, o X tem que ir sem roupa"), alvo de comentários homofóbicos onde o corpo é sexualizado e julgado a partir de uma norma heteronormativa ("este passo... está um bocadinho afemininado (...) está demasiado gay") e de exclusões raciais ("havia rumores de que eu só consegui esse papel por causa do meu tom de pele"). Esta sobreposição de sexualização, homofobia e racismo evidencia que a objetificação não atua isoladamente, mas articula-se com formas de opressão. Como sublinham Green (1999) e Haltom e Worthen (2014) os rapazes que dançam são muitas vezes associados ao feminino e à homossexualidade, associações usadas como forma de

desvalorização, enquanto Harrington (2020) destaca a pressão para representar uma masculinidade heterossexual em palco. Esta problemática pode ser aprofundada a partir da perspetiva interseccional (Crenshaw, 1989), que sublinha como o género, raça e sexualidade interagem na produção de desigualdades. No campo da dança, esta articulação traduz-se na erotização ou na marginalização de corpos que não correspondem ao ideal normativo (Bassetti, 2013; Fisher & Shay, 2009).

Estas narrativas evidenciam que a objetificação na dança não se restringe à estética, atravessa dimensões técnicas, sexuais e relacionais, funcionando como mecanismo de disciplina e poder. Embora algumas pessoas participantes tenham reconhecido que o corpo é inevitavelmente o principal instrumento de trabalho na dança, a naturalização desta ideia no espaço artístico tende a invisibilizar os impactos da objetificação, que, nos relatos analisados, surgem como significativos para a identidade e experiência subjetiva.

### 3.3. Interiorização e auto-objetificação

O que começa como um olhar externo, através de comentários, avaliações e comparações constantes, transforma-se gradualmente num olhar interiorizado. As pessoas bailarinas aprendem a observar-se de fora, avaliando o corpo a partir dos padrões dominantes (Tiggermann & Slater, 2001). Todas as pessoas participantes reconheceram, em maior ou menor grau, ter desenvolvido um olhar objetificante sobre si próprias, passando a observar-se a partir da perspetiva de um observador e a avaliar o corpo em função da sua conformidade com os ideais dominantes. Este processo é explicado pela teoria da objetificação (Fredrickson & Roberts, 1997), segundo a qual a exposição constante à avaliação externa conduz à sua interiorização, fenómeno designado como auto-objetificação (Tiggermann & Slater, 2001).

Os testemunhos mostram como o foco na aparência conduz a uma transformação do prazer da experiência de dançar em vigilância permanente. Muitas pessoas participantes relataram que, desde cedo, aprenderam a avaliar-se em relação a colegas e a modelos de referência, desenvolvendo sentimentos de inadequação e práticas de autovigilância. Em alguns casos, estas preocupações resultaram na regulação quotidiana da alimentação e da imagem corporal, mesmo na ausência de críticas diretas. P4 recorda: “aquilo que eu ouvia nas aulas e que a certa altura eu também começava a pensar (...) eu ia para casa dizer aos meus pais que não podia comer determinadas coisas porque senão ia ficar...podia engordar”. A literatura confirma que os comentários de professores constituem o principal fator de risco para a insatisfação corporal em pessoas bailarinas em formação (Dantas et al., 2018), sendo que quase

três quartos de estudantes de ballet reportam já ter recebido críticas desse tipo (Goodwin et al., 2014).

As consequências emocionais desta interiorização tornam-se evidentes nos relatos das pessoas participantes, que descrevem a experiência da dança não apenas como fonte de prazer ou liberdade expressiva, mas também como marcada por ansiedade, autocrítica e sentimentos de desvalorização. Fredrickson e Roberts (1997) identificam este fenómeno como uma limitação no acesso a estados de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), na qual a imersão total na atividade é substituída por uma vigilância constante da aparência (Tiggermann & Slater, 2001). Algumas pessoas participantes sublinharam ainda que, a vigilância tende a ser normalizada entre colegas, convertendo-se num modo comum de validação identitária. Como refere P5: "para alguns colegas meus era normal, porque é através da objetificação que encontram a própria validação". Este excerto revela que a auto-objetificação, além de fonte de sofrimento, pode ser incorporada como critério de reconhecimento, consolidando-se no quotidiano da dança.

Para P13 esta vigilância manteve-se no exercício profissional, marcada pela sensação de que o corpo nunca era suficiente: "eu sei que há tanta coisa do meu corpo que eu devia melhorar, porque não sou tão bom como outros bailarinos. (...) tudo o que eu via era o meu corpo (...). Eu estava sempre a analisar-me constantemente. (...) às vezes é muito duro (...) é mesmo tortura. (...) tinha muitas compulsões alimentares.". O testemunho de P1 ilustra de forma clara essa vulnerabilidade, mas no período escolar: "Sofri de bulimia (...) sempre fui geneticamente uma criança mais fortezinha... para os padrões que supostamente o mundo artístico exige (...). Com 13 anos percebi que tinha que emagrecer. (...) E depois é um ciclo, porque come-se cada vez menos... e o que se come, vomita-se". O relato desta participante confirma o que a literatura tem sublinhado acerca da vigilância estética, que, ao ser reforçada por professores e colegas, constitui um fator central no desenvolvimento de perturbações alimentares (Dantas et al., 2018; Goodwin et al., 2014; Haraldsen et al., 2021). Inclusivamente, vários estudos identificam as pessoas bailarinas como sendo um grupo particularmente vulnerável (Zoletić & Duraković, 2009). A própria cultura de treino, ao valorizar a magreza e a disciplina corporal, favorece não só a adoção de dietas restritivas e o perfeccionismo, como também reforça o risco de perturbações alimentares (Bettle et al., 2001; Cardoso et al., 2017; Padham & Aujla, 2014; Pierce & Daleng, 1998).

Embora a auto-objetificação seja frequentemente vivida como fonte de sofrimento, P12 reconheceu o seu potencial na prática artística, descrevendo-a como "uma parte essencial do trabalho artístico como bailarino", ao possibilitar a adoção de uma perspetiva externa que

orienta o aperfeiçoamento técnico e estético. Contudo, alertou para os riscos da utilização exclusiva dessa perspetiva, pois pode reduzir a experiência à técnica e desvalorizar as dimensões criativas e pessoais.

### 3.4. Dispositivos de objetificação e regulação corporal

A literatura tem mostrado que a prática de dança é moldada por dispositivos materiais e simbólicos que sustentam a vigilância permanente do corpo e reforçam a sua redução a objeto de avaliação. Smith (1998), apoiando-se em Foucault (1979), descreveu o estúdio como um verdadeiro "panóptico", onde a vigilância externa de professores e colegas é interiorizada e se transforma em autovigilância, criando corpos dóceis e disciplinados (Dantas et al., 2018). Green (1999, 2000, 2002) reforça esta leitura ao demonstrar como os espelhos, elemento omnipresente, alimentam a competição e a autorregulação, enquanto Clark e Markula (2017) e Dantas et al. (2018) identificam o uniforme e o próprio *setting* disciplinar como fatores de risco para a insatisfação corporal. Embora tais dispositivos possam ser legitimados como ferramentas de progresso técnico, diferentes autores alertam para os seus custos, nomeadamente a limitação da autonomia criativa e o reforço de padrões estéticos restritivos (Green, 2002).

Nos testemunhos recolhidos, os espelhos surgem como o dispositivo mais marcante. P4 afirma: "Em nenhum momento tu te podias desligar (...). Tu és sempre um ser que te estás a observar e estás a ver o teu corpo.", sublinhando a vigilância constante. P5 acrescenta: "São dias e dias e anos e horas da tua vida em que tu ficas em frente ao espelho. E a tua imagem e a imagem que tu tens de ti é através do espelho.". Assim, o espelho deixa de ser apenas uma ferramenta de correção e torna-se um dispositivo disciplinar que, pelo uso constante, molda a perceção que a pessoa constrói de si. Radell et al. (2014) e Radell et al. (2020) demonstram que, embora facilite o aperfeiçoamento técnico, o espelho reforça a comparação, gera inseguranças e promove uma perceção fragmentada do corpo, em detrimento da experiência cinestésica do movimento.

Outro dispositivo abordado é a intervenção direta do/a professor/a, frequentemente através do toque: "...um professor que vai um a um, (...) a tocar... a analisar a forma como colocamos o corpo, os pés..." (P1). Mais do que um gesto técnico, trata-se de um ritual de escrutínio que reforça a leitura do corpo como material moldável e corrigível. O mesmo se aplica à roupa justa que foi apontada como outro elemento incontornável (Clark & Markula, 2017). Como disse P14: "Ballet é exposição total (...) estás... nua. Estás com o *maillot*, estás com as roupas super apertadas...". Se, por um lado, tem uma função técnica de revelar a linha corporal, por outro lado expõe cada detalhe ao escrutínio e acentua a vigilância externa e

interna. Tais métodos de regulação corporal podem aumentar a podendo contribuir para a insatisfação corporal (Dantas et al., 2018).

Também foi mencionada a organização espacial da sala como forma de regulação. P5 explicou como a disposição das barras e das pessoas no espaço definia quem estava mais exposto ao olhar docente e quem permanecia mais invisível. Tal como aponta Foucault (1979), a distribuição do espaço não é neutra, hierarquiza posições e torna alguns corpos mais visíveis do que outros. Green (2002) acrescenta que, embora este modelo disciplinar seja eficaz na produção de corpos dóceis, limita o desenvolvimento de artistas capazes de questionar as normas e explorar novas possibilidades criativas.

Por fim, P12 desloca a análise para fora do estúdio, ao refletir como os contextos culturais e performativos podem funcionar como dispositivos de objetificação: "...tu como espectador estás a ver um objeto artístico. (...) em que tu ali não és tu, mas estás a servir qualquer coisa (...) muitas vezes a dança é levada para os museus, como uma escultura que se mexe.". Esta perceção evidencia que não são apenas os espelhos ou o vestuário que expõem o corpo, mas também o próprio enquadramento artístico, que reduz a pessoa bailarina a um objeto estético ao serviço da obra.

Em conjunto, estes dispositivos estruturam um ambiente onde o corpo está constantemente disponível à observação, correção e comparação. Tal naturalização da vigilância confirma a análise foucaultiana sobre o poder disciplinar, pois ao criar corpos permanentemente visíveis e regulados, a dança reproduz um mecanismo de objetificação que atravessa tanto a formação quanto a performance (Foucault, 1979).

## 4. Impacto na Identidade

Para além de explorar as perceções e vivências das pessoas participantes do estudo sobre a objetificação, interessou-nos compreender de que forma a experiência da dança influencia a construção da identidade pessoal, social e artística.

### 4.1. Autoimagem e consequências da objetificação

A experiência da dança molda a forma como as pessoas bailarinas constroem a perceção do corpo e da identidade (Pickard, 2012b; Warnick et al., 2016). Muitas vezes, essa perceção é marcada por distorções e comparações negativas, o que pode tornar a autoestima dependente da crítica ou do elogio externo (Cahalan et al., 2019; Tiggemann & Slater, 2015). Nesta investigação, o corpo surge como dimensão central da confiança, vivida de modo ambivalente, pois para algumas pessoas é fonte de orgulho e valorização, enquanto para outras é alvo de

vigilância, insegurança e descontentamento. A teoria da objetificação (Fredrickson & Roberts, 1997) ajuda a compreender este processo, ao mostrar como a internalização do olhar externo fragiliza a autoimagem e compromete a identidade pessoal e artística (Tiggemann & Slater, 2015). Os testemunhos evidenciam esse impacto, revelando trajetórias marcadas pela vulnerabilidade, mas também por tentativas de reinterpretação da experiência.

Um dos relatos mais marcantes é o de P13, que descreve como o corpo se tornou um objeto de tortura em contexto profissional: "Eu já pensava (...) eu não tenho corpo para a dança, eu não gosto de dançar (...). Era o amor mais tóxico que eu tinha. (...) eu deixei de gostar de mim por completo. (...) Eu tomava banho com as luzes apagadas. Eu virava-me de costas para o espelho. (...) Eu não vivia, eu estava em modo sobrevivência (...). Eu já dancei coisas e eu não me lembro de estar lá a aproveitar (...) parece um vazio.". Este excerto confirma a análise de Cahalan et al. (2019), que demostram que, quando a autoestima depende do desempenho, podem emergir sentimentos de vergonha, isolamento, reduzida satisfação com a vida e uma paixão obsessiva que intensifica a autovigilância e os comportamentos de risco (Goodwin et al., 2014; Haraldsen et al., 2021; Padham & Aujla, 2014). Além disso, este excerto evidencia a clivagem entre o corpo e a subjetividade, visto que o bailarino cumpre a performance, mas a dimensão expressiva e emotiva está ausente, dando lugar ao automatismo. Tal experiência aproxima-se daquilo que Williams e Bendelow (1998) descreveram como a vivência do corpo enquanto "presença alienígena", separado do eu. A literatura mostra também que o perfecionismo desempenha um papel central neste processo, associando-se, no contexto da dança, a maior ansiedade, baixa autoconfiança e a uma imagem corporal fragilizada (Nordin-Bates et al., 2011a, 2011b). Alguns estudos indicam ainda que, quando o perfecionismo se expressa sobretudo em autocrítica e avaliação excessiva, aumenta significativamente o risco de desenvolver problemas de saúde mental, nomeadamente perturbações alimentares (Haraldsen et al., 2021; Nordin-Bates et al., 2011b; Stornæs et al., 2019). Por fim, Fredrickson e Roberts (1997) acrescentam que esta vigilância constante compromete a experiência de envolvimento total na dança, substituindo o prazer de dançar por ansiedade e autocrítica (Tiggemann & Slater, 2001).

As consequências da objetificação mostraram-se significativas mesmo entre participantes considerados mais protegidos, quer por terem um corpo próximo do padrão, quer por beneficiarem de apoio familiar. P4, por exemplo, relata que o aumento da massa muscular deu origem a comentários críticos que influenciaram negativamente a sua autoimagem: "era como se me tivessem dito que eu era demasiado masculina para estar a fazer aquilo". Já P12 descreve a dificuldade em escapar às projeções de género associadas ao corpo:

“inevitavelmente fui sempre posto em caixas (...) os papéis que vais ter estão sempre ligados a este corpo que é aparentemente masculino”. Estes testemunhos sugerem que a objetificação não se limita à aparência, mas opera como dispositivo de categorização de género que restringe papéis artísticos e identitários (Butler, 1990; Goffman, 1959; Haltom & Worthen, 2014). Butler (1990) argumenta que o género é produzido pela repetição normativa de papéis e performances. Quando um corpo é constantemente percecionado e classificado como “masculino”, as suas possibilidades expressivas reduzem-se à reprodução dessa norma. A imposição de categorias binárias, ao negar formas alternativas de existência e expressão, nomeadamente através do *misgendering* e da naturalização de expectativas rígidas, afeta de modo significativo o bem-estar psicológico, gerando sentimentos de invisibilidade, vergonha e perda de identificação (Ansara & Hegarty, 2012; Riggs & Bartholomaeus, 2018). A experiência de P12 exemplifica como a dança pode reforçar a normatividade de género e, assim, limitar a identidade pessoal e artística de quem não se reconhece nessa lógica binária.

Outro dado relevante é a persistência destes efeitos após o afastamento da prática intensiva. P2 descreve como, ao deixar de dançar, o corpo mudou e as “vozes” críticas regressaram: “aquelas ideias que nos incutiram começaram a ecoar todos os dias na minha cabeça (...) comecei a gostar menos do meu próprio corpo, porque pensava sempre que não estava bem.”. A internalização dessas críticas foi exacerbada quando regressou à escola de dança, ao ouvir de uma funcionária: “nem te reconhecia, estás mais gordinha”. Este testemunho mostra como os efeitos da objetificação podem perdurar no tempo, prolongar-se na vida adulta, e continuar a influenciar a relação com o corpo, mesmo fora do contexto artístico. Já no caso de P9, o impacto manifesta-se na relação com o espaço, na medida em que a participante evita visitar lugares próximos da antiga escola por receio de reencontrar alguém e de ser alvo de comentários. Tal experiência mostra como a objetificação pode ultrapassar o corpo e inscrever-se em espaços e memórias, o que a levou, mais tarde, a procurar acompanhamento psicológico para reconstruir a relação com a dança e consigo própria.

Se para a maioria das pessoas participantes, a objetificação foi vivida como fonte de sofrimento, outros reconheceram que também podia promover o reforço identitário. Como refere P5: “eram muitos elogios em relação não à minha pessoa, mas ao meu corpo, e isso acaba por alimentar muito o ego.”. Esta ambivalência confirma que a objetificação pode tanto fragilizar a autoestima como reforçá-la, mas em ambos os casos, a validação permanece dependente do olhar externo, perpetuando a vulnerabilidade da autoimagem (Moradi & Huang, 2008). Estes dados estão em consonância com investigações clássicas que mostram níveis mais baixos de autoestima e maior neuroticismo entre bailarinas, em comparação com bailarinos e

grupos de controlo (Bakker, 1988; Bettle et al., 2001; Marchant-Haycox & Wilson, 1992). Bettle et al. (2001) e Neumarker et al. (2000) indicam que, entre os homens, não se observam diferenças significativas na autoestima. Porém, os testemunhos analisados revelam que bailarinos também podem vivenciar uma profunda vulnerabilidade da autoimagem e da identidade.

### 4.2. Impacto psicológico e resiliência

Para as pessoas participantes deste estudo, a experiência em dança foi marcada por uma acentuada ambivalência, pois para algumas resultou em exaustão, ansiedade e perda de prazer, enquanto para outras implicou crescimento pessoal e aprendizagem da disciplina. Nesse sentido, o impacto psicológico assumiu tanto a forma de sofrimento como de resiliência, evidenciando como o corpo e a identidade se tornam lugares de tensão e superação.

Vários participantes refletiram sobre como a interiorização precoce da exigência estética e disciplinar pode influenciar de forma duradoura a personalidade. P1 reconheceu que esta experiência marcou tanto a relação com o corpo e com a alimentação, como a forma de se apresentar aos outros, acentuando a introversão e a procura constante pela perfeição. De igual modo, Petrides et al. (2006) descreve o perfil da pessoa bailarina como simultaneamente introvertido, altamente emotivo e fortemente orientado para o sucesso, embora associado a uma atitude desfavorável em relação a si própria (Bakker, 1988, 1991; Bettle et al., 2001).

Noutros casos, esta exigência traduziu-se em padrões obsessivos de autoexigência. Por exemplo, P4 admitiu ter desenvolvido uma relação quase autolesiva com o treino, enquanto P13 descreveu a depressão que viveu durante um período da sua carreira profissional. A literatura confirma que a compulsão por alcançar a perfeição pode assumir contornos de um "vício auto abusivo", no qual a pessoa se recusa a aceitar qualquer desempenho que não seja ideal, inclusive em contexto de treino (McEwen & Young, 2011; Nixon, 1993). Além disso, estudos indicam que até níveis moderados de perfecionismo estão associados a ansiedade debilitante e baixa autoconfiança (Nordin-Bates et al., 2011a, 2011b; Haraldsen et al., 2019a).

Apesar dos custos, várias pessoas participantes salientaram que a dança contribuiu para o desenvolvimento de maturidade, disciplina e resiliência, aspetos também destacados na literatura (Alterowitz, 2014). P14 descreveu que "a maturidade é uma coisa que o bailarino tem desde uma tenra idade, mas não é maturidade igual das pessoas que nunca passaram por dança. É uma mentalidade muito dura de... aquilo que eu quero, aquilo que eu devo fazer", contudo reconheceu também que há uma grande "falta de amor próprio", que ganhou apenas com a

experiência. Já P9 salientou que a experiência artística lhe permitiu desenvolver qualidades como a sensibilidade, a empatia e a disciplina, que se tornaram parte da sua identidade.

A resiliência foi igualmente enfatizada nos discursos das pessoas participantes. Pickard e Bailey (2009) e Pickard (2012b) sublinham que esta competência é um pré-requisito para enfrentar a rejeição e os desafios do meio artístico da dança. P5 ilustrou esta dimensão ao afirmar "eu tenho um bocadinho a pele dura por muita coisa que eu já vivi em dança". A dureza da experiência, descrita por várias pessoas como algo naturalizado no percurso, é confirmada pela literatura. Hughes e Coakley (1991) descrevem este fenómeno como uma forma de *overconformity* à ética desportiva, em que valores como o sacrifício e a aceitação do risco, inicialmente concebidos como virtudes, transformam-se em fontes de desgaste que comprometem a saúde e a identidade.

Por fim, P14 refletiu sobre a importância da resiliência no fim da vida profissional. Como referiu, a saída da dança provoca um vazio identitário: "Quem sou eu agora?". Depois de uma vida inteiramente moldada por uma prática de caráter totalizante, a reconstrução do eu fora da dança requer resiliência e apoio institucional que, em muitos casos, não existe. A literatura reconhece a necessidade de preparar precocemente as pessoas bailarinas para a realidade profissional, através do desenvolvimento de competências de autogestão e de planeamento de carreira (Petsilas et al., 2019; Solomon et al., 2002; Van Staden et al., 2009). Autores como Klockare et al. (2011), Petsilas et al. (2019) e Redding e Quested (2006) destacam também que o treino de competências psicológicas de autorregulação, como a definição de objetivos, a capacidade de foco e o uso da imaginação, é fundamental para promover o bem-estar e sustentar carreiras artísticas a longo prazo.

### 4.3. Pertença, relações e impacto no bem-estar

A experiência da dança não se esgota na dimensão individual do corpo, mas constrói-se também em comunidade. Para algumas pessoas participantes deste estudo, a escola de dança representou um espaço de pertença, capaz de oferecer segurança, em contraste com contextos educativos convencionais onde poderiam sentir-se deslocados, como é o caso de P5. De facto, este participante sublinha que o ensino artístico criou um "*safe space*" que lhe permitia "estar em casa" e viver de forma autêntica, sem medo de julgamento. Esse sentimento estendeu-se às relações de amizade: "partimos todos de um tronco principal da dança, que nos uniu e que hoje em dia cada pessoa está a fazer a sua coisa, mas o que nos une é esse núcleo. (...) nós estivemos juntos e crescemos juntos." (P5). De modo semelhante, P6 descreveu os colegas como uma "segunda família", um núcleo de apoio especialmente importante para quem teve de se afastar

da família desde cedo para prosseguir a formação artística. Segundo a literatura, os pares desempenham um papel crucial enquanto redes de pertença e suporte, funcionando em muitos casos como figuras de referência afetiva (Sanchez et al., 2013). Além disso, a cooperação entre colegas pode fortalecer o compromisso com a prática e estimular a criatividade (Aujla et al., 2013; Critien & Ollis, 2006). Assim, a prática artística não só reforça vínculos de pertença, como também favorece a construção de redes de contacto e promove o desenvolvimento de competências interpessoais (Aalten, 2005b; Demerlius, 2003; Haraldsen et al., 2020). Estes laços não se restringiam ao plano social, assumiam também um papel protetor face às críticas: "arranjávamos mecanismos, gozávamos com a situação, nunca estávamos sozinhas" (P9).

No entanto, a experiência ficou marcada pela ausência de suporte institucional. P6 destacou que o principal apoio vinha dos colegas, "quando deviam ser os adultos", evidenciando a fragilidade da escola. Essa limitação era particularmente sentida por quem se encontrava longe da família: "mudar-me para X com 13 anos, sozinho (...) já me faltava o apoio emocional da família (...) não ter da escola ainda piorava" (P6). A literatura confirma a influência que os professores têm nas trajetórias pessoais e artísticas dos estudantes, salientando o papel central que desempenham no desenvolvimento destes jovens (Aujla et al., 2013; Blevins et al., 2020; Walker et al., 2010). Torna-se, por isso, necessária uma maior consciência sobre o impacto das condições de aprendizagem criadas, uma vez que estas podem funcionar tanto como fator de proteção como de risco para o bem-estar das pessoas bailarinas (Chua, 2014, 2016; Godwin et al., 2014; Haraldsen et al., 2021; Walker et al., 2010).

A experiência comunitária não se restringiu à solidariedade, pois a competição emergiu como uma dimensão inevitável dessa vivência. Embora em determinados momentos fosse percebida como um estímulo positivo: "há sempre uma competição natural (...) é isso que te faz lutar por mais" (P14), para a maioria representava uma dinâmica prejudicial, que comprometia os laços e favorecia o isolamento: "toda a gente queria ter as personagens principais (...) e isso levava a que as pessoas fossem injustas umas com as outras. (...) Em vez de sermos todos amiguinhos e estarmos num desporto para o bem-estar, estávamos num desporto em que estás completamente isolada." (P4). Como salientam Blevins et al. (2020), este contraste revela que a mesma experiência pode funcionar como motivação para uns, em determinados momentos, mas assumir um efeito negativo para outros.

Para algumas pessoas participantes, a pressão estética intensificava ainda mais a tensão entre colegas e, em alguns casos, era inclusive exercida por familiares. P3 recorda o caso de uma colega que, apesar de ser magra e bem-sucedida, foi confrontada com comentários depreciativos de uma professora: "virou-se para ela e disse que ela tinha que deixar de comer".

A situação agravou-se quando a mãe, também professora de dança, reproduziu esse discurso, restringindo-lhe as refeições, ao ponto de a estudante ter de pedir comida às colegas. O episódio evidencia como, em contextos altamente competitivos, a pressão estética pode ser legitimada e reforçada por figuras de autoridade, o que aumenta a vulnerabilidade das pessoas bailarinas em idades precoces (Doria & Numer, 2022). A literatura caracteriza estas dinâmicas como próprias da subcultura do ballet, na qual se valoriza sobretudo o estatuto associado ao reconhecimento de excelência, funcionando como recurso simbólico de prestígio e pertença (Pickard, 2012a; Haraldsen et al., 2020; Haraldsen et al., 2021).

Neste sentido, o apoio familiar foi decisivo na forma como as pessoas participantes viveram as pressões da dança. P4 destacou que o ambiente tranquilo em casa a protegeu de práticas prejudiciais: "Quando o meu corpo começou a mudar, comecei a ficar preocupada, mas como o meu ambiente familiar era tranquilo (...) nunca foi uma questão de deixar de comer. (...) Acho que a postura dos meus pais, que valorizavam muito as pequenas coisas, foi uma base importante para eu nunca ter tido uma relação complicada com o corpo.". Já P14 salientou a importância de ter apoio familiar ou psicológico para a pessoa bailarina "não se perder" no meio de tantas exigências. A literatura corrobora o papel central dos pais e da família ao longo de todo o percurso (Aujla et al., 2013; Chua, 2015; Sanchez et al., 2013).

### 4.4. Reinterpretação da relação com o corpo e com a arte

A análise evidencia que a distância temporal e a maturidade adquirida permitiram reavaliar criticamente as experiências formativas das pessoas participantes. O olhar retrospetivo abriu caminho a novas formas de relação com o corpo e com a dança, orientadas para o cuidado e para uma expressão mais autêntica.

No caso das participantes que não seguiram a carreira profissional, a reflexividade manifestou-se na revalorização da experiência corporal e subjetiva, no entanto, persistem algumas marcas da objetificação do corpo: "mesmo depois de sair nunca aceitamos o corpo como ele é" (P1). P8 desenvolve essa ideia ao evidenciar a influência prolongada da prática e o esforço ativo de reconstrução da relação com o corpo: "ao longo da vida, toda a minha autoestima, a forma como eu sinto o meu corpo, como eu me sinto capaz de mostrar o corpo, de usar o corpo (...) na minha vida como uma forma de me expressar tem sido muito influenciada por esta coisa de sentir que secalhar o meu corpo não é o corpo adequado. Que depois passa para o resto da vida (...). Mas, pronto, também cá estou a tentar desconstruir esta ideia há muitos anos.".

Para a maioria das pessoas que seguiu uma carreira artística o exercício reflexivo resultou numa reconfiguração do vínculo, marcada pela autoaceitação e pela passagem do foco no corpo idealizado para a valorização da dimensão funcional e expressiva. Esta reconfiguração encontra eco na literatura, que sublinha que centrar-se na funcionalidade física favorece uma imagem corporal mais integrada e positiva (Abbott & Barber, 2011; Blevins et al., 2020; Radell et al., 2017). Como sintetizou P13: "A dança não se trata de um corpo, a dança é uma produção de arte. (...) Tu olhas para uma pessoa que pode não ter o corpo ideal, mas ela transmite alguma coisa. Isso sim é dança, isso sim é arte.". Esta mudança sugere, por um lado, uma tentativa de recuperar as motivações originais da escolha artística e, por outro lado, uma forma de resistência ao paradigma de normatividade corporal. Para outras pessoas, essa reconfiguração implicou também estabelecer limites, separando a identidade pessoal da profissional (P5, P6, P13, P14). Algumas pessoas participantes descreveram o mundo da dança como uma "bolha" e, portanto, o distanciamento surge como recurso para evitar que se torne opressivo e consumidor. Longe de significar afastamento, esta estratégia configura-se como uma forma consciente de proteger o bem-estar físico e mental e de manter uma relação mais equilibrada com a arte, em contraste com a tendência apontada na literatura, segundo a qual as pessoas bailarinas concebem a dança como inseparável do eu (Warnick et al., 2016).

As práticas somáticas surgem como outra estratégia para transformar a relação com o corpo e com a arte. P5 destaca a escuta contínua e a consciência corporal como dimensões essenciais para quem dança, reconhecendo que a utilização destas práticas foi determinante para aprofundar essa consciência. A literatura corrobora esse potencial, destacando o papel das práticas somáticas na promoção de consciência critica, confiança e agência (Baldi, 2018; Berg, 2017; Weber, 2009; Roche & Huddy, 2015). Contudo, esse reconhecimento encontra resistências em contextos disciplinares rígidos, evidenciando o confronto entre dois paradigmas pedagógicos: um baseado na vigilância e outro na escuta (Green, 1999; Dragon, 2015; Petsilas et al., 2019; Rimmer, 2017; Roche & Huddy, 2015). No âmbito das práticas somáticas, o corpo deixa de ser apenas objeto de disciplina para afirmar-se como meio de comunicação e descoberta (Baldi, 2018; Berg, 2017). Por exemplo, P14 descreve o improviso como espaço de autoexploração e de presença plena, em que a dança transcende a técnica e se afirma como experiência sensorial e afetiva: "a dança ensinou-me que... eu posso comunicar a partir do meu corpo e acho que é isso que mais me inspira.". Este relato aproxima-se da literatura que entende o corpo como meio de expressão singular e de libertação face às normas de disciplina e vigilância (Berg, 2017; Green, 2000; Weber, 2009).

Paralelamente, a dança é igualmente descrita como espaço de transformação identitária. P12 destacou que, apesar dos conflitos vividos na relação com o corpo durante a formação, hoje vê o percurso como fundamental: "até em relação à minha expressão de género, a dança ajudou-me profundamente a desconstruir muitas noções quase patriarcais de como é que me apresento. Foi super importante nesse sentido. (...) Mas eu digo isto em retrospetiva, porque quando estava a ter aulas (...) era terrível, estava em luta com o meu próprio corpo.". Aqui, a dança aparece simultaneamente como lugar de opressão e de emancipação, evidenciando a complexidade das experiências corporais. Essa ambivalência também se reflete noutros testemunhos, em que os participantes afirmam que as dificuldades vividas lhes permitem hoje ter empatia e apoiar os colegas (P9, P13), confirmando o que Pickard e Bailey (2009) descrevem como capacidade de converter a dor em resiliência e cuidado.

De forma geral, a análise dos testemunhos não revela uma rutura entre o passado e o presente, mas um processo contínuo, atravessado por tensões e reinterpretações. Esta perspetiva converge com a literatura, que identifica na dança efeitos persistentes sobre a forma como o corpo é vivido e avaliado (Liu, 2023; Radell et al., 2017).

## Conclusão

O presente estudo procurou compreender o fenómeno da objetificação em pessoas bailarinas e pessoas que praticaram dança em algum momento da sua vida em Portugal, evidenciando que a objetificação está presente em toda a experiência da dança desde a formação até à carreira profissional.

Os resultados revelam que a objetificação manifesta-se predominantemente no contexto educativo, onde a exigência técnica e estética se consolida como critério de seleção, exclusão e vigilância. Nesse processo, o corpo deixa de ser apenas um instrumento de expressão artística, passando a constituir-se como objeto de escrutínio constante, subordinado a padrões estéticos normativos, que valorizam a magreza, e que frequentemente se sobrepõem à funcionalidade corporal. Tal dinâmica não molda apenas a identidade das pessoas participantes, mas também condiciona os seus percursos formativos e profissionais. Identificaram-se ainda relatos de experiências de sexualização no contexto escolar e profissional, tanto em Portugal como no estrangeiro, que evidenciam a vulnerabilidade do corpo perante normas estéticas e relações de poder. Importa destacar, neste sentido, que estas exigências estéticas, físicas e emocionais acompanharam as pessoas participantes ao longo de todo o seu crescimento, assumindo

particular intensidade durante a adolescência, fase crítica de desenvolvimento psicológico e identitário.

O confronto precoce com padrões rígidos de disciplina e com a vigilância estética acentuou vulnerabilidades próprias dessa fase do desenvolvimento e moldou de forma duradoura a relação dos participantes com o corpo. Essas marcas tornaram-se evidentes em diferentes dimensões do bem-estar psicológico e da construção identitária das pessoas participantes. Se, por um lado, a prática de dança promoveu a resiliência, por outro, também as expôs a processos de objetificação, que promoveram a auto-objetificação e intensificaram o sofrimento psicológico, afetando a autoestima, a autoimagem e a saúde mental. Este impacto traduz-se em insatisfação corporal, baixa autoconfiança e, em alguns casos, no desenvolvimento de perturbações alimentares, na dependência da avaliação externa e na perda de prazer em dançar. Não obstante, muitas das pessoas participantes referiram também ter desenvolvido competências como disciplina, maturidade, empatia, sensibilidade e solidariedade, evidenciando dimensões positivas no desenvolvimento pessoal associadas à prática da dança. Ainda assim, constatou-se que o impacto se prolongou para além da formação. As participantes que abandonaram a dança relataram um processo contínuo de reconstrução identitária e de aceitação, enquanto que quem permanece na dança procura desenvolver uma relação mais crítica e saudável com o corpo e a integrar práticas de cuidado para continuar a dançar.

O sistema de ensino surge como o principal espaço de reprodução e legitimação da objetificação e da normalização da dor, através da utilização de práticas pedagógicas autoritárias e de correções abusivas e do uso de dispositivos de regulação como os espelhos, que promovem a auto-observação, a comparação e a perceção de insuficiência, a par daquilo que é retratado também na literatura (McEwen & Young (2011). A esta realidade soma-se a ausência de apoios institucionais adequados, nomeadamente a nível psicológico e nutricional, que poderiam prevenir e mitigar os impactos destas exigências e promover uma relação mais equilibrada com o corpo. A falta destes recursos, particularmente nestas idades cruciais do desenvolvimento, pode perpetuar a ideia de que o sofrimento físico e emocional é parte integrante da disciplina e reforçar a naturalização destas práticas nocivas.

No que se refere às diferenças entre participantes, a idade e o percurso em dança não evidenciaram influência significativa nas experiências relatadas. Contudo, verificou-se que as pressões sociais e institucionais variam substancialmente em função do género. As participantes do género feminino relataram maior pressão estética e técnica, acompanhada de maior exigência na avaliação, um controlo mais rigoroso do corpo e um tratamento mais

desmoralizante. Em contraste, os participantes do género masculino e não binário beneficiaram de menor exigência estética e de maior valorização institucional, ainda que também tenham sido alvo de críticas corporais e tenham emergido mais relatos de objetificação sexual. As questões associadas ao sexo masculino permanecem, contudo, sub-representadas no discurso dominante da dança, possivelmente devido à posição minoritária destes participantes e ao estigma associado à presença masculina na dança (Fisher & Shay, 2009; McEwen & Young, 2011). Apesar destas diferenças destaca-se a importância das redes de apoio, familiares e entre pares, referidas pelas pessoas participantes como fatores protetores. Ainda assim, muitos participantes referiram que só conseguiram reconhecer as pressões vividas e a falta de apoio quando saíram da "bolha" do ensino e da prática da dança.

Esta investigação evidencia que a objetificação não é apenas uma experiência individual, mas um processo estrutural que atravessa corpos, identidades e instituições, exigindo, portanto, uma reflexão crítica e transformações no meio artístico da dança. Tal como discutido por Foucault (1979), o poder não atua apenas de forma repressiva, mas através de práticas de vigilância, disciplina e de imposição de normas estéticas e de género que moldam os corpos e subjetividades, evidenciando como o corpo permanece um espaço de controlo, mas também de resistência e identidade. A mudança, contudo, não depende exclusivamente das estruturas, mas também da forma como estas são experienciadas e mobilizadas pelos sujeitos que nelas atuam, pois "as pessoas é que fazem os espaços" (P9).

Assim, este estudo procura abrir espaço a novas discussões e transformações. Ao contribuir para colmatar a escassez de investigação científica sobre a objetificação no ensino artístico de dança português, pretende-se repensar práticas pedagógicas e compreender como estas influenciam normas estéticas, relações de género e processos de objetificação, bem como o impacto de padrões corporais opressivos na construção da identidade, na saúde mental e no bem-estar. Para além deste contributo, a análise efetuada nesta investigação pode concorrer para o desenvolvimento de políticas educacionais que priorizem a diversidade corporal, a igualdade de género e a integração da saúde mental como dimensão central da formação em dança, bem como a valorização de disciplinas como anatomia e práticas somáticas, que favorecem a consciência corporal e promovem uma relação mais saudável com o corpo.

Os resultados evidenciam ainda a necessidade de desconstruir estereótipos persistentes na dança e de promover pedagogias mais inclusivas, assim como de capacitar os profissionais do ensino artístico para que não reforcem padrões heteronormativos, mas antes promovam contextos mais saudáveis, inclusivos e diversos, tal como afirma a literatura (Blevins et al., 2019). Neste sentido, torna-se fundamental investir na formação dos docentes que, tal como

evidencia a literatura, privilegie a funcionalidade do corpo em detrimento da aparência física, utilize linguagem anatómica e neutra nas instruções e valorize as competências individuais dos/as estudantes (Blevins et al., 2020). Paralelamente, o treino de competências psicológicas e pensamento crítico, aliado a estratégias de *coping*, poderá preparar as pessoas bailarinas para lidar com um contexto que é altamente competitivo.

Apesar do rigor metodológico adotado, este estudo apresenta algumas limitações, entre as quais a homogeneidade da amostra em termos de género. A utilização de uma amostra de conveniência pode ter contribuído para uma menor representatividade e introduzido um viés na seleção. Importa também salientar que a experiência prévia da investigadora em dança poderá ter introduzido algum viés na análise. Adicionalmente, a realização das entrevistas em formato online pode ter afetado a espontaneidade das respostas e a profundidade da comunicação não-verbal.

Em investigações futuras será importante aprofundar as diferenças de género aqui evidenciadas e integrar dimensões como classe social, raça ou contexto socioeconómico, permitindo uma compreensão interseccional do fenómeno. Poderá também ser relevante a realização de estudos longitudinais com jovens em formação, de modo a compreender como estas dinâmicas se estruturam desde cedo e a clarificar a evolução do impacto da objetificação ao longo da vida. Será igualmente pertinente alargar a análise a docentes e outros atores institucionais do ensino artístico, de forma a compreender como estas práticas são reproduzidas ou contestadas em termos pedagógicos e organizacionais. Importa também considerar a análise de outras modalidades do ensino artístico, como o teatro, onde o corpo assume um papel relevante, possibilitando identificar paralelismos e especificidades nos processos formativos.

Em suma, os resultados deste estudo evidenciam que a objetificação no contexto da dança em Portugal é um fenómeno estrutural e multifacetado. Compreender estas dinâmicas é fundamental para repensar práticas pedagógicas e promover contextos mais inclusivos e saudáveis. Este estudo constitui, assim, um ponto de partida para novas reflexões e investigações sobre a objetificação na dança em Portugal que possam vir a contribuir para transformar a experiência da dança, promovendo o bem-estar no meio artístico.

## Referências Bibliográficas


Aalten, A. (2005a). In the Presence of the Body: Theorizing Training, Injuries and Pain in Ballet. *Dance Research Journal*, *37*(2), 55–72. https://doi.org/10.1017/s0149767700008561

Aalten, A. (2005b). "We dance, we don't live". Biographical research in dance studies. *Discourses in Dance*, *3*(1), 5–19. https://dare.uva.nl/personal/search?identifier=9c90bfba-7f46-4217-94c1-c1aa16d472ab

Aalten, A. (2007). Listening to the dancer's body. *Sociological review monograph, 55* (1), 109–125. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00696.x

Abbott, B. D., & Barber, B. L. (2010). Differences in functional and aesthetic body image between sedentary girls and girls involved in sports and physical activity: Does sport type make a difference? *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(3), 333–342. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.10.005

Almeida, D. D., & Flores-Pereira, M. T. (2013). As corporalidades do trabalho bailarino: entre a exigência extrema e o dançar com a alma. *RAC. Revista De Administração Contemporânea*, *17*(6), 720–738. https://doi.org/10.1590/S1415-65552013000600006

Almeida, D. D., & Flores-Pereira, M. T. (2022). Poder e Resistência Corporificados: O Espaço, o Tempo e a Composição das Forças em uma companhia de Dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística, 12*, 17-36. https://doi.org/10.34639/rpea.v12i1.207

Alterowitz, G. (2008). Yes? No! Maybe . . . Seductive Ambiguity in Dance, by Emilyn Claid, 2006. *Dance Research Journal*, *40*(2), 101–103. https://doi.org/10.1017/s0149767700000449

Alterowitz, G. (2014). Toward a Feminist Ballet Pedagogy: Teaching Strategies for ballet technique classes in the Twenty-First Century. *Journal of Dance Education*, *14*(1), 8–17. https://doi.org/10.1080/15290824.2013.824579

Andresen, J. V. E. (2011). *Embodied knowledge in high-school dance student: Communicating the bodily experience* [Dissertação de Mestrado, Norwegian University of Science and Technology]. http://hdl.handle.net/11250/243634

Ansara, Y. G., & Hegarty, P. (2012). Cisgenderism in psychology: pathologising and misgendering children from 1999 to 2008. *Psychology and Sexuality*, *3*(2), 137–160. https://doi.org/10.1080/19419899.2011.576696

Aujla, I. J., Nordin-Bates, S., & Redding, E. (2013). A qualitative investigation of commitment to dance: findings from the UK Centres for Advanced Training. *Research in Dance Education*, *15*(2), 138–160. https://doi.org/10.1080/14647893.2013.825764

Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, *9*(1), 121–131. https://doi.org/10.1016/0191-8869(88)90037-2

Bakker, F. C. (1991). Development of personality in dancers: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *12*(7), 671–681. https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90222-w

Baldi, N. C. (2018). Para Pensar o Aprenderensinar dança a partir de uma perspetiva decolonial. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, *3*(3). 293-315. https://doi.org/10.12957/riae.2017.29738

Bartky, S. L. (1990). *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. Routledge.

Bartky, S. L. (2020). Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power. In C. R. McCann & S. K. Kim (Eds.), *Feminist theory reader: Local and global perspectives* (pp. 342 – 352). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003001201-41

Bassetti, C. (2013). Male Dancing Body, Stigma and Normalising Processes. Playing with (Bodily) Signifieds/ers of Masculinity. *Recherches Sociologiques Et Anthropologiques*, *44*(2), 69–92. https://doi.org/10.4000/rsa.1048

Benn, T., & Walters, D. (2001). Between Scylla and Charybdis. Nutritional education versus body culture and the ballet aesthetic: The effects on the lives of female dancers. *Research in Dance Education*, *2*(2), 139–154. https://doi.org/10.1080/14647890120100773

Berg, T. (2017). Ballet as somatic practice: A case study exploring the integration of somatic practices in ballet pedagogy. *Journal of Dance Education*, *17*(4), 147–157. https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1310382

Bettle, N., Bettle, O., Neumärker, U., & Neumärker, K. (2001). Body image and Self-Esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, *93*(1), 297–309. https://doi.org/10.2466/pms.2001.93.1.297

Blevins, P., Erskine, S., Hopper, L., & Moyle, G. (2019). Finding your balance. *Journal of Dance Education*, *20*(1), 12–22. https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1532571

Blevins, P., Erskine, S., Moyle, G., & Hopper, L. (2020). Student and teacher attitudes towards overtraining and recovery in vocational dance training. *Journal of Theatre Dance and Performance Training*, *11*(1), 5–24. https://doi.org/10.1080/19443927.2019.1637369

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. https://doi.org/10.1017/cbo9780511812507

Bourdieu, P. (1979). *A distinção: Crítica social do julgamento* (D. Kern & G. J. F. Teixeira, Trads.). Edusp/Zouk.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (R. Nice, Trads.). Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research*. SAGE.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport Exercise and Health*, *11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. Veronese, Trad.). Artes Médicas.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4ª ed.). Oxford University Press.

Buckroyd, J. (2000). *The Student Dancer - Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. Dance Books.

Butler, J. (1990). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. In S. E. Case (Ed.), *Performing feminisms: Feminist critical theory and theatre* (pp. 270–282). Johns Hopkins University Press. (Original work published 1988)

Cahalan, R., Comber, L., Gaire, D., Quin, E., Redding, E., Bhriain, O. N., & O'sullivan, K. (2019). Biopsychosocial Characteristics of Contemporary and Irish University-Level Student Dancers A pilot study. *Journal of Dance Medicine & Science*, *23*(2), 63–71. https://doi.org/10.12678/1089-313x.23.2.63

Calogero, R. (2012). Objectification Theory, Self-Objectification, and Body Image. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (pp. 574–580). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-384925-0.00091-2

Cardoso, A. A., Reis, N. M., Marinho, A. P., Boing, L., & Azevedo Guimarães, A. C. (2017). Study of body image in professional dancers: A systematic review. *Revista Brasileira De Medicina Do Esporte*, *23*(4), 335–340. https://doi.org/10.1590/1517-869220172304162818

Cary, K. M., Maas, M. K., & Nuttall, A. K. (2020). Self-objectification, sexual subjectivity, and identity exploration among emerging adult women. *Self and Identity*, *20*(7), 845–853. https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1772358

Chua, J. (2014). Dance talent development across the lifespan: a review of current research. *Research in Dance Education*, *15*(1), 23–53. https://doi.org/10.1080/14647893.2013.825749

Chua, J. (2015). The role of social support in dance talent development. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(2), 169–195. https://doi.org/10.1177/0162353215578281

Chua, J. (2016). The influences of an exemplary ballet teacher on students' motivation: 'The Finnish Way.' *Research in Dance Education*, *18*(1), 3–22. https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178715

Clark, M. I., & Markula, P. (2017). Foucault at the barre and other surprises: a case study of discipline and docility in the ballet studio. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *9*(4), 435–452. https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1309451

Clegg, H., Owton, H., & Allen-Collinson, J. (2016). The cool stuff!: Gender, dance and masculinity. *Psychology of Women Section Review*, *18*(2), 6–16. https://doi.org/10.53841/bpspow.2016.18.2.6

Clegg, H., Owton, H., & Allen-Collinson, J. (2017). Challenging conceptions of gender: UK dance teachers' perceptions of boys and girls in the ballet studio. *Research in Dance Education*, *19*(2), 128–139. https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1391194

Clegg, H., Owton, H., & Allen-Collinson, J. (2019). Attracting and retaining boys in ballet. *Journal of Dance Education*, *19*(4), 158–167. https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1472381

Clements, L., & Nordin-Bates, S. M. (2020). Inspired or inhibited? Choreographers' views on how classical ballet training shaped their creativity. *Journal of Dance Education*, *22*(1), 1–12. https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1744154

Costa, L. S., & Camargo, L. N. (2019). Disciplina e poder: breves considerações sobre a questão do corpo na filosofia de Michel Foucault. *Griot*, *19*(1), 127–138. https://doi.org/10.31977/grirfi.v19i1.1029

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167.

Critien, N., & Ollis, S. (2006). Multiple engagement of self in the development of talent in professional dancers. *Research in Dance Education*, *7*(2), 179–200. https://doi.org/10.1080/14647890601029584

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* Harper & Row.

Daniels, E. A., Zurbriggen, E. L., & Ward, L. M. (2020). Becoming an object: A review of self-objectification in girls. *Body Image*, *33*, 278–299. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.016

Dantas, A. G., Alonso, D. A., Sánchez-Miguel, P. A., & Del Río Sánchez, C. (2018). Factors Dancers Associate with their Body Dissatisfaction. *Body Image*, *25*, 40–47. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.02.003

Demelius, Y. (2003). *Steps of a dance production: The working lives of professionals at a dance company* [Dissertação de Mestrado, Concordia University]. https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/2324/

Doria, N., & Numer, M. (2022). Dancing in a culture of disordered eating: A feminist poststructural analysis of body and body image among young girls in the world of dance. *PloS one*, *17*(1), e0247651. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247651

Dragon, D. A. (2015). Creating Cultures of Teaching and Learning: Conveying dance and somatic education pedagogy. *Journal of Dance Education*, *15*(1), 25–32. https://doi.org/10.1080/15290824.2014.995015

Dryburgh, A., & Fortin, S. (2010). Weighing in on surveillance: perception of the impact of surveillance on female ballet dancers' health. *Research in Dance Education*, *11*(2), 95–108. https://doi.org/10.1080/14647893.2010.482979

Dwarika, M. S., & Haraldsen, H. M. (2023). Mental health in dance: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1090645

Fallon, A. (1990). Culture in the mirror. Sociocultural determinants of body image. In T.F. Cash & T. Pruzinsky (Eds). *Body Images, Development Deviance and Change*. (pp. 80-109). Guilford Press.

Fisher, J., & Shay, A. (Eds.). (2009). *When men dance: Choreographing masculinities across borders*. Oxford University Press.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar* (M. L. G. Pinto, Trad.). Celta. (Trabalho original publicado em 1993)

Fernandes, L., & Barbosa, R. (2016). A construção social dos corpos periféricos. *Saúde E Sociedade*, *25*(1), 70–82. https://doi.org/10.1590/s0104-12902016146173

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison.* Vintage.

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks. *Psychology of Women Quarterly*, *21*(2), 173–206. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday Anchor.

Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, *32*(1), 148–170. https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148

Goodwin, H., Arcelus, J., Marshall, S., Wicks, S., & Meyer, C. (2014). Critical comments concerning shape and weight: associations with eating psychopathology among full-time dance students. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 19*(1), 115–118. https://doi.org/10.1007/s40519-013-0075-2

Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal*, *31*(2), 80–100. https://doi.org/10.2307/1478333

Green, J. (2000). Emancipatory Pedagogy?: Women's bodies and the creative process in dance. *Frontiers a Journal of Women Studies*, *21*(3), 124-140. https://doi.org/10.2307/3347114

Green, J. I. (2002). Foucault and the Training of Docile Bodies in Dance Education. *Arts and Learning*, *19*(1), 99–126. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/j_green_foucault_2002.pdf

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1ª ed., pp. 105–117). Sage.

Haas, A. N., Garcia, A. C. D., & Bertoletti, J. (2010). Imagem corporal e bailarinas profissionais. *Revista Brasileira De Medicina Do Esporte*, *16*(3), 182–185. https://doi.org/10.1590/s1517-86922010000300005

Haltom, T. M., & Worthen, M. G. F. (2014). Male ballet dancers and their performances of heteromasculinity. *Journal of College Student Development*, *55*(8), 757–778. https://doi.org/10.1353/csd.2014.0084

Han, B.-C. (2015). *A sociedade do cansaço* (M. N. Dias, Trad.). Relógio D'Água.

Haraldsen, H. M., Halvari, H., Solstad, B. E., Abrahamsen, F. E., & Nordin-Bates, S. M. (2019a). The role of perfectionism and controlling conditions in Norwegian elite junior performers' motivational processes. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01366

Haraldsen, H. M., Solstad, B. E., Ivarsson, A., Halvari, H., & Abrahamsen, F. E. (2019b). Change in basic need frustration in relation to perfectionism, anxiety, and performance in elite junior performers. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *30*(4), 754–765. https://doi.org/10.1111/sms.13614

Haraldsen, H. M., Nordin-Bates, S. M., Abrahamsen, F. E., & Halvari, H. (2020). Thriving, striving, or just surviving? TD Learning Conditions, Motivational Processes and Well-Being among Norwegian Elite Performers in Music, Ballet, and Sport. *Roeper Review*, *42*(2), 109–125. https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728796

Haraldsen, H. M., Abrahamsen, F. E., Solstad, B. E., & Halvari, H. (2021). Narrative tensions in strained junior elite performers' experiences of becoming elite performers. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645098

Harrington, H. (2020). Consumer dance identity: the intersection between competition dance, televised dance shows and social media. *Research in Dance Education*, *21*(2), 169–187. https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798394

Hefferon, K. M., & Ollis, S. (2006). 'Just clicks': an interpretive phenomenological analysis of professional dancers' experience of flow. *Research in Dance Education*, *7*(2), 141–159. https://doi.org/10.1080/14647890601029527

Heflick, N. A., & Goldenberg, J. L. (2014). Seeing Eye to Body. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(3), 225–229. https://doi.org/10.1177/0963721414531599

Holland, E., Koval, P., Stratemeyer, M., Thomson, F., & Haslam, N. (2016). Sexual objectification in women's daily lives: A smartphone ecological momentary assessment study. *British Journal of Social Psychology*, *56*(2), 314–333. https://doi.org/10.1111/bjso.12152

Hughes, R., & Coakley, J. (1991). Positive Deviance among Athletes: The Implications of Overconformity to the Sport Ethic. *Sociology of Sport Journal*, *8*(4), 307–325. https://doi.org/10.1123/ssj.8.4.307

Katzke, C. J. (2014). *Probing the politics of the female body: Robyn Orlin's deconstruction of the Classical Ballet canon*. [Dissertação, University of Cape Town, Faculty of Humanities, College of Music]. http://hdl.handle.net/11427/12878

King, A. (2004). The Prisoner of Gender: Foucault and the Disciplining of the Female Body. *Journal of International Women's Studies*, *5*(2), 29–39. https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1532&context=jiws

Klockare, E., Gustafsson, H., & Nordin-Bates, S. M. (2011). An interpretative phenomenological analysis of how professional dance teachers implement psychological skills training in practice. *Research in Dance Education*, *12*(3), 277–293. https://doi.org/10.1080/14647893.2011.614332

Lakes, R. (2005). The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, *106*(5), 3–20. https://doi.org/10.3200/aepr.106.5.3-20

Leder D. (1990) *The Absent Body*. Chicago University Press.

Liu, C. (2023). The Challenges and Possibilities of a Pedagogy of Flow as a Foil to Self-Objectification in the Ballet Classroom. *Journal of Dance Education*, *23*(3), 223–233. https://doi.org/10.1080/15290824.2023.2233957

Marchant-Haycox, S.E., & Wilson, G.D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences, 13,* 1061-1068.

Markula-Denison, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, Sport and Exercise*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203006504

McEwen, K., & Young, K. (2011). Ballet and pain: reflections on a risk-dance culture. *Qualitative Research in Sport Exercise and Health*, *3*(2), 152–173. https://doi.org/10.1080/2159676x.2011.572181

Mitchell, S. B., Haase, A. M., Cumming, S. P., & Malina, R. M. (2017). Understanding growth and maturation in the context of ballet: a biocultural approach. *Research in Dance Education*, *18*(3), 291–300. https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1387525

Mitchell, S. B., Haase, A. M., & Cumming, S. P. (2021). Of grit and grace: negotiating puberty, surviving, and succeeding in professional ballet. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, *29*(2), 127–138. https://doi.org/10.1123/wspaj.2020-0031

Moradi, B., & Huang, Y.-P. (2008). Objectification theory and psychology of women: A decade of advances and future directions. *Psychology of Women Quarterly*, *32*(4), 377–398. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.00452.x

Morris, G. (2003). Problems with Ballet: Steps, style and training. *Research in Dance Education*, *4*(1), 17–30. https://doi.org/10.1080/14647890308308

Neumärker, K., Bettle, N., Neumärker, U., & Bettle, O. (2000). Age- and Gender-Related psychological characteristics of adolescent ballet dancers. *Psychopathology*, *33*(3), 137–142. https://doi.org/10.1159/000029135

Nixon, H. L. (1993). Accepting the risks of pain and injury in sport: Mediated cultural influences on playing hurt. *Sociology of Sport Journal*, *10*(2), 183–196. https://doi.org/10.1123/ssj.10.2.183

Nogueira, C. (2001). Construcionismo social, discurso e género. *Psicologia*, *15*(1), 43. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v15i1.490

Nordin-Bates, S. M., Cumming, J., Aways, D., & Sharp, L. (2011a). Imagining yourself dancing to perfection? Correlates of perfectionism among ballet and contemporary dancers. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *5*(1), 58–76. https://doi.org/10.1123/jcsp.5.1.58

Nordin-Bates, S. M., Walker, I. J., & Redding, E. (2011b). Correlates of disordered eating attitudes among male and female young talented dancers: Findings from the UK Centres for Advanced Training. *Eating Disorders*, *19*(3), 211–233. https://doi.org/10.1080/10640266.2011.564976

Nordin-Bates, S. M. (2019). Striving for perfection or for creativity?. *Journal of Dance Education*, *20*(1), 23–34. https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1546050

Oliver, W. (2005). Reading The Ballerina's Body: Susan Bordo sheds light on Anastasia Volochkova and Heidi Guenther. *Dance Research Journal*, *37*(2), 38–54. https://doi.org/10.1017/s014976770000855x

Padham, M., & Aujla, I. (2014). The Relationship between Passion and the Psychological Well-Being of Professional Dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, *18*(1), 37–44. https://doi.org/10.12678/1089-313x.18.1.37

Peterson, R. D., Grippo, K. P., & Tantleff-Dunn, S. (2008). Empowerment and Powerlessness: A Closer Look at the Relationship Between Feminism, Body Image and Eating Disturbance. *Sex Roles*, *58*(9–10), 639–648. https://doi.org/10.1007/s11199-007-9377-z

Petrides, K. V., Niven, L., & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema, 18,* 101-107.

Petsilas, P., Leigh, J., Brown, N., & Blackburn, C. (2019). Creative and embodied methods to teach reflections and support students' learning. *Research in Dance Education*, *20*(1), 19–35. https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1572733

Pierce, E. F., & Daleng, M. L. (1998). Distortion of body image among elite female dancers. *Perceptual and motor skills*, *87*(3), 769–770. https://doi.org/10.2466/pms.1998.87.3.769

Pickard, A., & Bailey, R. (2009). Crystallising experiences among young elite dancers. *Sport Education and Society*, *14*(2), 165–181. https://doi.org/10.1080/13573320902809047

Pickard, A. (2012a). Schooling the dancer: the evolution of an identity as a ballet dancer. *Research in Dance Education*, *13*(1), 25–46. https://doi.org/10.1080/14647893.2011.651119

Pickard, A. (2012b). Ballet body belief: perceptions of an ideal ballet body from young ballet dancers. *Research in Dance Education*, *14*(1), 3–19. https://doi.org/10.1080/14647893.2012.712106

Radell, S. A., Keneman, M. L., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2014). My body and its reflection: a case study of eight dance students and the mirror in the ballet classroom. *Research in Dance Education*, *15*(2), 161–178. https://doi.org/10.1080/14647893.2013.879256

Radell, S. A., Keneman, M. L., Mandradjieff, M. P., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2017). Comparison Study of body image satisfaction between Beginning- and Advanced-Level Female ballet students. *Journal of Dance Medicine & Science*, *21*(4), 135–143. https://doi.org/10.12678/1089-313x.21.4.135

Radell, S. A., Mandradjieff, M. P., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2020). Impact of Mirrors on Body Image of Beginning Modern and Ballet Students. *Journal of Dance Medicine & Science*, *24*(3), 126–134. https://doi.org/10.12678/1089-313X.24.3.126

Ravaldi, C., Vannacci, A., Bolognesi, E., Mancini, S., Faravelli, C., & Ricca, V. (2006). Gender role, eating disorder symptoms, and body image concern in ballet dancers. *Journal of psychosomatic research*, *61*(4), 529–535. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.04.016

Redding, E., & Quested, E. (2006). When Art Meets Science: An action research approach to improving professional dance teaching and learning using scientific methods. *The International Journal of Learning Annual Review*, *13*(7), 31–40. https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v13i07/44988

Reis, N., Machado, Z., Pelegrini, A., Monte, F., Boing, L., Simas, J., & Guimarães, A. (2014). Imagem corporal, estado nutricional e sintomas de transtornos alimentares em bailarinos. *Revista Brasileira De Atividade Física & Saúde*, *18*(6), 771. https://doi.org/10.12820/rbafs.v.18n6p771

Riggs, D. W., & Bartholomaeus, C. (2018). Gaslighting in the context of clinical interactions with parents of transgender children. *Sexual & Relationship Therapy*, *33*(4), 382–394. https://doi.org/10.1080/14681994.2018.1444274

Rimmer, R. (2017). Negotiating the rules of engagement: exploring perceptions of dance technique learning through Bourdieu's concept of 'doxa.' *Research in Dance Education*, *18*(3), 221–236. https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354836

Ritenburg, H. M. (2010). Frozen landscapes: a Foucauldian genealogy of the ideal ballet dancer's body. *Research in Dance Education*, *11*(1), 71–85. https://doi.org/10.1080/14647891003671775

Roche, J., & Huddy, A. (2015). Creative adaptations: integrating Feldenkrais principles in contemporary dance technique to facilitate the transition into tertiary dance education. *Journal of Theatre Dance and Performance Training*, *6*(2), 145–158. https://doi.org/10.1080/19443927.2015.1027452

Rowe, N., & Xiong, X. (2020). Cut-Paste-Repeat? The maintenance of authoritarian pedagogies through tertiary dance education in China. *Journal of Theatre Dance and Performance Training*, *11*(4), 415–431. https://doi.org/10.1080/19443927.2020.1746927

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ª ed.). McGraw-Hill Interamericana do Brasil.

Sampieri, R. H., & Torres, C. P. M. (2018). *Metología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana editores.

Sanchez, E. N., Aujla, I. J., & Nordin-Bates, S. (2013). Cultural background variables in dance talent development: findings from the UK centres for advanced training. *Research in Dance Education*, *14*(3), 260–278. https://doi.org/10.1080/14647893.2012.712510

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3ª ed.). Teachers College Press.

Slater, A., & Tiggemann, M. (2002). A test of Objectification Theory in adolescent girls. *Sex Roles*, *46*, 343–349. https://doi.org/10.1023/a:1020232714705

Slater, A., & Tiggemann, M. (2010). Body image and Disordered Eating in adolescent girls and Boys: A Test of Objectification Theory. *Sex Roles*, *63*(1–2), 42–49. https://doi.org/10.1007/s11199-010-9794-2

Smith, C. (1998). On authoritarianism in the dance classroom. In S. B. Shapiro (Ed.), *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (pp. 123–146). Human Kinetics.

Solomon, R., Solomon, J., Micheli, L. J., Saunders, J. J., & Zurakowski, D. (2002). Using the Test of Attentional and Interpersonal Style (TAIS) for profiling and counseling dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, *6*(4), 119–127. https://doi.org/10.1177/1089313x0200600403

Stornæs, A. V., Rosenvinge, J. H., Sundgot-Borgen, J., Pettersen, G., & Friborg, O. (2019). Profiles of perfectionism among adolescents attending specialized elite- and ordinary lower secondary Schools: A Norwegian Cross-Sectional Comparative study. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02039

Tiggemann, M., & Slater, A. (2001). A Test of Objectification Theory in Former Dancers and Non-Dancers. *Psychology of Women Quarterly*, *25*(1), 57–64. https://doi.org/10.1111/1471-6402.00007

Tiggemann, M., & Slater, A. (2015). The role of Self-Objectification in the Mental health of early adolescent Girls: Predictors and consequences. *Journal of Pediatric Psychology*, *40*(7), 704–711. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsv021

Van Staden, A., Myburgh, C. P. H., & Poggenpoel, M. (2009). A Psycho-Educational model to enhance the Self-Development and mental health of classical dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, *13*(1), 20–28. https://doi.org/10.1177/1089313x0901300103

Verbicaro, D., & Homci, J. V. (2021). A objetificação sexista da mulher nas relações de consumo à luz da teoria feminista de MacKinnon. *Revista Da Faculdade De Direito UFPR*, *66*(2), 51. https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v66i2.69906

Wainwright, S. P., & Turner, B. S. (2004). Epiphanies of embodiment: injury, identity and the balletic body. *Qualitative Research*, *4*(3), 311–337. https://doi.org/10.1177/1468794104047232

Walker, I. J., Nordin-Bates, S. M., & Redding, E. (2010). Talent identification and development in dance: a review of the literature. *Research in Dance Education*, *11*(3), 167–191. https://doi.org/10.1080/14647893.2010.527325

Ward, L. M. (2016). Media and sexualization: State of empirical research, 1995–2015. *Journal of Sex Research*, *53*, 560–577. http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2016.1142496

Warnick, J., Wilt, J., & McAdams, D. P. (2016). Dancers' stories: A narrative study of professional dancers. *Performance Enhancement & Health*, *4*(1–2), 35–41. https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.12.002

Weber, R. (2009). Integrating semi-structured somatic practices and contemporary dance technique training. *Journal of Dance & Somatic Practices*, *1*(2), 237–254. https://doi.org/10.1386/jdsp.1.2.237_1

Williams, S., & Bendelow, G. (1998). *The lived body: Sociological themes, embodied issues*. Routledge.

Zoletić, E., & Duraković-Belko, E. (2009). Body image distortion, perfectionism and eating disorder symptoms in risk group of female ballet dancers and models and in control group of female students. *PubMed*, *21*(3), 302–309. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19794346

Østern, T. P., & Irgens, E. J. (2016). Interfering with the lived field of dance pedagogy from organizational and leadership studies perspectives–an explorative intervention with performing and teaching dance artists. *Research in Dance Education*, *19*(1), 57–73. https://doi.org/10.1080/14647893.2015.1124079

# Anexos

## Anexo A – Guião de Entrevista para participantes que já não praticam dança

Dança

**1.** Fale-me da sua experiência no ensino artístico de dança.

Se não mencionar
**1.1.** Que estilos de dança praticou?
**1.2.** Como era o seu dia-a-dia (rotina, aulas)?
**1.3.** Como era o ambiente na escola de dança?

Experiência corporal

**1.** Considera que no meio artístico da dança existe uma visão sobre o corpo ideal?

Caso aborde o tema no geral, questionar
**1.1.** Considera que em Portugal, a cultura presente nas instituições de ensino artístico reforça algum tipo específico de padrão estético?

Se não mencionar
**1.2.** O que significa para si ter um "corpo de bailarino/a"?

**2.** De que forma é que os padrões estéticos no meio artístico da dança moldam a experiência de quem dança?

**3.** Considera que estes padrões facilitam a expressão artística ou, pelo contrário, limitam a forma como se pode expressar?

**4.** Como descreve a sua relação com o seu corpo durante o período em que praticou dança? E desde que deixou de praticar?

Se não mencionar
**4.1.** Sentiu pressão para se conformar com os padrões estéticos da dança ou manter uma imagem corporal específica devido a expectativas externas?

Se sim
**4.1.1.** Como lidava com essa pressão, com a preocupação/ansiedade para corresponder às expectativas de aparência que um/uma bailarino/a deve ter?
**4.1.2.** Que impacto é que isto teve na relação com o seu corpo (há uma constante monitorização da aparência física?) e a nível mental?
**4.1.3.** Quais são os desafios de conciliar essas expectativas físicas com o cuidado com a saúde e bem-estar físico e mental?
**4.1.4.** O que aconteceria se estas expectativas não fossem atingidas?

**5.** Como foi a experiência de ter alguém a tocar e a manipular o seu corpo?

**6.** Como se sentia quando o seu corpo era tocado e manipulado?

**7.** Sentiu em algum momento que a aparência física era mais importante do que a técnica ou o seu desempenho artístico enquanto bailarino/a?

Como referido anteriormente, esta entrevista tem como objetivo compreender de eu forma os/as bailarinos/as e pessoas que praticaram dança percecionam a sua relação com o corpo no contexto da dança. Mais especificamente, pretendo compreender o fenómeno da objetificação na dança no contexto português. Deste modo, antes de continuar com as questões vou apresentar a definição de objetificação: *"Objetificar significa transformar e tratar algo que não é um objeto como um objeto"*. A objetificação pode ser sexual quando uma pessoa é reduzida a e/ou tratada apenas como um objeto de desejo sexual, o que implica a erotização do corpo e a consequente desconsideração das qualidades não sexuais. A objetificação pode promover a auto-objetificação que existe quando uma pessoa adota a perspetiva de um observador em relação a si mesma, acabando, também ela, por se percecionar como um objeto, avaliando-se tendo em conta a sua aparência física e atribuindo menor importância a outras características suas.

**8.** Tendo tal em consideração, já se sentiu objetificado/a?

Se não mencionar

**9.** Considera que foi tratado mais como um corpo a ser observado do que como uma pessoa completa, com outras qualidades para além do físico?

**10.** Durante as aulas ou espetáculos já se sentiu desconectado do corpo?

**11.** Considera que, ao longo da sua experiência no meio artístico da dança, começou a ver o seu corpo como um objeto a ser observado e moldado pelos outros de acordo com os padrões estéticos?

Se sim
**11.1.** Essa perceção afetou a sua relação com a dança?
**11.2.** E consigo mesmo/a?
**11.3.** Considera que tal experiência teve impacto nas suas interações e relações com os/as outros/as bailarinos/as?

Se sim
**11.3.1.** De que forma tal se concretiza? Afetaram a colaboração ou promoveram a competitividade entre colegas? Ou estas expectativas surgem da competitividade do meio?

**11.4.** Considera que a pressão para manter um certo tipo de corpo interfere na experiência emocional e artística do bailarino?
**11.5.** Considera que o *setting* da dança contribui de alguma forma para se sentir objetificado/a?

Impacto da objetificação na construção da identidade e a nível psicológico

1. A forma como o seu corpo foi tratado teve algum impacto na maneira como se percebe enquanto indivíduo?

   Se sim
   **1.1.** De que forma a prática de dança moldou a maneira como se vê, como experiência o seu corpo? Teve algum impacto na sua imagem corporal, autoestima, bem-estar mental?
   **1.2.** Em que momento e de que forma teve consciência deste impacto (durante o período que praticou dança ou após)?

2. Atualmente, com o crescente foco na saúde mental e na imagem corporal, os padrões estéticos estão a mudar. Nota alguma diferença entre o que experienciou no passado e o que está a acontecer hoje em dia no meio artístico de dança e na forma como o corpo é visto?

Diferenças de género

1. Considera que há diferenças na maneira como as pessoas são tratadas na dança em função do seu género?

   Se não mencionar
   **1.1.** E em relação à aparência? Considera que o público, coreógrafos ou professores têm uma visão diferente sobre o corpo masculino e feminino?

      Se sim
      **1.1.1.** Considera que as expectativas e as exigências são distintas?
      **1.1.2.** Há maior liberdade para algum dos géneros?
      **1.1.3.** Algum dos géneros sofre maior pressão no que toca às exigências estéticas?

Perceção da dor

1. No contexto da dança, a dor é muitas vezes vista como parte do processo de treino e aperfeiçoamento. Como percebe a dor no meio artístico?

2. Como percebe a relação entre dor e esforço no treino de dança?

3. Considera que a dor é encarada de forma diferente dentro do ballet em comparação com outras áreas da vida ou do exercício físico?

   Se sim
   **3.1.** Que impacto isso teve na sua prática e na sua perceção do seu corpo?
   **3.2.** É vista como algo necessário para o seu progresso ou há momentos em que questiona essa abordagem?
   **3.3.** Que impacto acredita que tem no modo como os bailarinos/as lidam com o esforço e o desconforto físico?

Dados sociodemográficos

1. Idade
2. Qual o seu sexo?
3. Com que género se identifica?
4. Escolaridade
5. Profissão
6. Número de anos que praticou dança/ pratica dança

**Anexo B – Guião de Entrevista para participantes que praticam dança profissionalmente**

Dança

**1.** Fale-me da sua experiência no ensino artístico de dança.

Se não mencionar
**1.1.** Que estilos de dança praticou?
**1.2.** Como era o seu dia-a-dia (rotina, aulas)?
**1.3.** Como era o ambiente na escola de dança?

Experiência corporal

**1.** Considera que no meio artístico da dança existe uma visão sobre o corpo ideal?

Caso aborde o tema no geral, questionar
**1.1.** Considera que em Portugal, a cultura presente nas instituições de ensino artístico reforça algum tipo específico de padrão estético?

Se não mencionar
**1.2.** O que significa para si ter um "corpo de bailarino/a"?

**2.** De que forma é que os padrões estéticos no meio artístico da dança moldam a experiência de quem dança?

**3.** Considera que estes padrões facilitam a expressão artística ou, pelo contrário, limitam a forma como se pode expressar?

**4.** Como descreve a sua relação com o seu corpo desde que começou a dançar?

Se não mencionar
**4.1.** Sente pressão para se conformar com os padrões estéticos da dança ou manter uma imagem corporal específica devido a expectativas externas?

Se sim
**4.1.1.** Como lida com essa pressão, com a preocupação/ansiedade para corresponder às expectativas de aparência que um/uma bailarino/a deve ter?
**4.1.2.** Que impacto é que isto tem na relação com o seu corpo (há uma constante monitorização da aparência física?) e a nível mental?
**4.1.3.** Quais são os desafios de conciliar essas expectativas físicas com o cuidado com a saúde e bem-estar físico e mental?
**4.1.4.** O que acontece se estas expectativas não são atingidas?

**5.** Como é a experiência de ter alguém a tocar e a manipular o seu corpo?

**6.** Como se sente quando o seu corpo é tocado e manipulado?

**7.** Sente em algum momento que a aparência física é mais importante do que a técnica ou o seu desempenho artístico enquanto bailarino/a?

Como referido anteriormente, esta entrevista tem como objetivo compreender de eu forma os/as bailarinos/as e pessoas que praticaram dança percecionam a sua relação com o corpo no contexto da dança. Mais especificamente, pretendo compreender o fenómeno da objetificação na dança no contexto português. Deste modo, antes de continuar com as questões vou apresentar a definição de objetificação: *"Objetificar significa transformar e tratar algo que não é um objeto como um objeto"*. A objetificação pode ser sexual quando uma pessoa é reduzida a e/ou tratada apenas como um objeto de desejo sexual, o que implica a erotização do corpo e a consequente desconsideração das qualidades não sexuais. A objetificação pode promover a auto-objetificação que existe quando uma pessoa adota a perspetiva de um observador em relação a si mesma, acabando, também ela, por se percecionar como um objeto, avaliando-se tendo em conta a sua aparência física e atribuindo menor importância a outras características suas.

**8.** Tendo em consideração estas definições, já se sentiu objetificado/a?

Se não mencionar

**9.** Considera que foi tratado mais como um corpo a ser observado do que como uma pessoa completa, com outras qualidades para além do físico?

**10.** Durante as aulas ou espetáculos já se sentiu desconectado do corpo?

**11.** Considera que, ao longo da sua experiência no meio artístico da dança, começou a ver o seu corpo como um objeto a ser observado e moldado pelos outros de acordo com os padrões estéticos?

Se sim
**11.1.** Essa perceção afetou ou afeta a sua relação com a dança?
**11.2.** E consigo mesmo/a?
**11.3.** Considera que tal experiência teve ou tem impacto nas suas interações e relações com os/as outros/as bailarinos/as?

Se sim
**11.3.1.** De que forma tal se concretiza? Afeta a colaboração ou promove a competitividade entre colegas? Ou estas expectativas surgem da competitividade do meio?

**11.4.** Considera que a pressão para manter um certo tipo de corpo interfere na experiência emocional e artística do bailarino?
**11.5.** Considera que o *setting* da dança contribui de alguma forma para se sentir objetificado/a?

<u>Impacto da objetificação na construção da identidade e a nível psicológico</u>

**1.** A forma como o seu corpo foi e é tratado tem algum impacto na maneira como se percebe enquanto artista? E enquanto indivíduo?

Se sim
**1.1.** De que forma a prática de dança molda a maneira como se vê, como experiência o seu corpo? Tem algum impacto na sua imagem corporal, autoestima, bem-estar mental?
**1.2.** Em que momento e de que forma teve consciência deste impacto?

2. Atualmente, com o crescente foco na saúde mental e na imagem corporal, os padrões estéticos estão a mudar. Nota alguma diferença entre o que experienciou quando começou a dançar e o que está a acontecer hoje em dia no meio artístico de dança e na forma como o corpo é visto?

3. Existem diferenças entre a cultura no ensino artístico de dança e o trabalho em companhias de dança?

<u>Diferenças de género</u>

1. Considera que há diferenças na maneira como as pessoas são tratadas na dança em função do seu género?

   Se não mencionar
   **1.1.** E em relação à aparência? Considera que o público, coreógrafos ou professores têm uma visão diferente sobre o corpo masculino e feminino?

      Se sim
      **1.1.1.** Considera que as expectativas e as exigências são distintas?
      **1.1.2.** Há maior liberdade para algum dos géneros?
      **1.1.3.** Algum dos géneros sofre maior pressão no que toca às exigências estéticas?

<u>Perceção da dor</u>

1. No contexto da dança, a dor é muitas vezes vista como parte do processo de treino e aperfeiçoamento. Como percebe a dor no meio artístico?

2. Como percebe a relação entre dor e esforço no treino de dança?

3. Considera que a dor é encarada de forma diferente dentro do ballet em comparação com outras áreas da vida ou do exercício físico?

   Se sim
   **3.1.** Que impacto isso tem na sua prática e na sua perceção do seu corpo?
   **3.2.** É vista como algo necessário para o seu progresso ou há momentos em que questiona essa abordagem?
   **3.3.** Que impacto acredita que tem no modo como os bailarinos/as lidam com o esforço e o desconforto físico?

Dados sociodemográficos

1. Idade
2. Qual o seu sexo?
3. Com que género se identifica?
4. Escolaridade
5. Profissão
6. Número de anos que praticou dança/ pratica dança

**Anexo C – Consentimento Informado**

## Consentimento Informado

A presente investigação realiza-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto da estudante Beatriz de Sousa Fortuna, orientada pela Professora Doutora Alexandra Oliveira.

O objetivo deste trabalho é procurar compreender de que forma os/as bailarinos/as e pessoas que praticaram dança em Portugal percecionam a sua relação com o corpo no contexto da dança. Assim, para participar no estudo é necessário: 1) Ter entre 18 anos e 45 anos; e 2) Ser bailarino/a profissional ou ter frequentado o ensino artístico de dança durante pelo menos 5 anos.

Assim, gostávamos de convidá-lo/a a participar neste estudo, o que implica a realização de uma entrevista com questões centradas na sua trajetória e nas vivências na dança, que durará aproximadamente 60 minutos. Também lhe serão solicitados alguns dados sociodemográficos, tais como a idade, o sexo, o género, as habilitações literárias e o número de anos que praticou e/ou pratica dança. Em nenhum momento serão pedidos dados que o/a possam identificar. Qualquer elemento identificativo será transformado ou apagado de forma a manter o anonimato. Todas as informações fornecidas serão igualmente confidenciais e destinam-se exclusivamente aos objetivos deste projeto. No entanto, alguns excertos poderão ser utilizados para a análise de dados e apresentação dos resultados, assegurando sempre que não permitam a identificação dos participantes. De forma a facilitar a posterior análise dos dados, pedimos a sua autorização para efetuar o registo áudio da entrevista, garantindo que apenas a equipa de investigação terá acesso a essa gravação e que, uma vez efetuada a transcrição das entrevistas, as gravações serão destruídas.

A sua participação é voluntária podendo, a qualquer altura, cessar a sua colaboração ou recusar participar, sem que tal tenha quaisquer consequências para si. Mesmo depois de finalizada a entrevista, se desejar que esta não seja incluída no estudo, pode solicitá-lo, dispondo para isso de três meses após a sua finalização. Pode fazê-lo para mim, Beatriz Fortuna, através do contacto de email up202002831@up.pt. Não há riscos acrescidos à sua participação neste estudo. Uma vez concluída, e caso seja do seu interesse, poderá usar o mesmo endereço eletrónico para ter conhecimento dos resultados da investigação.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Declaro ter lido e compreendido a informação que consta no presente documento e que me foi garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar no projeto e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____ /____ /____

## Anexo D – Descrição da análise e dos temas

O processo da análise de dados decorreu segundo as seis fases propostas por Braun e Clarke (2006, 2019). Numa primeira etapa, procedeu-se à familiarização com os dados, a partir da transcrição integral das entrevistas e de sucessivas leituras críticas, o que possibilitou a imersão aprofundada no material e a identificação preliminar de ideias recorrentes. De seguida, foi realizada a codificação inicial, desenvolvida de forma indutiva e aberta, atribuindo códigos e segmentos de texto relevantes diretamente a partir dos discursos das pessoas participantes. Na terceira fase, os códigos foram organizados em potenciais temas e subtemas, agrupando significados próximos. Estes foram posteriormente revistos e refinados de forma reflexiva, assegurando a consistência interna e a relevância analítica. Seguiu-se a definição e nomeação de cinco temas principais e dos respetivos subtemas, acompanhada da caracterização de cada um, apresentada em seguida, e da seleção dos excertos mais representativos. Por fim, na última fase, procedeu-se à análise final e à escrita de resultados.

### Tema 1 – Experiência Vivida

Neste tema são analisadas as narrativas pessoais das pessoas que praticaram dança e das pessoas bailarinas sobre o seu percurso no ensino e na prática da dança, incluindo aprendizagens, desafios e vivências quotidianas. Aqui há uma valorização da dimensão subjetiva e experiencial, que permite compreender como as pessoas participantes do estudo constroem significados em torno da sua formação e da prática artística.

#### 1.1. Exigência e disciplina

Refere-se à intensidade do treino e à disciplina corporal incutida desde cedo, marcada por longas horas de prática e por esforço físico e emocional constante, assumindo-se como uma experiência totalizante no quotidiano das pessoas bailarinas.

#### 1.2. Pressões e contextos

Este subtema centra-se nas múltiplas pressões que atravessam a vida das pessoas bailarinas, tanto internas (autoexigência, ambição) como externas (exigências técnicas e estéticas, expectativas institucionais e familiares), bem como a influência dos contextos sociais e económicos na formação em dança.

### 1.3. Perceção e normalização da dor

Centra-se na forma como as pessoas bailarinas descrevem, interpretam e gerem a dor física associada à prática intensa da dança, frequentemente naturalizada como parte do processo formativo.

## Tema 2 – Instituições e cultura da dança

Este tema aborda o modo como as instituições de ensino artístico estruturam, regulam e legitimam a prática da dança, transmitindo normas, valores e padrões que moldam profundamente a experiência das pessoas bailarinas.

### 2.1. Prática pedagógicas e de correção

Este subtema inclui os métodos de ensino e de correção utilizados pelos docentes, incluindo o uso do toque, a disciplina corporal rigorosa, os comentários depreciativos e a instrumentalização da dor, contrastando com práticas mais construtivas.

### 2.2. Cultura institucional e hierárquica

Analisa a estrutura de poder que caracteriza as instituições, marcada pela autoridade absoluta e pela reprodução intergeracional de práticas autoritárias. Evidencia ainda a ausência de responsabilização e a falta de apoios especializados e de formação pedagógica.

## Tema 3 – Objetificação

Este tema explora a forma como o corpo da pessoa bailarina é avaliado, regulado, através da imposição de padrões corporais, de critérios de seleção e de mecanismos de vigilância, que frequentemente o reduzem a objeto de julgamento estético, técnico e social.

### 3.1. Padrões corporais e critérios de seleção

Refere-se à centralidade do corpo idealizado como critério de pertença e progressão na dança, evidenciando a tensão entre a técnica e estética e a exclusão de quem não cumpre os padrões.

### 3.2. Objetificação técnica e sexual

Foca-se nas diferentes formas de objetificação vividas no percurso formativo e

profissional, incluindo a redução do corpo a instrumento de desempenho técnico e a sua exposição a processos de sexualização.

### 3.3. Interiorização e auto-objetificação

Explora como as pessoas participantes incorporam o olhar externo e os padrões estéticos transmitidos ao longo da formação, passando a vigiar e avaliar continuamente o próprio corpo.

### 3.4. Dispositivos de objetificação e regulação corporal

Refere-se aos dispositivos e mecanismos materiais e simbólicos que reforçam a vigilância e a disciplina do corpo, expondo-o constantemente ao olhar externo e à avaliação.

## Tema 4 – Impacto na identidade

Este tema analisa como a experiência da dança molda a identidade pessoal, social e artística das pessoas participantes, influenciando a autoimagem, a vivência psicológica e emocional, as relações interpessoais e a forma como estas reinterpretam a sua trajetória e a relação com o corpo e a dança.

### 4.1. Autoimagem e consequências da objetificação

Explora como a prática da dança influencia a construção da identidade e da imagem corporal, moldadas pelo olhar externo, pelas comparações e pela procura de validação externa.

### 4.2. Impacto psicológico e resiliência

Analisa as implicações psicológicas da experiência no meio artístico da dança, evidenciando tanto os custos associados à exigência e à autoexigência como o desenvolvimento de resiliência e competências de adaptação.

### 4.3. Pertença, relações e impacto no bem-estar

Centra-se no papel das relações interpessoais e do sentimento de pertença na prática de dança, considerando tanto as redes de apoio entre pares e familiares como as tensões geradas pela competição e pela ausência de suporte institucional.

### 4.4. Reinterpretação da relação com o corpo e com a arte

Analisa a forma como, após o percurso formativo, as pessoas participantes reinterpretam a sua experiência e reconfiguram a relação com o corpo e a dança, à luz de novas perspetivas pessoais e sociais.