

# ACEI] CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Publicação quadrimestral n.º 122 Janeiro/Abril 2021  
Edição da APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância  
Preço 8,5€ (iva incluído) ISSN 2182-8369



## : ARTIGO

# Programa *OUT TO IN* – A relação corpo-mente nos espaços exteriores

**Guida Veiga<sup>1, 2</sup>, Daniela Guerreiro<sup>1</sup>, Graça Santos<sup>2, 3</sup>, Assunção Folque<sup>4, 5</sup>, Clarinda Pomar<sup>4, 5</sup>, Gabriela Almeida<sup>1, 2</sup>, José Marmeleira<sup>1, 2</sup>**

Vivemos tempos que nos colocam múltiplos desafios a um ritmo frequentemente difícil de assimilar. A saúde do planeta a que pertencemos, o modo como os desequilíbrios socioeconómicos aumentam e acentuam desigualdades, conflitos e fragmentações sociais, bem como a imprevisibilidade do que será a vida no espaço de uma década (UNESCO, 2016) exigem, por um lado, o fortalecimento de determinadas competências sócio-emocionais, e por outro, um novo olhar sobre a relação corpo-mente e o seu papel no desenvolvimento destas competências. Os avanços crescentes da robótica e da inteligência artificial perspectivam um futuro imprevisível, um futuro em que as crianças que estão agora no pré-escolar virão a exercer profissões que ainda nem existem. Numa análise da preparação para o futuro, o Fórum Económico Mundial (2017, p. 34) salienta que “muitos dos sistemas educativos atuais estão já desconectados das competências necessárias para funcionar nos mercados laborais de hoje em dia”. Competências como a autorregulação, a resolução de problemas ou a comunicação, também denominadas de sócio-emocionais, são essenciais na atualidade e serão ainda mais no futuro. Note-se que as competências sócio-emocionais não são apenas essenciais ao sucesso académico. Vários estudos indicam que estas competências são essenciais para o sucesso nas relações interpessoais, bem como para a saúde física e mental a curto e a longo prazo (Denham et al., 2003; Rieffe et al., 2012; Spinrad et al., 2006; Mikolajczak et al., 2015). Enquanto o Fórum Económico Mundial (2017) enfatiza a urgência de “repensar e fazer evo-

<sup>1</sup> Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade de Évora  
<sup>2</sup> Comprehensive Health Research Centre (CHRC), Universidade de Évora  
<sup>3</sup> Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora  
<sup>4</sup> Departamento de Pedagogia e Educação, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora  
<sup>5</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora



**Figura 1:** As crianças movimentam-se ao som da sequência musical e à sua paragem ficam imóveis, em estátua, seguindo diferentes indicações (ex: ter apenas três partes do corpo em contacto com o chão), desenvolvendo a capacidade de autorregulação.

luir os nossos sistemas educativos, para que as crianças estejam preparadas para o que o futuro lhes possa trazer”, o próprio Ministério da Educação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) estabelece, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento das competências sócio-emocionais (e.g., autorregulação, resolução de problemas) como área transversal, que deve ser promovida desde cedo e estar presente em todo o trabalho educativo. Dada a reconhecida importância das competências sócio-emocionais para o desenvolvimento das crianças, mas também para a sua saúde e bem-estar, uma equipa multidisciplinar da Universidade de Évora, envolvendo docentes dos Departamentos de Desporto e Saúde, de Pedagogia e Educação e de Psicologia, em parceria com os Agrupamentos de Escolas André de Gouveia e Manuel Ferreira Patrício, de Évora, e a Associação de Profissionais de

Educação de Infância (APEI), propôs-se a desenvolver um programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais na educação pré-escolar, no âmbito do Programa Academias Gulbenkian do Conhecimento, denominado de OUT TO IN.

O programa OUT TO IN decorre de quatro necessidades:

1. A necessidade de preparar as crianças para a imprevisibilidade futura, promovendo as suas competências sócio-emocionais, como a autorregulação, a capacidade de resolução de problemas e a comunicação;
2. A necessidade de valorizar o espaço exterior como espaço de desenvolvimento e aprendizagem;
3. A necessidade de proporcionar momentos de escuta e observação do corpo e das emoções;
4. A necessidade de capacitar as/os edu-

## : ARTIGO

adoras/es enquanto mediadores das competências sócio-emocionais e de fomentar a intencionalidade das suas práticas pedagógicas neste âmbito.

Para dar resposta a estas quatro necessidades, o Programa OUT TO IN foi desenvolvido com base em três premissas:

### O espaço exterior é um espaço privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem

As crianças portuguesas são das crianças europeias que mais tempo passam no jardim de infância e das que menos tempo passam a brincar, sobretudo no exterior. Existe em Portugal uma “cultura de interior” que necessita ser contrariada. Se por um lado, o próprio Ministério da Educação (2016) refere que as práticas educativas no exterior devem merecer “a mesma atenção do educador que

o espaço interior”, por outro lado, vários estudos têm demonstrado os benefícios de estar no exterior para o desenvolvimento e o bem-estar sócio-emocional (Green, Riley, & Hargrove, 2012; Kemple, Oh, Kenney, & Smith-Bonahue, 2016; Tandon, Saelens, Zhou, & Christakis, 2018; Tremblay, et al., 2015). O espaço exterior, sobretudo quando possui elementos naturais, pode constituir-se como um ambiente de aventura e de descoberta, que possibilita a liberdade de envolvimento em vários tipos de brincar, que promovem a capacidade de adaptação a novas situações, a capacidade de perceber e gerir o risco, o desenvolvimento físico e o aperfeiçoamento das capacidades motoras. Num ambiente com estas características, as interações sociais são enriquecidas, levando as crianças a cooperar e a aprender a gerir conflitos (Archer, & Siraj-Blatchford, 2017;

Veiga, Marmeleira, Laranjo, & Almeida, 2021).

### Conhecer e controlar o corpo é fundamental para conhecer e adequar as emoções e as relações

Sentimos muitas vezes as emoções como sinais corporais perceptíveis (o ritmo cardíaco acelerado quando apanhamos um susto, tensão no peito perante uma má notícia, etc.). A perceção dos sinais corporais (cardíacos, respiratórios, gástricos, de temperatura, de tensão, dor, etc.), também denominada de interoceptividade, é fundamental para percebermos o que estamos a sentir. A maior parte das crianças de idade pré-escolar já tem a capacidade de experimentar conscientemente os seus estados corporais e de aprender a ligar estas pistas corporais à situação que as evocou, por exemplo, associar a sensação do coração a bater com força, de transpiração e de ficar quente e vermelho ao medo ou associar a sensação de dor de barriga à ansiedade perante uma mudança de escola (Veiga, da Silva, Gibson, & Rieffe, no prelo). É por isso importante proporcionar à criança momentos de escuta e de observação do seu corpo, ajudando-a a conectar-se com o seu corpo, e a compreendê-lo, nomeadamente a compreender a ligação entre os seus estados corporais e as suas emoções, desenvolvendo assim a consciência interoceptiva e emocional. Estas capacidades são essenciais à autorregulação e à adaptabilidade, mas também à capacidade de comunicação e de resolução de problemas (Gao, Ping, Cheng, & 2019; Zamariola, Frost, Oost, Corneille, Luminet, & 2019).

### As competências sócio-emocionais das/os educadoras/es são essenciais para o desenvolvimento sócio-emocional das crianças

Como refere António da Nóvoa (1992, p.17): “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa (...). É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” De facto, os



**Figura 2:** As crianças dançam ao ritmo da música, procurando explorar a maneira como cada parte do corpo (nesta fotografia, a cabeça) pode conduzir o resto do corpo numa dança pelo espaço. No final da música param e escutam o seu corpo (Está igual? Mais cansado? Ou com mais energia? E o coração? Bate mais forte? E a cara: está quente?), desenvolvendo a consciência interoceptiva.

estudos demonstram que o bem-estar das crianças está intimamente relacionado com o bem-estar dos adultos e que os cuidadores, sejam pais ou educadores, que estão emocionalmente equilibrados, formam relações mais saudáveis e dão um maior apoio às necessidades de saúde mental das crianças (Reder, McClure, & Jolley, 2000). Contudo, o bem-estar emocional dos e das educadoras parece estar ameaçado, como sugere o estudo de Varela (2018) que revelou os elevados níveis de *burnout* dos educadores portugueses. É por isso importante proporcionar aos educadores momentos para que possam desenvolver as suas competências sócio-emocionais, como por exemplo a regulação do *stress*. Por outro lado, alguns estudos demonstram que a participação dos educadores em programas de autorregulação emocional (por exemplo, através de sessões de relaxamento) tem efeito positivos ao nível das competências sócio-emocionais dos seus alunos (Justo, 2008), sugerindo que a qualidade e eficácia das ações de promoção das competências sócio-emocionais das crianças podem ser maiores se os próprios educadores beneficiarem de um programa de promoção das competências sócio-emocionais.

Neste sentido, o Programa OUT TO IN compreende não só um programa de intervenção corpo-mente com as crianças, realizado no espaço exterior do jardim de infância, como um programa de formação dos educadores das crianças, numa perspetiva de formação pedagógica e pessoal.

### A intervenção com as crianças

O Programa OUT-TO-IN compreende uma abordagem corpo-mente distinta, resultante das investigações realizadas pela equipa da Universidade de Évora sobre os efeitos de práticas corpo-mente nas competências sócio-emocionais de crianças de idade pré-escolar (Marmeleira, Liberal, & Veiga, 2018). A intervenção com as crianças é realizada

dois dias por semana, durante o período letivo, e cada sessão tem a duração de 40 minutos. As sessões são dinamizadas por uma psicomotricista em parceria pedagógica com a educadora da sala e são realizadas no espaço exterior.

As sessões começam por oferecer atividades de jogo de exercício, como correr, saltar, rebolar, que tem sido associado a melhores capacidades de autorregulação e a uma melhor competência social (Lindsey, & Colwell, 2013; Lindsey, 2014; Veiga et al., 2017). Estas atividades são apresentadas numa perspetiva semi-dirigida, procurando promover a exploração e a consciencialização de diferentes movimentos corporais, rítmicos e expressivos, num contexto de liberdade e construção individual e coletiva. Por exemplo, na primeira sessão é proposto às crianças que, ao ritmo da música, encontrem diferentes formas de movimentar-se, experimentando diferentes ações motoras (correr, pular, rastejar, galopar) com diferentes segmentos corporais (rodar os braços, sacudir as pernas, abanar o tronco), adotando vários ritmos e direcionalidades. Ao envolverem uma ativação fisiológica (aumento do ritmo cardíaco, aumento da tonicidade, aumento da frequência respiratória) estas atividades são também particularmente importantes para a criança sentir o seu próprio corpo e as alterações corporais associadas à experiência emocional (Veiga et al., no prelo). Como referimos acima, a escuta e a observação do próprio corpo são essenciais para o conhecimento emocional da criança. Por isso, são frequentes as perguntas: “Como sentes o teu corpo? Mole? Duro? Cansado? Cheio de energia? Rápido? Lento? E a tua cara: está quente? Fresca? E o teu coração, como o sentes? Acelerado? Calmo?” É curioso observar que as crianças conseguem ter consciência dos seus estados corporais e perceber as alterações entre o início da atividade e o momento de escuta, referindo, por exemplo: “Estou muito mais quente; antes não sentia

o meu coração, mas agora está muito mais forte, pareço um carro de corrida.”

O jogo de exercício é seguido de propostas de relaxamento lúdico como alongamentos dos diferentes segmentos corporais, jogo de observação e controlo da respiração, jogos de tensão e descontração muscular, movimentos ativo-passivos, que permitem que a criança dirija a sua atenção para o seu corpo e, progressivamente, aprenda a controlá-lo (Veiga et al., no prelo). Por exemplo, na segunda sessão propomos às crianças que observem os movimentos de um balão que é cheio e preso entre os dedos, sem dar um nó, e que é posteriormente solto, movimentando-se pelo espaço enquanto perde o ar, até que cai no chão. De seguida, pedimos às crianças que imitem o movimento do balão, a encher, realizando inicialmente uma inspiração profunda, realizando uma breve apneia, e de seguida a esvaziar-se, realizando uma expiração profunda, acompanhada por uma dança semelhante à que observaram, até se deitarem no chão. Apesar de a palavra relaxamento ser muitas vezes associada a um estado de imobilidade, não tem necessariamente de o ser. O que se pretende é uma diminuição progressiva e natural dos níveis de atividade física da criança e um aumento da sua concentração, também progressivo e natural. Por exemplo, nas primeiras sessões são propostas atividades como a atividade do balão, ou alongamentos dos segmentos corporais, em que a criança adota posturas semelhantes à de animais, o que apenas requer uma consciência corporal e, em particular, tónica. Contudo, à medida que as sessões vão avançando, são propostas atividades que envolvem o controlo inibitório, como por exemplo, estar a dançar e, mediante determinado estímulo auditivo, realizar determinada ação motora contrária (quando ouvem “mãos”, dançam com os pés juntos; quando ouvem “pés”, dançam batendo palmas) e por fim, a imobilidade total, com atividades de visualização em que a criança está deitada a

## : ARTIGO



**Figura 3:** As crianças exploram diferentes formas de correr. No final da corrida param e escutam o seu corpo (Como sentem os músculos das pernas? Estão moles? Duros? E a respiração: está lenta? Rápida?), desenvolvendo a consciência interoceptiva.

visualizar um cenário associado à calma e à passividade.

Por fim, as atividades de simbolização permitem a consciencialização das vivências e a sua comunicação, recorrendo a diferentes mediadores expressivos como a voz, o movimento, a pintura ou a modelagem. Por exemplo, pedimos às crianças que evoquem uma sensação do que acabaram de viver e que escolham uma cor para a representar, ou que, depois de dançarem com o corpo como tinham visto o balão 'dançar', possam imaginar a paisagem onde estavam a dançar e a pintem num papel de cenário.

### A formação dos educadores

As e os educadores de infância são os principais agentes de mudança, sendo determinantes para a qualidade, o sucesso e a continuidade do Programa OUT TO IN. Por esse motivo, este programa contempla uma formação dos educadores, recentemente

submetida à acreditação para a formação contínua de docentes através de um centro de formação. Nesta formação procura-se que os educadores:

- Aprofundem e complementem os seus conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento motor e sócio-emocional da criança em idade pré-escolar;
- Compreendam o valor educativo e as potencialidades pedagógicas que podem ser oferecidas pelo (no) espaço exterior;
- Aprofundem e complementem os seus conhecimentos sobre as abordagens corpo-mente no desenvolvimento motor e sócio-emocional da criança;
- Aprofundem e complementem os seus conhecimentos sobre as possibilidades da expressividade corporal e artística na construção pessoal e social e no desenvolvimento da comunicação;
- Dominem competências de preparação e intervenção pedagógica no espaço exterior

que promovam as competências motoras e sócio-emocionais das crianças, centradas numa abordagem corpo-mente.

A formação assume um regime misto, envolvendo sessões presenciais e à distância (síncronas e assíncronas), em que se procura proporcionar a vivência dos conceitos principais subjacentes ao Programa OUT TO IN, bem como a reflexão sobre a sua aplicação na atividade pedagógica. No final da formação os educadores desenvolvem uma proposta de reestruturação do espaço exterior da sua instituição com base nos pressupostos da formação e sustentados na observação e escuta das crianças com quem trabalham (Folque, 2010).

### Sessões de relaxamento com os educadores

A formação é complementada com a participação em sessões bissemanais de relaxamento, que permite não só uma maior apropriação dos fundamentos do Programa OUT-TO-IN, mas também o desenvolvimento da autorregulação dos próprios educadores, fundamental para promover as competências sócio-emocionais das crianças.

As sessões de relaxamento com os educadores foram construídas com base em estudos anteriores (Veiga, Rodrigues, Lamy, Guiose, Pereira, & Marmeleira, 2019). O programa prevê sessões de 30 a 40 minutos, com frequência bissemanal, realizadas em grupo.

As sessões dividem-se em quatro momentos: ativação, consciencialização corporal, autorregulação corporal e simbolização. No momento de ativação procura-se uma abertura e disponibilização para as vivências que serão propostas e as sensações associadas. No momento de consciencialização corporal procura-se uma crescente tomada de atenção e consciência das sensações do corpo em movimento e em imobilidade, sobretudo do ponto de vista interoceptivo (movimentos respiratórios, gástricos, tensão muscular, temperatura, etc.). O momento de autorre-

gulação corporal envolve movimentos ativo-passivos e de descontração neuromuscular e o momento de simbolização, à semelhança das sessões com as crianças, envolve a representação das sensações vividas ao longo da sessão, através do recurso a atividades expressivas e de partilha em grupo.

O projeto OUT TO IN é avaliado em diversas dimensões (compreensão emocional, autorregulação, comunicação, resolução de problemas, consciência interoceptiva, competência motora), utilizando diversas técnicas de recolha de dados (questionários, provas, observação, entrevista) e procurando identificar os impactos do projeto nos contextos em que se desenvolve e nos participantes do estudo, dando voz a todos de modo a compreendermos em profundidade os seus efeitos.

### Notas finais

O Programa OUT TO IN assenta nas premissas de que o espaço exterior é um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem e que as práticas corpo-mente, como o jogo e o relaxamento, são ferramentas essenciais para a promoção das competências sócio-emocionais na idade pré-escolar. A segurança e a liberdade proporcionadas pelo espaço exterior, a atmosfera lúdica e exploratória facilitada pelo jogo e pelo relaxamento estimulam a criança a viajar com liberdade de fora (OUT) para (TO) dentro (IN) e de dentro para fora, num processo contínuo de construção pessoal e social, em que o adulto é um facilitador atento e conhecedor do desenvolvimento global da criança.



### REFERÊNCIAS

Archer, C., & Siraj-Blatchford, I. (2017). *Movement Environment Rating Scale (MOVERS) for 2-6-year-olds provision. Improving physical development through movement and physical activity*. Trentham Books.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P.

(2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533.

Folque, M. A. (2010). Interviewing children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe and I. Siraj-Blatchford. (Eds.) (2nd edition) *Doing early childhood research. International Perspectives on Theory and Practice*, pp. 239-260. Open University Press.

Gao, Q., Ping, X., & Chen, W. (2019). Body influences on social cognition through interoception. *Frontiers in Psychology*, 10, 2066. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02066.

World Economic Forum (2017). *The global human capital report – 2017: preparing people for the future of work*. ISBN: 978-1-944835-10-1.

Green, G., Riley, C., & Hargrove, B. (2012). Physical activity and childhood obesity: The impact of outdoor play activities in pre-primary children. *Education*, 41(12), 915-920.

Justo, C.F. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1): 1-11.

Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., & Smith-Bonahue, T. (2016). The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454. doi:10.1080/00094056.2016.1251793.

Lindsey, E. W. (2014). Physical activity and preschool children's peer acceptance: distinctions between rough-and-tumble and exercise play. *Early Education and Development*, 25(3), 277-294. doi: 10.1080/10409289.2014.890854.

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360. doi:10.13110/merrpalmqua1982.59.3.0330.

Marmeleira, J., Liberal, C., & Veiga, G. (2018). A prática de promove o desenvolvimento sócio-emocional de crianças em idade pré-escolar. In P. Rodrigues, A. Rebole, F. Vieira, A. Dias, & L. Silva (Eds.). *Estudos em desenvolvimento motor da criança XI* (pp. 197-203). Almada: Edições Piaget. ISBN: 9789897591211.

Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Van Broeck, N., ... & Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653. doi: 10.1037/em00000034.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa. ISBN 972-20-1008-5, pp. 13-33.

Reder, P., McClure, M., & Jolley, A. (Eds.). (2000). *Family matters: Interfaces between child and adult mental health*. Psychology Press.

Rieffe, C., & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalizing symptoms during late childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21, 349-356. doi: 0.1007/s00787-012-0267-8.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R.

A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510. doi: 10.1037/1528-3542.6.3.498.

Tandon, P., Saelens, B., Zhou, C., & Christakis, D. (2018). A comparison of preschoolers' physical activity indoors versus outdoors at child care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2463. doi:10.3390/ijerph15112463.

Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... & Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475-6505. doi:10.3390/ijerph120606475

UNESCO (2016). *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil.

Varela, R. C., della Santa, R., Silveira, H., Matos, C., Rolo, D. Areosa, J., & Leher, R. (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). Fenprof.

Veiga, G., da Silva, B. S., Gibson, J., & Rieffe, C. (in press). Emotions in play; the effects of physical play on children's social well-being. In D. Dukes, A. C. Samson, & R. Walle (Eds.), *Handbook of Emotion Development*. London: Oxford University Press.

Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., ... & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant Child Development*, 26(1), e1957. doi:10.1002/icd.1957.

Veiga, G., Marmeleira, M., Laranjo, L., Almeida, G. (2021). The importance of outdoor practices for children's health and development and for the community. In G. Veiga, L. Laranjo, J. Marmeleira, G. Almeida, & A.G. Küçükturan, A.G. *Taking the best from outdoor play: A practical book for parents and practitioners of early childhood education*. Universidade de Évora. ISBN: 978-972-778-180-5.

Veiga, G., Rodrigues, A., Lamy, E., Guiose, M., Pereira, C., & Marmeleira, J. (2019). The effects of a relaxation intervention on nurses' psychological and physiological stress indicators: A pilot study. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 35, 265-271. doi: 10.1016/j.ctcp.2019.03.008.

Zamariola, G., Frost, N., Van Oost, A., Corneille, O., & Luminet, O. (2019). Relationship between interoception and emotion regulation: new evidence from mixed methods. *Journal of Affective Disorders*, 246, 480-485. doi: 10.1016/j.jad.2018.12.101.

### Agradecimentos

A equipa do OUT TO IN agradece a disponibilidade e os contributos das educadoras dos jardins de infância da Malagueira e da Galopim de Carvalho (Évora), fundamentais para o sucesso do programa.