

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CRENÇAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
ALIMENTARES DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA
EM CRECHES E JARDINS DE INFÂNCIA**

Susana Antunes

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE
Área de Especialização em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental Integrativa

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CRENÇAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
ALIMENTARES DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA
EM CRECHES E JARDINS DE INFÂNCIA**

Susana Antunes

**Dissertação orientada por Professora Doutora Luísa Barros e Investigadora Doutora
Ana Isabel Fernandes Gomes**

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Área de Especialização em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental Integrativa

2022

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Luísa Barros e à Doutora Ana Gomes, por todo o apoio e motivação que me deram ao longo destes meses. Foram incansáveis e estiveram sempre disponíveis para mim.

Às minhas queridas colegas e amigas, Inês, Eduarda, Maria, Sara e Tânia, e ao meu colega e amigo António, que tornaram estes 5 anos muito mais fáceis. Foi um prazer estar ao vosso lado neste percurso!

Às minhas amigas e colegas de estágio Patrícia e Teresa, o vosso carinho e ajuda fez com que esta reta final fosse mais fácil.

Aos meus amigos que durante estes anos aceitaram um “não posso, tenho de estudar”, e “não posso, tenho de fazer a tese”, mas com os quais agora partilho esta conquista.

Aos meus pais e irmã que acompanharam todo o processo desde o início e fizeram sempre o possível para me apoiar. Muito obrigada!

Um agradecimento especial ao Diretor da Associação de Profissionais de Educação de Infância, pela ajuda na divulgação deste estudo. E por fim, agradeço a todos os participantes do estudo, sem os quais a realização do mesmo não era possível.

Resumo

As estratégias e comportamentos utilizados pelas educadoras de infância podem ter influência positiva nos comportamentos alimentares das crianças em idade pré-escolar. Contudo, o tema das práticas educativas alimentares não tem sido muito estudado relativamente às crenças e práticas utilizadas pelas educadoras com o objetivo de promoverem nas crianças uma alimentação saudável. Assim, o presente trabalho teve como objetivo adaptar o questionário *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares* com base no questionário *About Feeding Children*, e caracterizar as crenças, práticas, perceções das educadoras sobre o seu papel na alimentação das crianças, e estudar a associação entre elas. A amostra foi constituída por 346 educadoras de infância em atividade profissional, que acompanham crianças entre os 18 meses e os seis anos. Foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico; Escala de Responsabilidade Percebida e Controlo Percebido; Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares; Avaliação do Contexto Alimentar; Informação e Comunicação com os Pais; Necessidades de Formação. Na análise preliminar foram encontrados indicadores adequados de consistência interna para a escala de crenças e práticas. Os resultados sugerem crenças favoráveis ao uso de práticas relacionadas com o Ensino e a sua utilização, mas também uma maior tendência para o uso de práticas de Pressão para Comer, em detrimento de outras dimensões de práticas alimentares positivas. Os resultados deste estudo sugerem que esta é uma área de intervenção das educadoras que necessita de mais formação, em particular para consciencializar sobre os efeitos negativos da pressão para comer e promover o uso de práticas facilitadoras da autorregulação alimentar.

Palavras-chave: Educadoras de Infância; Idade pré-escolar; Alimentação saudável; Crenças; Práticas Educativas Alimentares.

Abstract

The strategies and behaviors used by education teachers may have a positive influence on preschool children's feeding behaviors. However, the feeding educational practices haven't been studied when it comes to the beliefs and practices used by education teachers with the purpose of promoting healthy eating habits on children. The present study had the goal to adapt the questionnaire *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares* based on the About Feeding Children questionnaire, and to characterize the beliefs, practices, and perception of education teachers about their part in the feeding of children, and to study the association between them. The sample consisted in 346 working education teachers who work with children between the ages of 18 months and 6 years old. We used the following instruments: a sociodemographic questionnaire, *Preschool Teacher's Perceived Responsibility to Promote Child's Healthy Eating Scale*; *Preschool Teacher's Perceived Control Regarding Children's Eating Behaviors and Parental Feeding Practices*; *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares*; *Avaliação do Contexto Alimentar*; *Informação e Comunicação com os Pais*; *Necessidades de Formação*. In the preliminary analysis, we found adequate values of internal consistency for the beliefs and practices scale. The results suggest favourable beliefs to the use of practices related to Education and their use, but also a higher tendency to use Pressure to eat practices, instead of other dimensions of positive feeding practices. These results suggest this is an area of investigation on education teachers that needs more qualification, particularly to raise awareness about the negative effects of pressure to eat and to promote the use of facilitating practices for feeding selfregulation.

Keywords: Education Teachers; Preschool Children; Healthy Eating; Beliefs; Feeding Education Practices.

Índice

Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância em Creches e Jardins de Infância.....	1
Práticas educativas alimentares	3
Determinantes das práticas educativas alimentares das educadoras de infância.....	5
Estilos educativos alimentares	6
Determinantes cognitivos.....	6
Determinantes contextuais	8
Determinantes sociodemográficos: a experiência como pai/mãe	10
Comunicação com os pais.....	10
Necessidades de formação	11
Objetivos.....	12
Métodos	13
Caracterização do estudo	14
Participantes.....	14
Responsabilidade Percebida.....	14
Controlo Percebido	15
Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares	16
Avaliação do Contexto Alimentar	18
Informação e Comunicação com os Pais	19
Necessidades de Formação	20

Procedimentos e recrutamento.....	21
Metodologia de análise de dados.....	22
Resultados.....	24
Análises psicométricas preliminares.....	24
Caracterização da amostra.....	36
Análises descritivas das Crenças sobre a Interação durante as Refeições, das Práticas Educativas Alimentares, da Responsabilidade Percebida e do Controlo Percebido e da Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade).....	37
Análises descritivas do Contexto Alimentar, da Informação Comunicada aos Pais sobre a Alimentação das crianças e das Necessidades de Formação identificadas pelas educadoras.....	39
Associações entre Crenças sobre a Interação durante as Refeições, as Práticas Educativas Alimentares, a Responsabilidade Percebida, o Controlo Percebido a Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade).	46
Associação entre Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação com Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, Crenças sobre a Interação durante as Refeições e Práticas Educativas Alimentares.....	48
Comparação entre grupos.....	51
Discussão.....	53
Limitações.....	60
Conclusão.....	61
Referências.....	63
Anexos.....	69

Índice de Figuras e Tabelas

Tabela 1 - Estrutura preliminar da escala de avaliação do questionário das Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares.....	17
Tabela 2 - Análise de frequências das respostas aos itens da escala de Crenças sobre a Interação durante as Refeições antes da AFE.....	24
Tabela 3 - Análise de frequências das respostas aos itens da escala Práticas Educativas Alimentares antes da AFE.....	26
Tabela 4 - Análise fatorial do questionário das Crenças sobre a Interação durante as Refeições.....	31
Tabela 5 - Análise fatorial do questionário das Práticas Educativas Alimentares.....	33
Tabela 6 - Estrutura após transformação da escala de avaliação do questionário das Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância e as suas Crenças sobre a Interação durante as Refeições.....	35
Tabela 7 - Características sociodemográficas das educadoras	36
Tabela 8 - Estatística descritiva da escala de Crenças sobre a Interação durante as Refeições (N = 346).....	37
Tabela 9 - Estatística descritiva da escala de Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância (N = 346).....	37
Tabela 10 - Estatística descritiva da escala de Responsabilidade Percebida e Controlo Percebido (N = 346).....	38
Tabela 11 - Análise de frequências da Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade).....	38

Tabela 12 - Análise de frequências do questionário de Avaliação da Qualidade da Oferta Alimentar.....	39
Tabela 13 - Análise de frequências do questionário de Avaliação da Individualização das Necessidades das Crianças e do Espaço de Alimentação.....	41
Tabela 14 - Análise de frequências do questionário de Avaliação da Presença da Educadora.....	42
Tabela 15 - Análise de frequências do questionário de Avaliação do Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação das Crianças	43
Tabela 16 - Análise de frequências da escala de Informação comunicada aos pais sobre a alimentação das crianças.....	44
Tabela 17 - Análise de frequências da escala de Necessidades de Formação das Educadoras.....	45
Tabela 18 - Correlações entre as subescalas das Crenças sobre a Interação durante as Refeições e Práticas Educativas Alimentares	46
Tabela 19 - Correlações entre as escalas da Responsabilidade Percebida, o Controlo Percebido e as Crenças sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares (Correlação de Spearman).....	47
Tabela 20 - Correlação entre a Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade) e a Responsabilidade Percebida e o Controlo Percebido (Correlação de Spearman).....	48
Tabela 21 - Análise de frequências da pontuação de práticas saudáveis das subescalas Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação).....	49
Tabela 22 - Associação entre a Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação com Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido,	

Crenças sobre a Interação durante as Refeições e Práticas Educativas Alimentares (Correlação de Spearman).....50

Tabela 23 - Comparação de valores médios relativos à Responsabilidade Percebida, Controle Percebido, às Crenças sobre Ensino e Modelagem, e Crenças Coercivas, às práticas de Apoio à Autorregulação, Comparação com Pares, Pressão para Comer, e Ensino, e à Confiança e Dificuldade na comunicação com os pais entre educadoras sem filhos (N=80), com filhos com 6 anos ou menos (N=205), e com filhos com mais de 6 anos (N=61).....51

Tabela 24 - Comparação de valores médios relativos à Responsabilidade Percebida, Controle Percebido, às Crenças sobre Ensino e Modelagem, e Crenças Coercivas, às práticas de Apoio à Autorregulação, Comparação com Pares, Pressão para Comer, e Ensino, e à Confiança e Dificuldade na comunicação com os pais entre educadoras com habilitações de Bacharelato ou Licenciatura (N=227), e de Especialização, Mestrado e Doutorado (N=119).....52

Tabela 25 - Comparação de valores médios relativos à Responsabilidade Percebida, Controle Percebido, às Crenças sobre Ensino e Modelagem, e Crenças Coercivas, às práticas de Apoio à Autorregulação, Comparação com Pares, Pressão para Comer, e Ensino, e à Confiança e Dificuldade na comunicação com os pais entre educadoras com 0 a 10 anos de experiência (N=62), 11 a 24 anos de experiência (N =140), e mais de 25 anos de experiência (N=144).....53

Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância em Creches e Jardins de Infância

Os primeiros anos de vida são críticos para a alimentação das crianças, e é necessário que os pais e cuidadores tenham capacidades para garantir o sucesso desta alimentação através de práticas educativas e de uma oferta alimentar saudável (Scaglioni et al., 2018). O tema das práticas educativas alimentares tem sido muito estudado em relação aos pais, mas ainda existe pouca informação sobre as práticas que as educadoras usam para fomentar uma alimentação saudável e comportamentos de alimentação adequados (Swindle et al., 2018).

A percentagem de crianças a frequentar o pré-escolar entre os quatro anos e a idade de entrada para o ensino básico é de 96% (Conselho Nacional de Educação, 2021). Um número muito elevado de crianças tendem a passar a maior parte do seu dia em creches e/ou jardins de infância, sendo Portugal um dos países onde as crianças dos 0 aos 6 anos passam mais tempo em instituições de cuidados para a infância, com uma média de 30 ou mais horas semanais (IBGE, 2020). A permanência diária nestes locais faz com que as crianças sejam maioritariamente acompanhadas por educadoras de infância¹ e auxiliares de ação educativa na hora das refeições, e não pela sua família.

As perceções das pessoas mais diretamente envolvidas na educação das crianças sobre a influência das educadoras de infância na alimentação das crianças não são totalmente consensuais. Alguns estudos sobre diferentes temas da alimentação (e.g., rotinas, introdução de alimentos) reportam que os pais vêem as educadoras como modelos parentais (McGuire et al., 2021), enquanto outros mostram que os pais tendem a considerar que são eles a principal influência na alimentação das crianças. Por sua vez, as educadoras tendem a afirmar que

¹ Neste estudo é utilizado o termo educadoras como referência a todos os educadores de infância, tendo em conta que a maioria dos profissionais são mulheres (99,1% no ano letivo de 2018/2019) (IBGE, 2020).

ambos são uma influência primária para as crianças (Dinkel et al., 2021), e assumem a partilha dessa responsabilidade (Lemos, 2020). Estas diferenças nas perceções das educadoras e dos pais podem derivar, em parte, do facto de as práticas alimentares e os próprios desafios relacionados com a alimentação das crianças diferirem entre o contexto familiar e escolar. Por exemplo, alguns estudos apontam para um consumo excessivo de calorias e um menor consumo do que o recomendado de frutas, vegetais e leite simples, fora do contexto escolar (Robson et al., 2015), enquanto que, em geral, a maioria das instituições de infância tem alguma preocupação em oferecer uma dieta saudável e equilibrada.

A aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis num contexto pode não ser transferida para outro (Dev et al., 2017). Quando as ideias sobre comportamentos saudáveis a promover difere, e existe uma inconsistência entre os comportamentos ensinados nos dois contextos, as educadoras podem sentir-se frustradas e com falta de motivação para promover hábitos saudáveis (Sisson et al., 2017). De alguma forma, reconhecem que podem ter menos controlo e capacidade de influência nas questões da alimentação saudável, comparativamente aos outros domínios educativos e de promoção do desenvolvimento (Lemos, 2020).

Existe alguma evidência de que a formação que as educadoras recebem relativamente às questões de alimentação faz com que estejam conscientes sobre as recomendações nacionais e internacionais sobre a alimentação infantil (Dinkel et al., 2021), e saibam promover comportamentos positivos de alimentação (Elford & Brown, 2014). Por isso, cada vez mais, as educadoras acreditam que têm competências para promover uma alimentação saudável (Cooper & Contento, 2019; Dinkel et al., 2021; Love et al., 2020), que influenciam a escolha de alimentos das crianças (Anundson et al., 2018; Cooper & Contento, 2019; Lumeng et al., 2008), e que constroem um ambiente de refeição onde as crianças se sentem bem e podem desenvolver estratégias sociais (Love et al., 2020). No entanto, ainda sabemos pouco sobre a formação das educadoras de infância neste domínio específico e sobre as práticas

usadas por estes profissionais em Portugal, especialmente as usadas na interação com as crianças nos momentos de refeição.

Práticas educativas alimentares

As práticas alimentares (*feeding practices*) estão incluídas no termo *food parenting*, juntamente com os estilos de alimentação (*feeding style*) (Vaughn et al., 2016). As práticas alimentares são caracterizadas como ações e estratégias que os cuidadores utilizam para alimentar as crianças (Vaughn et al., 2016). As práticas alimentares, quer sejam parentais ou das educadoras, podem ser organizadas em dois grandes grupos: práticas saudáveis, positivas ou responsivas; e práticas não saudáveis, de controlo externo ou negativas (Dev et al., 2017). As práticas saudáveis caracterizam-se por respeitarem as pistas internas das crianças, isto é, o reconhecimento das sensações de fome e saciedade (Dev et al., 2017) e se orientarem para a promoção da autorregulação da ingestão alimentar pela criança. Por outro lado, as práticas de controlo externo visam controlar diretamente a ingestão alimentar da criança e baseiam-se nos objetivos e preocupações dos adultos, sem ter em conta as sensações da criança, pode dificultar a capacidade de autorregulação do consumo alimentar das mesmas (Dev et al., 2017).

Vaughn e colaboradores (2016), e posteriormente O'Connor e colaboradores (2017), definiram as práticas alimentares parentais em três categorias: práticas de controlo coercivo, práticas estruturais e práticas de suporte ou promoção à autonomia. O controlo coercivo refere-se às estratégias em que os pais têm o controlo do que é consumido pela criança, através da restrição, uso de alimentos para controlar emoções negativas, ameaças e subornos, pressão para comer, e controlo intrusivo. As estratégias estruturais são ações dos pais para a reorganização do ambiente de alimentação que permitem à criança aprender e manter comportamentos saudáveis de alimentação. Estas estratégias incluem: incentivo para comer, regras e limites, acessibilidade e disponibilidade dos alimentos, preparação das refeições,

modelagem, exposição à variedade/seleção, rotinas às refeições, e redirecção e negociação.

Por fim, as práticas de suporte à autonomia promovem a autorregulação alimentar e uma maior independência da criança em relação à sua alimentação. Para isso, incluem estratégias de envolvimento da criança na preparação das refeições, encorajamento à alimentação saudável, e educação/racionalização.

Especificamente para o estudo das práticas educativas alimentares das educadoras e das crenças associadas a estas práticas, Swindle e colaboradores (2018) propuseram um modelo que organiza estas práticas em duas categorias conceptuais: práticas ou estratégias estruturais e práticas ou estratégias verbais, sendo que cada categoria inclui práticas positivas e práticas inadequadas. As práticas estruturais negativas incluem o controlo pelos adultos da comida consumida, que passa por garantir que a criança come a quantidade e tipo de alimentos o que os adultos consideram desejável ou aceitável, podendo recorrer, por exemplo, a estratégias que utilizam doces como incentivos para comer outros alimentos menos apreciados; enquanto as práticas positivas incluem os papéis de apoio dos adultos nas refeições, e em particular o papel da educadora como modelo. As estratégias verbais incluem aquilo que as educadoras verbalizam durante as refeições, e podem ser práticas negativas, como a pressão para comer, ao direccionar para comer aquilo que as educadoras consideram adequado, sem atenção às pistas internas da criança; ou a utilização de práticas de comparação social, dirigindo a atenção das crianças para a quantidade ou o tipo de comida consumida por outras crianças; enquanto as práticas positivas se referem ao apoio à autorregulação das crianças, ao orientar a criança para as suas pistas internas de fome ou saciedade. Em comparação com as práticas parentais e dos educadores, alguns autores verificaram que era mais comum os cuidadores familiares utilizarem práticas de controlo baseadas nas suas preocupações do que as educadoras de infância (Freedman & Alvarez, 2010).

A organização das crenças de acordo com Swindle e colaboradores (2018) será abordada abaixo com maior detalhe, uma vez que as crenças são consideradas um determinante cognitivo das práticas descritas.

De forma global, a investigação tem mostrado que as estratégias e comportamentos utilizados pelas educadoras na horas das refeições podem ter uma influência positiva no comportamento alimentar das crianças (Ward et al., 2015). As educadoras preocupam-se em utilizar as melhores estratégias para que as crianças comam de forma equilibrada e para as encorajar a experimentar novos alimentos (Sisson et al., 2017). Conversar com as crianças durante as refeições, falar sobre os alimentos e os benefícios destes (Love et al., 2020) e utilizar a monitorização e o encorajamento para o consumo de alimentos saudáveis (Elford & Brown, 2014), são algumas das estratégias utilizadas com o objetivo de promover uma alimentação saudável. Por outro lado, estratégias negativas podem influenciar negativamente algumas características do comportamento alimentar das crianças. Comportamentos de maior seletividade com a comida (*fussy*) ou de ingestão de alimentos em resposta a estados de humor (*emotional eating*), podem ser impulsionados por práticas educativas alimentares de controlo (Dev et al., 2017).

Determinantes das práticas educativas alimentares das educadoras de infância

Referimos antes que as educadoras recebem uma formação que as prepara para influenciar positivamente o comportamento alimentar das crianças e a sua alimentação, mas esta formação não é a única fonte de influência. Na literatura, estão descritos vários fatores associados ao uso de práticas educativas alimentares saudáveis e/ou não saudáveis: os estilos educativos alimentares (Dev et al., 2014); crenças sobre a alimentação das crianças (Dev et al., 2017; Lanigan, 2012; Swindle et al., 2018); a responsabilidade percebida das educadoras (Dev et al., 2014); e o facto de a educadora ser também mãe (Cooper & Contento, 2019).

Estilos educativos alimentares

De acordo com Hughes e colaboradores (2007), existem três estilos educativos alimentares parentais também observados nos educadores, que são derivados dos estilos parentais gerais propostos por (Baumrind, 1966): estilo autoritativo, autoritário, e permissivo. No estilo autoritativo, os pais têm o controlo sob o que é que as crianças comem, mas são as crianças que decidem se querem comer, e que quantidades. O estilo autoritário refere-se a um controlo externo excessivo, com o uso de comportamentos parentais restritivos ou coercivos. Por outro lado, no estilo permissivo, a criança é quem tem a decisão sobre o que, quando e em que quantidades come. O estilo autoritário (Hughes et al., 2007) e o autoritativo são os mais frequentes nos pais (Byrne et al., 2021). Estes estilos estão associados, respetivamente, a práticas de controlo (Dev et al., 2014; Hughes et al., 2007) e a práticas saudáveis (Hughes et al., 2007). O estilo permissivo está associado a práticas indulgentes (Hughes et al., 2007). Os estilos educativos alimentares têm sido pouco estudados com educadoras de infância, no entanto no estudo de Dev e colaboradores (2014) verificou-se que os estilos educativos alimentares eram preditores de práticas educativas alimentares saudáveis e de controlo utilizadas pelas educadoras de infância.

Determinantes cognitivos

Os determinantes cognitivos das práticas educativas das educadoras podem incluir perceções, expectativas e crenças sobre o seu papel enquanto educadora na promoção de uma alimentação saudável. Lumeng e colaboradores (2008) verificaram que as educadoras demonstravam confiança nas suas capacidades para influenciar o aumento do consumo de vegetais das crianças. Num estudo português, verificou-se que as educadoras reconhecem o seu papel de responsabilidade na promoção de hábitos alimentares saudáveis nas crianças, e de controlo sobre a alimentação na escola, mas sentem preocupações e falta de controlo quanto ao consumo de alimentos não saudáveis em casa (Lemos, 2020). Esta autora também

verificou que as perceções de controlo e de responsabilidade sobre a alimentação das crianças estão relacionadas entre si. Uma maior perceção de controlo das educadoras relativamente ao que as crianças comem e ao que aprendem sobre alimentação está associada a uma perceção de maior responsabilidade em promover uma alimentação saudável nas crianças (Lemos, 2020). É importante registar que Dev e colaboradores (2014), verificaram que a elevada perceção de responsabilidade estava associada ao uso de práticas educativas de controlo. Esta relação entre a perceção de responsabilidade, que pode conduzir a uma maior atenção e envolvimento neste domínio educacional, e o tipo de práticas utilizadas, carece de maior exploração.

A alteração ou redução de crenças erradas desadaptativas das educadoras sobre a alimentação, baseadas em falsos conhecimentos ou mesmo em preconceitos, está associada a uma melhoria das suas práticas educativas alimentares (Lanigan, 2012). De acordo com o modelo de Swindle e colaboradores (2018), as crenças sobre a interação durante as refeições referem-se a crenças sobre como promover a autonomia, e incluem ideias relativas à importância da criação de um ambiente positivo para as crianças experimentarem e aprenderem sobre novos alimentos, e à modelagem para encorajar as crianças a comer frutas e vegetais; as crenças coercivas, relativas à ideia de que as estratégias de pressão são eficazes para que as crianças experimentem novos alimentos; e crenças de que os adultos são quem sabe melhor o quê e quanto as crianças devem comer (controlo baseado nas preocupações do adulto).

De acordo com Dev e colaboradores (2017) as crenças sobre a capacidade de autorregulação da ingestão alimentar das crianças são uma das principais influências sobre as práticas educativas alimentares das educadoras. Esta autorregulação refere-se à capacidade de a criança reconhecer as sensações internas de fome e saciedade, e comer ou parar de comer em resposta a estas sensações (Johnson, 2000). Para tal, é necessário que as crianças

aprendam a identificar e responder a essas sensações (Dev et al., 2017). Love e colaboradores (2020) verificaram que as educadoras consideravam que a tomada de decisão das crianças sobre o que e que quantidades comer era influenciada por diferentes fatores: sensação de fome, preferência pela comida, comportamento dos pares, ambiente alimentar e encorajamento pelas educadoras (Love et al., 2020). Assim, as educadoras podem facilitar a autorregulação da criança através do encorajamento verbal (Hughes et al., 2007) e de questões que direcionem a criança para atender à sua sensação de fome ou saciedade (Dev et al., 2017). Num estudo que visou perceber quais as crenças das educadoras sobre a capacidade de autorregulação das crianças, foram identificadas duas perspectivas: educadoras que acreditavam na capacidade de autorregulação das crianças, o que viabilizava o uso de estratégias para promover essa capacidade (e.g., ensinar as crianças a reconhecer e a verbalizar as suas sensações de fome e saciedade); e educadoras que não consideravam possível essa autorregulação nas crianças de idade pré-escolar, o que levava à utilização práticas de controlo (e.g., pressão para comer) (Dev et al., 2017). Esta autora confirmou uma associação clara entre crenças favoráveis sobre a capacidade de autorregulação das crianças e o uso de estratégias educativas alimentares saudáveis, e uma associação entre as crenças contrárias à capacidade de autorregulação da criança, e o uso de práticas educativas alimentares não saudáveis (Dev et al., 2017).

Determinantes contextuais

Um ambiente positivo na hora das refeições (*Positive Mealtime Environment, PME*) é caracterizado por um ambiente que tem como objetivos a socialização, a alimentação e a aprendizagem (Mita et al., 2015). As educadoras têm a responsabilidade de promover estas três funções com o foco no desenvolvimento e crescimento das crianças (Mita et al., 2015), e com o objetivo de construção de um ambiente de refeição onde as crianças se sintam bem (Love et al., 2020). Este ambiente pode ser melhorado através da implementação de refeições

descontraídas e semiestruturadas em pequenos grupos (Love et al., 2020), e de uma maior compreensão das educadoras sobre as consequências negativas das práticas educativas não saudáveis (Lanigan, 2012).

Concretizando, verificou-se que quanto à **socialização**, as educadoras dão grande importância às refeições em conjunto e/ou ao sentarem-se todos à volta da mesma mesa (Moore et al., 2005), e à partilha de conversas, o que permite o estabelecimento de uma relação que é facilitada pelas educadoras e pelas crianças (Mita et al., 2015). O processo da **alimentação** envolve práticas educativas alimentares, que incluem, principalmente, constituir-se como modelo para uma alimentação saudável (Mita et al., 2015) e o envolvimento das crianças e das educadoras na hora das refeições (Love et al., 2020). A modelagem pode ser feita pelo adulto ou pelos pares (Love et al., 2020). As estratégias de sentar-se com a criança e/ou comer a mesma comida têm consequências positivas para as crianças, como fornecer oportunidades de aprendizagem e encorajar a experimentação de novos alimentos (Love et al., 2020). Por outro lado, esta prática é dificultada pelo número de crianças a comer ao mesmo tempo, o que leva a que as educadoras utilizem diferentes estratégias de acompanhamento das crianças durante as refeições, que constituem oportunidades de modelagem diferenciadas (sentar e comer com a criança; sentar mas não comer com a criança; estar na sala a acompanhar as crianças) (Love et al., 2020). Relativamente ao envolvimento das crianças, este pode acontecer através da ajuda destas na preparação e distribuição das refeições, e na arrumação do espaço de refeição (Love et al., 2020). Mas as educadoras têm pontos de vista diferentes acerca do quão envolvidas as crianças devem estar nas refeições, dependendo da perceção que têm acerca da capacidade de autorregulação das crianças. Assim, algumas educadoras podem considerar que aprender boas maneiras e comer com talheres é mais importante do que envolver a criança nas tarefas de servir e distribuir comida (Love et al., 2020). Finalmente, na questão da **aprendizagem** sobre

os alimentos, as educadoras têm o papel de decisão sobre que atividades devem realizar na sala de aula (Lemos, 202), quer através da introdução de regras, de rotinas e/ou atividades de ensino na sala de aula (Mita et al., 2015).

Determinantes sociodemográficos: a experiência como pai/mãe

As experiências das educadoras da alimentação das crianças enquanto educadoras ou como mães, podem ter influência nas crenças e interações com as crianças sobre as questões de alimentação, quer de maneira positiva ou negativa (Swindle et al., 2017). Muitas das educadoras que são mães consideram que a sua própria experiência parental é relevante para o seu trabalho (Sisson et al., 2017). De acordo com o estudo de Cooper e Contento (2019), quando as educadoras têm filhos tendem a utilizar mais práticas de modelagem com as crianças do seu grupo (e.g., sentar-se com as crianças às refeições, comer a mesma comida que as crianças), ter maior confiança no seu papel enquanto modelo para a promoção de uma alimentação saudável, e ter crenças mais favoráveis sobre a alimentação saudável no contexto escolar (Cooper & Contento, 2019). Não foram encontrados estudos sobre o papel de outras dimensões sociodemográficas ou profissionais como, por exemplo, a idade, o género ou os anos de experiência no uso de práticas educativas alimentares específicas.

Comunicação com os pais

Um entendimento entre as educadoras e os pais é essencial para a promoção de uma alimentação saudável nas crianças (Lopez, 2018). Os estudos demonstram que os pais têm o desejo de ser informados sobre os comportamentos alimentares das crianças (Lopez, 2018), e as educadoras o de partilhar informação relevante com os pais (Sisson et al., 2017). Lopez (2018) sugere que a comunicação com os pais sobre a alimentação das crianças devia ser mais focada na educação nutricional e na informação aos pais sobre os comportamentos alimentares dos filhos, como a aceitação e consumo de comida, e não apenas na partilha do menu semanal ou mensal. Tal como foi verificado por Lemos (2020), as educadoras tentam

perceber os hábitos alimentares das crianças em casa com o objetivo de conseguirem ajudar os pais a promoverem uma alimentação mais saudável. Mas ainda existem barreiras mencionadas pelas educadoras para o sucesso da comunicação com os pais. Estas englobam as suas próprias dificuldades em falar com os pais sobre os comportamentos das crianças, e/ou as dificuldades que os pais têm em aceitar o que é dito pelas educadoras (Dinkel et al., 2021).

Necessidades de formação

Como referido antes, sabemos pouco sobre a formação das educadoras de infância no domínio da promoção de hábitos e comportamentos alimentares saudáveis. No entanto, alguns estudos têm apontado que existem diversos aspetos relacionados com a alimentação e o comportamento alimentar das crianças sobre os quais as educadoras sentem maior necessidade de treino. De um modo geral, estes aspetos estão relacionados com a pouca formação relacionada com as práticas alimentares saudáveis, como alternativa às práticas não saudáveis (Dev et al., 2016; Swindle & Phelps, 2018). Mais especificamente, as educadoras indicam necessidades formativas relacionadas com as estratégias a usar com crianças que são mais “esquisitas” (difíceis para comer) (Lopez, 2018), e para promover o consumo de frutas e vegetais (Mita et al., 2013), quais as porções recomendadas (Lemos, 2020) e como utilizar verbalizações que respeitem as pistas internas de fome e saciedade da criança (Ramsay et al., 2010), ou ainda sobre a comunicação com os pais (Lopez, 2018) A formação em áreas que as educadoras sentem que é necessário maior treino e conhecimento pode ser feita através de workshops, vídeos, websites e outras reuniões (Lopez, 2018). Esta formação para as educadoras de infância é particularmente relevante se tivermos em conta a influência que esta pode ter no desenvolvimento das crenças favoráveis sobre o ambiente alimentar (Cooper & Contento, 2019), e no desencorajamento ao uso de práticas educativas de controlo coercivo (Dev et al., 2013, 2016). Com o objetivo de promover o uso de práticas educativas

alimentares saudáveis, é necessário transmitir os conhecimentos mais atuais e baseados na evidência empírica sobre a capacidade de autorregulação das crianças. Se as educadoras compreenderem as capacidades das crianças em autorregular o seu consumo alimentar, podem utilizar estratégias saudáveis que permitam promover hábitos de uma alimentação saudável (Dev et al., 2017).

Objetivos

Considerando a investigação revista e as lacunas identificadas, este estudo visa aprofundar o conhecimento sobre as práticas utilizadas por educadoras de infância portuguesas, as suas crenças sobre as práticas educativas utilizadas durante as refeições, e as perceções acerca do seu papel enquanto educadora neste domínio específico. Esta caracterização possibilitará a identificação de possíveis alvos de mudança, através do reconhecimento de crenças e práticas mais frequentes, das características do contexto alimentar, e das necessidades das educadoras relativamente às práticas educativas alimentares. Conhecer como é que as educadoras vêem o seu papel e a sua influência na alimentação das crianças é essencial para o desenvolvimento de intervenções para o melhoramento das práticas educativas alimentares das educadoras (Sisson et al., 2017), com o objetivo de promover a alimentação saudável das crianças.

O objetivo geral deste estudo é, assim, o de caracterizar as crenças das educadoras sobre a alimentação das crianças, as práticas educativas alimentares utilizadas, e a perceção do seu papel enquanto educadora. Deste objetivo principal decorrem seis objetivos específicos:

- 1) Adaptação e estudo preliminar das propriedades psicométricas de um questionário sobre as *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante*

as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares com base no questionário *About Feeding Children* (Swindle et al., 2018);

2) Descrever as Crenças sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares das educadoras, as suas perceções de Responsabilidade Percebida e Controlo Percebido, e a Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade) em contextos de educação infantil portugueses;

3) Descrever o Contexto Alimentar, a Informação Comunicada aos Pais sobre a Alimentação das crianças e as Necessidades de Formação identificadas pelas educadoras;

4) Explorar as associações entre as Crenças sobre a Interação durante as Refeições, as Práticas Educativas Alimentares, a Responsabilidade Percebida, o Controlo Percebido, e a Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade);

5) Explorar a associação do Contexto Alimentar (Qualidade da Oferta alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação) com a Responsabilidade Percebida, o Controlo Percebido, as Crenças sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares;

6) Comparar os grupos de educadoras com filhos (com 6 anos ou menos e com mais de 6 anos) e sem filhos, de educadoras com níveis diferentes de habilitações, e de educadoras com mais e menos experiência profissional, relativamente à Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, às Crenças sobre a Interação durante as Refeições, às Práticas Educativas Alimentares e à Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade).

Métodos

Caracterização do estudo

A abordagem utilizada neste estudo foi quantitativa, transversal, descritiva e correlacional.

Participantes

A população estudada foi constituída por educadoras de infância que acompanham crianças entre os 18 meses e os seis anos e que estão a exercer a sua atividade profissional em creches ou jardins de infância públicos, privados e IPSS das várias regiões do país. Para o estudo preliminar das propriedades psicométricas dos questionários *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares* com base no About Feeding Children, a amostra foi constituída por 366 educadoras e um educador de infância. Para o estudo descritivo, correlacional e de diferenças de valores médios (comparação de grupos), foi utilizada uma amostra composta por 345 educadoras e um educador de infância.

Instrumentos e medidas

Questionário Sociodemográfico

No Questionário Sociodemográfico, foi pedida informação às educadoras sobre: sexo, idade, idade dos filhos, habilitações académicas, anos de experiência como educadora, tipo de instituição em que trabalha, idade das crianças da sua sala e idades de crianças com quem teve ou tem experiência.

Responsabilidade Percebida

A escala de Responsabilidade Percebida (*Preschool Teacher's Perceived Responsibility to Promote Child's Healthy Eating Scale*) (Lemos, 2020) tem como objetivo aceder à perceção das educadoras sobre a sua responsabilidade para promover uma alimentação saudável nas crianças. A escala inclui quatro itens, em que as educadoras avaliam a sua perceção de

responsabilidade em relação a promover o consumo de alimentos saudáveis (e.g., *Até que ponto é da minha responsabilidade tentar que as crianças da minha sala tenham, em geral, uma alimentação bastante saudável?*) e pouco saudáveis (e.g., *Até que ponto é da minha responsabilidade tentar que as crianças da minha sala, em geral, comam menos alimentos não saudáveis?*), numa escala de Likert de 5 pontos (1 - *Nada da minha responsabilidade*, 2 - *Um pouco da minha responsabilidade*, 3 - *Parcialmente da minha responsabilidade*, 4 - *Grande parte da minha responsabilidade*, 5 - *Totalmente da minha responsabilidade*). Valores totais mais elevados indicam níveis mais altos de responsabilidade percebida.

No estudo original, com uma amostra de educadoras portuguesas, a escala apresentou níveis de consistência interna elevados ($\alpha = 0,82$ e correlações inter-item de 0,46 a 0,68) (Lemos, 2020). No presente estudo, os resultados foram semelhantes, mantendo-se os níveis de consistência interna elevados ($\omega_t = 0,82$, correlação inter-item de 0,55 e correlações item-total de 0,41 a 0,77).

Controlo Percebido

A escala de Controlo Percebido (*Preschool Teacher's Perceived Control Regarding Children's Eating Behaviors and Parental Feeding Practices*) (Lemos, 2020), tem como objetivo aceder às perceções de controlo das educadoras relativamente ao consumo de alimentos das crianças e às práticas educativas alimentares parentais (e.g., *Até que ponto tenho a certeza de que posso influenciar o comportamento dos pais em relação à alimentação dos seus filhos, através das minhas interações com eles?*). As respostas dadas são respondidas numa escala de Likert de 5 pontos (1 - *Nenhuma certeza*, 2 - *Pouca certeza*, 3 - *Mais ou menos*, 4 - *Bastante certeza*, 5 - *Certeza absoluta*), com os valores totais mais elevados a indicar um maior controlo percebido.

No estudo original com uma amostra de educadoras portuguesas, a escala apresentou níveis de consistência interna elevados ($\alpha = 0,83$ e correlação inter-item de 0,71) (Lemos, 2020). No presente estudo, os níveis de consistência interna foram adequados ($\alpha = 0,69$, correlação inter-item de 0,52 e correlações item-total de 0,52) considerando o número reduzido de itens, embora ligeiramente mais baixos que no estudo original.

Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares

Este questionário foi construído a partir da tradução e adaptação do *About Feeding Children* (Swindle et al., 2018), com o acréscimo de nove itens baseados na literatura sobre práticas educativas alimentares (Lemos, 2020; Vereecken et al., 2004). Os itens acrescentados referem-se a práticas de Controlo pelos Adultos da Comida Consumida (7 itens; e.g., Mesmo que as crianças não gostem de algum alimento do prato, têm de comer um bocadinho.), Papel de Apoio dos Adultos nas Refeições [um item; e.g., Alguns alimentos (ex.: salada, fruta) estão disponíveis para as crianças se poderem servirem sozinhas.] e Apoio à Autorregulação das Crianças [um item; e.g., Se a criança comeu muito pouco e diz que não quer comer mais, tento negociar com ela uma quantidade de alimentos razoável (por exemplo, “Diz-me então quanto és capaz de comer mais”).]. Em contrapartida, foram retirados quatro itens relativos ao Suborno com Doces, considerando que a maioria das instituições em Portugal não oferece habitualmente sobremesas doces ou guloseimas às crianças. O objetivo deste questionário é o de avaliar as crenças e práticas das educadoras durante as refeições em contexto educativo (creches e jardins de infância). A versão preliminar do questionário ficou com 43 itens, organizados em duas dimensões (ver Tabela 1): 11 itens sobre as crenças das educadoras relacionadas com as refeições e 32 itens relativos às práticas educativas alimentares, que se dividem em estratégias verbais e estruturais.

A resposta aos itens das crenças é feita através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 – *Discordo completamente*, 2 – *Discordo em parte*, 3 – *Nem discordo, nem concordo*, 4 – *Concordo em parte*, 5 – *Concordo completamente*), em que resultados mais altos indicam uma maior concordância com as ideias descritas. Na avaliação das práticas educativas alimentares a resposta é dada numa escala de Likert de 5 pontos (1 – *Nunca*, 2 – *Raramente*, 3 – *Às vezes*, 4 – *Frequentemente*, 5 – *Sempre*), em que resultados mais altos indicam uma maior frequência da utilização do tipo de práticas.

Tabela 1

Estrutura preliminar da escala de avaliação do questionário das Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares

	Estratégias	Exemplos de itens
(11 itens)	Crenças sobre a Interação durante as Refeições	
	Promoção da Autonomia	Ensinar às crianças sobre novos alimentos antes de os oferecer às refeições vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.
	Crenças Coercivas	Sugerir às crianças que experimentem dar uma dentada vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.
	Controlo baseado nas Preocupações do Adulto	Quando uma criança está triste, não há problema em oferecer-lhe uma bolacha de água e sal para a ajudar a sentir-se melhor.
Práticas Educativas Alimentares		
Estratégias verbais (17 itens)	Pressão para Comer	Eu digo às crianças se elas não tiverem comido o suficiente.
	Comparação Social	Eu digo algo como: “A Patrícia está a comer feijão verde. Porque é que não comes um pouco também?”.
	Apoio à Autorregulação das Crianças	Eu pergunto às crianças se a sua barriguinha está cheia.
Estratégias estruturais (15 itens)	Controlo pelos Adultos da Comida Consumida	Quando as crianças não querem parar de comer, eu tento distraí-las com outra atividade.
	Papel de Apoio dos Adultos nas Refeições	Eu como a mesma comida que as crianças nas refeições.

No estudo original (Swindle et al., 2018), as subescalas relativas às crenças como a Promoção de Autonomia ($\alpha = 0,64$), as Crenças Coercivas ($\alpha = 0,77$) e o Controlo Baseado nas Preocupações do Adulto ($\alpha = 0,60$), apresentaram níveis de consistência interna baixos a moderados. Relativamente às práticas educativas alimentares estruturais, o Controlo pelos Adultos da Comida Consumida ($\alpha = 0,67$) e o Papel de Apoio dos Adultos nas Refeições ($\alpha = 0,55$) apresentaram uma consistência interna baixa a razoável. Tal como aconteceu com as práticas verbais Pressão para Comer ($\alpha = 0,58$), Comparação Social ($\alpha = 0,59$) e Apoio à Autorregulação das Crianças ($\alpha = 0,61$). Estes valores levantam problemas de validade que podem fragilizar os resultados obtidos. Neste estudo foi feita uma análise preliminar da versão portuguesa, descrita nos resultados e que levou a fazer alterações na estrutura final (ver Tabela 6).

Avaliação do Contexto Alimentar

O questionário de Avaliação do Contexto Alimentar inclui itens adaptados dos questionários: *Positive Eating Environment Self-assessment for ECE Programs* (Early Childhood Learning & Knowledge Centre, s.d.) e *Mealtime Assessment for Child Care Centers* (Minnesota Department of Education, 2018). A versão preliminar estudada inclui quatro escalas diferentes que têm como objetivo avaliar vários aspetos do contexto alimentar das creches ou jardins de infância onde trabalham as educadoras. A primeira é constituída por 13 itens sobre a disponibilização e oferta dos alimentos (e.g., *A fruta é oferecida ao almoço*), em que são utilizadas duas escalas de avaliação: uma escala de Likert de 4 pontos (1 – *Todos os dias*, 2 – *Quase sempre*, 3 – *Algumas vezes*, 4 – *Raramente ou Nunca*) para os primeiros 12 itens, e um item com seleção de respostas alternativas para seleção das situações em que ocorre a disponibilização e oferta de água [*Sempre que a criança pede; Só às refeições; Às refeições e noutros momentos específicos (regresso do recreio, etc.)*]. A segunda refere-se a como é que a comida é servida no contexto escolar (e.g., *Os pratos das crianças são servidos*

por educadoras(es) e auxiliares, tendo em conta o apetite habitual de cada uma.), e é composta por 10 itens, através de uma escala dicotómica (1 – *Sim*, 2 – *Não*). A terceira integra três itens sobre a presença da educadora nas refeições (e.g., *Acompanho as crianças durante os almoços*), numa escala de Likert de 3 pontos (1 – *Sempre ou quase sempre*, 2 – *Às vezes*, 3 – *Raramente ou nunca*). Por fim, a quarta é constituída por quatro itens sobre a avaliação do espaço de refeições e das atitudes dos adultos durante essa hora (e.g., *As crianças são envolvidas na preparação dos alimentos para os lanches.*). A avaliação é feita através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 – *Discordo completamente*, 2 – *Discordo em parte*, 3 – *Nem discordo, nem concordo*, 4 – *Concordo em parte*, 5 – *Concordo completamente*), em que resultados mais altos referem-se a uma maior concordância sobre um contexto alimentar positivo.

Informação e Comunicação com os Pais

Os questionários relativos à Informação e à Comunicação com os Pais, construídos para este estudo, incluem itens adaptados de vários questionários: *Protocol for Mapping Policies and Practices* (Lanigan, 2012), *Positive Eating Environment Self-assessment for ECE Programs* (Early Childhood Learning & Knowledge Centre, s.d.) e o questionário adaptado por Lopez, 2018.

Informação Comunicada aos Pais sobre a Alimentação das Crianças.

A primeira escala tem como objetivo avaliar a informação que é comunicada pelas educadoras aos pais sobre a alimentação das crianças (e.g., *Os pais são informados diariamente sobre aquilo que as crianças comeram durante o dia.*). Recorreu-se a uma escala de Likert de 5 pontos (1 – *Discordo completamente*, 2 – *Discordo em parte*, 3 – *Nem discordo, nem concordo*, 4 – *Concordo em parte*, 5 – *Concordo completamente*), que conta com quatro itens. Nesta escala, resultados mais altos indicam que é transmitida mais informação aos pais.

Esta escala apresentou níveis de consistência interna razoáveis ($\omega_t = 0,71$, correlação inter-item de 0,38 e correlações item-total entre 0,44 e 0,56).

Confiança e Dificuldade na Comunicação com os Pais.

Com o objetivo de perceber o quão confortáveis se sentem ou o quão difícil consideram que é falar sobre a alimentação com os pais, recorreu-se a dois itens (e.g., “Até que ponto me sinto confortável em falar com os pais sobre os hábitos alimentares da criança?” e “Até que ponto sinto que é desafiante/difícil abordar o tema da alimentação infantil com os pais?”). Na primeira questão usou-se uma escala de Likert de 5 pontos (1 - *Muito desconfortável*, 2 – *Desconfortável*, 3 - *Nem desconfortável, nem confortável*, 4 – *Confortável*, 5 - *Muito confortável*), em que valores mais altos indicam um maior grau de confortabilidade na comunicação. Na segunda questão, recorreu-se a avaliação é feita por uma escala de Likert de 5 pontos (1 - *Muito difícil*, 2 – *Difícil*, 3 - *Nem difícil, nem fácil*, 4 – *Fácil*, 5 - *Muito fácil*), em que resultados mais elevados referem-se à percepção de maior facilidade na comunicação com os pais. Os resultados a estas duas questões foram analisados separadamente, como uma variável ordinal.

Necessidades de Formação

Para avaliar as necessidades de formação das educadoras recorreu-se a um conjunto de itens baseados no questionário de Lopez, 2018, com o objetivo de avaliar quais os aspetos relacionados com a alimentação infantil sobre os quais as educadoras sentem maior necessidade de apoio e formação. São dadas 10 opções de escolha às educadoras sobre aspetos relacionados com porções de alimentos, práticas educativas alimentares, características das crianças, atividades e comunicação com os pais, sendo que os participantes podiam assinalar todas as opções relevantes. No fim, uma pergunta aberta permite incluir outros conteúdos considerados relevantes.

Procedimentos e recrutamento

O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, e a recolha de dados ocorreu entre o dia 21 de janeiro de 2021, e o dia 21 de fevereiro de 2022. Foram obtidas 570 respostas, mas apenas 346 participantes completaram todos os questionários. Nas escalas das *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares* o número de respostas contabilizado foi de 366, tendo sido o número de participantes que responderam por completos às duas escalas.

Para o recrutamento dos participantes foram utilizados métodos de amostragem não probabilísticos, de conveniência e de bola de neve. O estudo decorreu *online* [(através da plataforma *Qualtrics* (<https://www.qualtrics.com>)]. O acesso ao questionário foi feito através da divulgação de um convite junto da população de educadores de infância através das redes sociais (ver Anexo A), instituições de ensino (creches e jardins de infância) (ver Anexo B), e a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (ver Anexo C), que divulgou o estudo numa newsletter distribuída aos associados. O convite incluiu uma explicação sobre o estudo, um *link* que dava acesso ao protocolo de consentimento informado (ver Anexo D) e, para quem aceitasse participar, aos questionários.

O consentimento informado incluía informações sobre os objetivos e as condições de participação, os cuidados éticos no tratamento de dados (e.g., a manutenção do anonimato) e os contactos para esclarecer possíveis dúvidas. O preenchimento do protocolo teve a duração média de 15 minutos, e a recolha de dados foi feita neste único momento. Os dados recolhidos foram anónimos, uma vez que a informação prestada pelos participantes não os permitia identificar. O registo dos IP's, feito automaticamente pela plataforma de recolha de dados, foi descartado imediatamente após a recolha dos dados.

Metodologia de análise de dados

Foi utilizada uma metodologia quantitativa, através de uma análise descritiva, correlacional e o estudo de diferenças de valores médios (comparação de grupos) utilizando o *software* estatístico IBM *Statistical Package for the Social Sciences 27* (SPSS).

Inicialmente, foi feita a análise psicométrica preliminar da escala das *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares*. Foram realizadas duas Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) com todos os itens relativos às crenças, e com todos os itens das práticas educativas alimentares. Para preparar estas AFEs recorreu-se à análise paralela, juntamente com a análise do *scree plot* e das correlações dos fatores, através do *software Jamovi*, com o objetivo de definir o número de fatores a forçar. Utilizou-se a fatorização do eixo principal forçando os fatores definidos pelas análises anteriores, e a rotação Direct Oblimin, tal como no estudo original. A validade dos fatores foi verificada através da medida de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO > 0,6$) e o Bartlett's Test of Sphericity ($p < 0,05$ para rejeitar a H_0). Para a seleção dos itens, foram eliminados os itens com peso fatorial inferior a 0,30 e com uma diferença de *loadings* entre fatores inferior a 0,1.

Foram feitas análises de confiabilidade das escalas de Responsabilidade, Controlo, Crenças e Práticas, e Informação Comunicada aos Pais sobre a Alimentação das crianças, e respectivas subescalas, onde foram calculados os $\hat{\Omega}$ do McDonald's e o Alpha de Cronbach (para escalas com menos de três itens), as médias das correlações entre itens e as correlações item-total. Para esta análise, relativamente às escalas de *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares*, considerou-se o valor de 0,60 aceitável para o coeficiente de $\hat{\Omega}$ do McDonald's e para o Alpha de Cronbach, uma vez que os valores de Alpha de Cronbach no estudo original *About Feeding Children* (Swindle et al., 2018) variaram entre 0,55 e 0,77. Nas restantes escalas

considerou-se o valor de coeficiente acima de 0,69 adequado. Com o objetivo de aumentar o valor da consistência interna, recorreu-se à eliminação de itens quando o valor de $\hat{\Omega}$ do McDonald's ou de Alpha de Cronbach era inferior a 0,70. Para os valores das correlações entre itens e item-total consideraram-se como critérios os valores mínimos entre 0,20 e 0,30.

De seguida foram realizadas as análises descritivas e de frequências das escalas Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, Crenças sobre a Interação durante as Refeições, Práticas Educativas Alimentares, e Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade), e das variáveis sociodemográficas, através do cálculo de frequências, de medidas de tendência central (média e mediana) e de dispersão (desvio padrão, amplitude interquartil, mínimos e máximos). Para os questionários sobre a Avaliação do Contexto Alimentar, da escala da Informação Comunicada aos Pais sobre a Alimentação das Crianças, e do questionário das Necessidades de Formação das educadoras, foram apenas feitas análises de frequências. Depois destas análises, foram calculados os *scores* das escalas e subescalas, utilizando a média dos itens. Foram feitas as análises de normalidade para as escalas e subescalas primeiramente mencionadas. Para verificar a distribuição aproximadamente normal recorreu-se ao teste de Kolmogorov-Smirnov, aos valores estatísticos de Assimetria e Curtose, ao histograma e ao diagrama de dispersão, para decisão dos testes a usar. De seguida, foram realizados estudos correlacionais entre as escalas em estudo utilizando testes de correlações de Pearson e de Spearman.

Com o propósito de realizar estudos correlacionais com os itens da Avaliação do Contexto Alimentar foram criadas duas variáveis compostas com apenas 15 dos 30 itens totais da escala do Contexto alimentar. Para esta associação foram utilizados alguns itens das subescalas da Qualidade da Oferta Alimentar (9 itens), Individualização das Necessidades (2 itens) e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação (4 itens). Os itens foram divididos em dois grupos: Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do

Envolvimento e Autorregulação. Foram realizados estudos correlacionais entre as subescalas do contexto alimentar (Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação) com a Responsabilidade Percebida, o Controlo Percebido, as Crenças sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares, utilizando testes de correlação de Spearman.

Por último, com o objetivo de proceder ao estudo de diferenças de valores médios relativamente à Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, Crenças sobre a Interação durante as Refeições, Práticas Educativas Alimentares, e Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade), nos grupos de educadoras com filhos (com 6 anos ou menos e com mais de 6 anos) e sem filhos, de educadoras com níveis diferentes de habilitações, e de educadoras com mais e menos experiência profissional, foram feitas as análises de normalidade para os grupos específicos. Foram utilizados os testes One-way ANOVA, Teste T e os testes não paramétricos (Kruskall-Wallis e Mann-Whitney U), consoante o tipo de variáveis e a sua distribuição.

Resultados

Análises psicométricas preliminares

Escala das Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares.

Tabela 2

Análise de frequências das respostas aos itens da escala de Crenças sobre a Interação durante as Refeições antes da AFE

	<i>N</i>	Percentagem %
Experimental o novo alimento com as crianças vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.		
Discordo completamente	2	0,6
Discordo em parte	3	0,9
Não concordo nem discordo	17	4,9
Concordo em parte	137	39,6
Concordo completamente	187	54,0

Os adultos sabem melhor que as crianças quanto é que elas precisam de comer.

Discordo completamente	28	8,1
Discordo em parte	101	29,2
Não concordo nem discordo	62	17,9
Concordo em parte	132	38,2
Concordo completamente	23	6,6
Manter a regra de “dar pelo menos uma dentada” vai fazer com que as crianças experimentem novos alimentos.		
Discordo completamente	9	2,6
Discordo em parte	32	9,2
Não concordo nem discordo	35	10,1
Concordo em parte	161	46,5
Concordo completamente	109	31,5
É mais provável que as crianças experimentem um novo alimento depois de me verem a comê-lo.		
Discordo completamente	2	0,6
Discordo em parte	11	3,2
Não concordo nem discordo	7	2,0
Concordo em parte	156	45,1
Concordo completamente	170	49,1
Quando uma criança está triste, não há problema em oferecer-lhe algo para comer (ex.: bolacha de água e sal, um bocadinho de pão) para a ajudar a sentir-se melhor.		
Discordo completamente	129	37,3
Discordo em parte	62	17,9
Não concordo nem discordo	71	20,5
Concordo em parte	59	17,1
Concordo completamente	25	7,2
Não permitir que as crianças comam alimentos doces antes de experimentarem o alimento novo vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.		
Discordo completamente	92	26,6
Discordo em parte	46	13,3
Não concordo nem discordo	90	26,0
Concordo em parte	86	24,9
Concordo completamente	32	9,2
Ensinar às crianças sobre novos alimentos antes de os oferecer às refeições vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.		
Discordo completamente	3	0,9
Discordo em parte	9	2,6
Não concordo nem discordo	26	7,5
Concordo em parte	186	53,8
Concordo completamente	122	35,3
Se as crianças se servirem, têm de comer o que colocaram no prato.		
Discordo completamente	45	13,0
Discordo em parte	53	15,3
Não concordo nem discordo	63	18,2
Concordo em parte	134	38,7
Concordo completamente	51	14,7
Sugerir às crianças que experimentem dar uma dentada vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.		

Discordo completamente	6	1,7
Discordo em parte	15	4,3
Não concordo nem discordo	48	13,9
Concordo em parte	187	54,0
Concordo completamente	90	26,0
Não deixar as crianças repetir ou comer outros alimentos antes de provar o alimento novo vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.		
Discordo completamente	77	22,3
Discordo em parte	63	18,2
Não concordo nem discordo	90	26,0
Concordo em parte	97	28,0
Concordo completamente	19	5,5
Ter o novo alimento na mesa ou à refeição e deixar que as crianças decidam quando é que querem experimentar vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.		
Discordo completamente	9	2,6
Discordo em parte	34	9,8
Não concordo nem discordo	60	17,3
Concordo em parte	173	50,0
Concordo completamente	70	20,2

Tabela 3

Análise de frequências das respostas aos itens da escala Práticas Educativas Alimentares antes da AFE

	N	Percentagem %
Faço as crianças comerem uma trinca ou garfada de cada alimento.		
Nunca	11	3,2
Raramente	8	2,3
Às vezes	56	16,2
Frequentemente	185	53,5
Sempre	86	24,9
Quando é servido um alimento novo às crianças, eu experimento-o sempre.		
Nunca	24	6,9
Raramente	21	6,1
Às vezes	42	12,1
Frequentemente	124	35,8
Sempre	135	39,0
Eu não deixo as crianças repetir outros alimentos antes de experimentarem o alimento novo.		
Nunca	79	22,8
Raramente	98	28,3
Às vezes	101	29,2
Frequentemente	49	14,2
Sempre	19	5,5
Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu começo a alimentá-las para que fiquem interessadas.		
Nunca	18	5,2
Raramente	38	11,0
Às vezes	115	33,2
Frequentemente	143	41,3

Sempre	32	9,2
As crianças têm de comer tudo o que está no prato.*		
Nunca	77	22,3
Raramente	87	25,1
Às vezes	91	26,3
Frequentemente	86	24,9
Sempre	5	1,4
Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu pergunto-lhes se a barriguinha já está cheia.		
Nunca	67	19,4
Raramente	58	16,8
Às vezes	126	36,4
Frequentemente	79	22,8
Sempre	16	4,6
Quando as crianças não querem parar de comer, eu tento distraí-las com outra atividade.		
Nunca	56	16,2
Raramente	68	19,7
Às vezes	113	32,7
Frequentemente	89	25,7
Sempre	20	5,8
Se eu sei que a criança gosta muito de uma certa comida, começo por lhe servir menos quantidade, e esperar que ela peça mais se quiser.*		
Nunca	56	16,2
Raramente	54	15,6
Às vezes	83	24,0
Frequentemente	118	34,1
Sempre	35	10,1
Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu sugiro-lhes que comecem a comer o que está no prato.		
Nunca	19	5,5
Raramente	23	6,6
Às vezes	120	34,7
Frequentemente	157	45,4
Sempre	27	7,8
Se a criança recusa ou não gosta de um alimento, eu misturo todos os alimentos no prato, para que ela não perceba o que está a comer.*		
Nunca	86	24,9
Raramente	102	29,5
Às vezes	108	31,2
Frequentemente	46	13,3
Sempre	4	1,2
Se as crianças não querem parar de comer, eu pergunto-lhes se a barriguinha delas está cheia.		
Nunca	72	20,8
Raramente	58	16,8
Às vezes	123	35,5
Frequentemente	68	19,7
Sempre	25	7,2

As crianças têm de comer pelo menos um bocadinho (dar uma trinca, ou comer uma garfada).		
Nunca	17	4,9
Raramente	18	5,2
Às vezes	78	22,5
Frequentemente	169	48,8
Sempre	64	18,5
Mesmo que as crianças não gostem de algum alimento do prato, têm de comer um bocadinho.*		
Nunca	55	15,9
Raramente	57	16,5
Às vezes	120	34,7
Frequentemente	86	24,9
Sempre	28	8,1
Alguns alimentos (ex.: salada, fruta) estão disponíveis para as crianças se poderem servir sozinhas.*		
Nunca	131	37,9
Raramente	49	14,2
Às vezes	52	15,0
Frequentemente	62	17,9
Sempre	52	15,0
Eu pergunto às crianças se a sua barriguinha está cheia.		
Nunca	68	19,7
Raramente	69	19,9
Às vezes	118	34,1
Frequentemente	74	21,4
Sempre	17	4,9
Se as crianças não querem parar de comer, eu mando-as sair da mesa.		
Nunca	208	60,1
Raramente	79	22,8
Às vezes	41	11,8
Frequentemente	13	3,8
Sempre	5	1,4
Eu digo às crianças que elas é que decidem quanto querem comer.		
Nunca	92	26,6
Raramente	88	25,4
Às vezes	106	30,6
Frequentemente	46	13,3
Sempre	14	4,0
Eu sento-me com as crianças na refeição.		
Nunca	35	10,1
Raramente	48	12,9
Às vezes	84	24,3
Frequentemente	94	27,2
Sempre	85	24,6
Para ajudar as crianças a comer, eu sugiro-lhes que precisam de comer mais.		
Nunca	80	23,1
Raramente	84	24,3
Às vezes	117	32,8
Frequentemente	54	15,6

Sempre	11	3,2
Para ajudar as crianças a comer, eu explico-lhes que a comida vai ajudá-las a crescer e ser saudáveis.		
Nunca	2	0,6
Raramente	1	0,3
Às vezes	23	6,6
Frequentemente	163	47,1
Sempre	157	45,4
Quando em ocasiões especiais são oferecidos doces ou outros alimentos não saudáveis, encorajo a criança a comer apenas uma pequena porção dos mesmos.*		
Nunca	35	10,1
Raramente	32	9,2
Às vezes	53	15,3
Frequentemente	128	37,0
Sempre	98	28,3
Eu falo sobre os alimentos durante a refeição.		
Nunca	6	1,7
Raramente	11	3,2
Às vezes	77	22,3
Frequentemente	175	50,6
Sempre	77	22,3
Para ajudar as crianças a comer, eu chamo a atenção delas para outras crianças que estão a comer bem.		
Nunca	53	15,3
Raramente	70	20,2
Às vezes	126	36,4
Frequentemente	75	21,7
Sempre	22	6,4
Peço para passar a sopa da criança, se ela recusa ou não gosta de vegetais inteiros.*		
Nunca	112	32,4
Raramente	84	24,3
Às vezes	78	22,5
Frequentemente	41	11,8
Sempre	31	9,0
Se a criança comeu muito pouco e diz que não quer mais, tento negociar com ela uma quantidade de alimentos razoável (por exemplo, “ <i>Diz-me então quanto és capaz de comer mais</i> ”).*		
Nunca	4	1,2
Raramente	18	5,2
Às vezes	111	32,1
Frequentemente	156	45,1
Sempre	57	16,5
Se as crianças mais esquisitas para comer não querem comer, eu digo-lhes que elas não têm de comer.		
Nunca	111	32,1
Raramente	118	34,1
Às vezes	85	24,6
Frequentemente	25	7,2

Sempre	7	2,0
Eu como a mesma comida que as crianças nas refeições.		
Nunca	72	20,8
Raramente	24	6,9
Às vezes	54	15,6
Frequentemente	54	15,6
Sempre	142	41,0
Eu digo às crianças se elas não tiverem comido o suficiente.		
Nunca	24	6,9
Raramente	61	17,6
Às vezes	119	34,4
Frequentemente	102	29,5
Sempre	40	11,6
Eu digo algo como: “A Patrícia está a comer feijão verde. Porque é que não comes um pouco também?”.		
Nunca	39	11,3
Raramente	55	15,9
Às vezes	128	37,0
Frequentemente	94	27,2
Sempre	30	8,7
Eu ensino às crianças sobre novos alimentos.		
Nunca	2	0,6
Raramente	3	0,9
Às vezes	37	10,7
Frequentemente	177	51,2
Sempre	127	36,7
As crianças têm de comer pelo menos um bocadinho mesmo que não tenham fome.*		
Nunca	34	32,1
Raramente	60	34,1
Às vezes	105	24,6
Frequentemente	103	7,2
Sempre	44	2,0
Se a criança recusa ou não gosta de um alimento, eu sugiro que o junte no garfo/colher a outro alimento que goste mais.		
Nunca	28	8,1
Raramente	38	11,0
Às vezes	133	38,4
Frequentemente	116	33,5
Sempre	31	9,0

Nota. Os itens identificados com * correspondem aos itens acrescentados ao questionário original.

Antes da AFE, o questionário *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares* foi constituído pelos 32 itens

selecionados da versão preliminar. Apenas foram incluídos itens novos à escala das Práticas Educativas Alimentares.

Crenças sobre a Interação durante as Refeições.

A análise estrutural fatorial das crenças foi feita considerando todos os itens das crenças sobre as refeições (11 itens). Realizou-se uma factorização do eixo principal forçando a três fatores (tal como sugerido pela análise paralela), utilizando a rotação Direct Oblimin (ver Tabela 4). Procedeu-se à eliminação do item com peso fatorial abaixo dos 0,3 (item 5). De seguida, foram eliminados os itens com uma diferença de *loading* menor do que 0,1 (itens 9 e 11). Foi obtido conjunto final de 8 itens (ver Tabela 4), com uma variância explicada de 41,47%. A validade dos fatores foi verificada através da medida razoável de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,684) e do Bartlett's Test of Sphericity ($p < 0,001$).

Tabela 4

Análise fatorial do questionário das Crenças sobre a Interação durante as Refeições

Itens	Fatores		
	1	2	3
10 - Não deixar as crianças repetir ou comer outros alimentos antes de provar o alimento novo vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	0,940	-0,097	0,043
6 - Não permitir que a crianças comam alimentos doces antes de experimentarem o alimento novo vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	0,431	0,073	-0,054
8 - Se as crianças se servirem, têm de comer o que colocaram no prato.	0,344	-0,014	0,155
1 - Experimentar o novo alimento com as crianças vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	-0,097	0,779	0,078
4 - É mais provável que as crianças experimentem um novo alimento depois de me verem a comê-lo.	-0,040	0,769	0,086
7 - Ensinar às crianças sobre novos alimentos antes de os oferecer às refeições vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	0,122	0,358	-0,101
2 - Os adultos sabem melhor que as crianças quanto é que elas precisam de comer.	0,014	0,007	0,627
3 - Manter a regra de “dar pelo menos uma dentada” vai fazer com que as crianças experimentem novos alimentos.	0,245	0,158	0,374

Notas. $N = 367$. Foi utilizado o método de extração de factorização do eixo principal com a rotação Direct Oblimin. Os fatores acima de 0,30 estão a negrito.

Após a AFE, os resultados psicométricos obtidos apenas foram considerados adequados para duas das três subescalas (fator 1 e 2). Os valores da consistência interna para a subescala Crenças coercivas (fator 1) foram moderados ($\omega = 0,66$, correlação inter-item de 0,31 e correlações item-total entre 0,31 e 0,52). Para a subescala Crenças sobre Ensino e Modelagem (fator 2) houve a necessidade de eliminar o item 11 com o objetivo de aumentar a consistência interna, e também porque um item mais relacionado com a promoção da autonomia. Obtiveram-se valores de consistência interna moderados ($\omega = 0,68$, correlação inter-item de 0,39 e correlações item-total entre 0,32 e 0,55). Relativamente à subescala Controle (fator 3), esta apresentou níveis de consistência interna baixos ($\alpha = 0,49$, correlação inter-item de 0,32 e correlações item-total de 0,32), e sem possibilidade de melhorar os valores através de itens específicos, tendo sido excluída para efeitos de análise descritiva e correlacional.

Práticas Educativas Alimentares.

Para esta análise, considerou-se que a distinção entre práticas educativas alimentares verbais e não verbais, que é apresentada no estudo original, não tinha fundamentação teórica ou empírica suficientemente forte; acresce que os valores de consistência interna de algumas subescalas originais eram inadequados. Assim sendo, optou-se por analisar a estrutura fatorial considerando todas as práticas educativas alimentares (32 itens). Foi realizada uma factorização do eixo principal forçando a sete fatores (por indicação da análise paralela realizada), utilizando a rotação Direct Oblimin (ver Tabela 5). De seguida, precedeu-se à eliminação dos itens com peso fatorial abaixo dos 0,3 (itens 16, 24, 25 e 26). Obteve-se um conjunto final de 28 itens (Ver tabela 5), organizados em sete fatores com uma variância explicativa de 41,75%. A validade dos fatores foi verificada através da medida de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,822$) e do Bartlett's Test of Sphericity ($p = 0,00$).

Tabela 5*Análise fatorial do questionário das Práticas Educativas Alimentares*

Itens	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
13 - Mesmo que as crianças não gostem de algum alimento do prato, têm de comer um bocadinho.	0,807	-0,121	-0,116	-0,117	0,114	-0,084	0,146
1 - Faça as crianças comerem uma trinca ou garfada de cada alimento.	0,721	-0,065	0,100	0,069	-0,152	-0,090	0,001
12 - As crianças têm de comer pelo menos um bocadinho (dar uma trinca, ou comer uma garfada).	0,700	-0,013	-0,125	-0,016	-0,133	-0,025	-0,043
5 - As crianças têm de comer tudo o que está no prato.	0,622	-0,065	-0,003	-0,086	0,052	0,108	-0,052
3 - Eu não deixo as crianças repetir outros alimentos antes de experimentarem o alimento novo.	0,537	0,154	0,004	0,184	-0,039	0,064	0,006
31 - As crianças têm de comer pelo menos um bocadinho mesmo que não tenham fome.	0,485	-0,150	-0,137	-0,198	-0,154	0,092	-0,025
32 - Se a criança recusa ou não gosta de um alimento, eu sugiro que o junte no garfo/colher a outro alimento que goste mais.	0,452	0,080	0,109	-0,273	-0,082	-0,060	-0,167
4 - Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu começo a alimentá-las para que fiquem interessadas.	0,415	0,124	0,132	0,11	-0,113	0,040	-,181
9 - Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu sugiro-lhes que comecem a comer o que está no prato.	0,393	0,179	0,006	-0,037	0,040	0,264	0,017
10 - Se a criança recusa ou não gosta de um alimento, eu misturo todos os alimentos no prato, para que ela não perceba o que está a comer.	0,335	0,169	0,108	-0,196	0,216	0,084	-0,075
11 - Se as crianças não querem parar de comer, eu pergunto-lhes se a barriguinha delas está cheia.	-0,061	0,831	-0,023	-0,046	-0,033	0,025	0,008
6 - Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu pergunto-lhes se a barriguinha já está cheia.	-0,052	0,715	-0,090	0,106	-0,007	0,166	-0,002
15 - Eu pergunto às crianças se a sua barriguinha está cheia.	-0,099	0,691	-0,055	-0,083	-0,070	0,159	0,048
7 - Quando as crianças não querem parar de comer, eu tento distraí-las com outra atividade.	0,106	0,496	0,076	-0,061	-0,045	-0,165	-0,035
8 - Se eu sei que a criança gosta muito de uma certa comida, começo por lhe servir menos quantidade, e esperar que ela peça mais se quiser.	0,106	0,403	0,032	-0,104	0,023	-0,228	0,191
27 - Eu como a mesma comida que as crianças nas refeições.	0,035	-0,065	0,548	0,036	0,048	0,055	-0,007
2 - Quando é servido um alimento novo às crianças, eu experimento-o sempre.	-0,025	0,065	0,515	0,004	-0,220	-0,177	0,094
18 - Eu sento-me com as crianças na refeição.	-0,093	-0,022	0,412	-0,078	-0,035	0,080	0,173
29 - Eu digo algo como: “A Patrícia está a comer feijão verde. Porque é que não comes um pouco também?”.	-0,066	0,094	0,084	-0,715	-0,098	-0,111	-0,040
23 - Para ajudar as crianças a comer, eu chamo a atenção delas para outras crianças que estão a comer bem.	0,028	-0,009	-0,082	-0,712	0,009	0,105	-0,008
28 - Eu digo às crianças se elas não tiverem comido o suficiente.	0,060	0,075	0,019	-0,305	-0,192	0,178	-0,082

20 - Para ajudar as crianças a comer, eu explico-lhes que a comida vai ajudá-las a crescer e ser saudáveis.	0,095	0,069	-0,074	-0,006	-0,657	0,075	-0,066
30 - Eu ensino às crianças sobre novos alimentos.	-0,012	0,069	0,147	-0,027	-0,583	0,012	-0,106
22 - Eu falo sobre os alimentos durante a refeição.	0,058	-0,012	0,139	-0,050	-0,431	0,055	0,079
21 - Quando em ocasiões especiais são oferecidos doces ou outros alimentos não saudáveis, encorajo a criança a comer apenas uma pequena porção dos mesmos.	0,057	0,019	-0,173	-0,152	-0,347	-0,020	0,202
19 - Para ajudar as crianças a comer, eu sugiro-lhes que precisam de comer mais.	0,051	0,068	0,066	-0,045	-0,117	0,624	0,069
17 - Eu digo às crianças que elas é que decidem quanto querem comer.	-0,058	0,131	0,015	0,158	-0,057	-0,025	0,576
14 - Alguns alimentos (ex.: salada, fruta) estão disponíveis para as crianças se poderem servir sozinhas.	0,026	-0,016	0,132	-0,023	0,044	0,055	0,461

Notas. $N = 367$. Foi utilizado o método de extração de factorização do eixo principal com a rotação Direct Oblimin. Os fatores acima de 0,30 estão a negrito.

Após a realização da AFE, foram realizados estudos de consistência interna das escalas. O sexto fator não foi contabilizado para a análise da consistência interna por apenas incluir um item (item 19). Os resultados psicométricos obtidos para as seis subescalas apenas foram adequados para quatro subescalas (Fator 1, 2, 4 e 5). As subescalas correspondentes aos fatores 3 e 7 (com itens correspondentes à Modelagem e Promoção de Autonomia das Crianças, respetivamente) foram excluídas para efeitos de análise descritiva e correlacional devido aos valores baixos de consistência interna ($\omega_t = 0,52$, correlação inter-item de 0,27 e correlações item-total entre 0,32 e 0,35; $\omega_t = 0,43$, correlação inter-item de 0,29 e correlações item-total de 0,29) e ao facto de não ser possível melhorar estes valores através de itens específicos. As subescalas Pressão para Comer e Apoio à Autorregulação das Crianças, correspondentes aos fatores 1 e 2, respetivamente, apresentaram valores de consistência interna elevados ($\omega_t = 0,85$, correlação inter-item de 0,35 e correlações item-total entre 0,40 e 0,66; $\omega_t = 0,77$, correlação inter-item de 0,40 e correlações item-total entre 0,38 e 0,71). Para a subescala relativa à Comparação com Pares (fator 4), foi necessário proceder à eliminação do item 28, com o objetivo de aumentar a consistência interna, uma vez que se tratava de um item mais relacionado com o controlo pelos adultos, e não com a modelagem. Assim, os

níveis de consistência interna apresentaram-se adequados ($\alpha = 0,69$, correlação inter-item de 0,53 e correlações item-total de 0,53). Por fim, na subescala Ensino (fator 5), foi necessário recorrer à eliminação do item 21, tendo em conta que este item se referia também a uma prática de controlo pelos adultos. No final, esta escala apresentou níveis de consistência interna razoáveis ($\omega_t = 0,63$, correlação inter-item de 0,37 e correlações item-total entre 0,41 e 0,47), considerando que a escala apenas integra quatro itens.

No final, o questionário das *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares* ficou constituído por duas subescalas de Crenças sobre a Interação durante as Refeições e quatro subescalas relativas às Práticas Educativas Alimentares (ver Tabela 6).

Tabela 6

Estrutura após transformação da escala de avaliação do questionário das Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância e as suas Crenças sobre a Interação durante as Refeições

Estratégias	Exemplos de itens
Crenças sobre a Interação durante as Refeições	
Crenças Coercivas (3 itens)	Se as crianças se servirem, têm de comer o que colocaram no prato.
Crenças sobre Ensino e Modelagem (3 itens)	É mais provável que as crianças experimentem um novo alimento depois de me verem a comê-lo.
Práticas Educativas Alimentares	
Pressão para Comer (10 itens)	Mesmo que as crianças não gostem de algum alimento do prato, têm de comer um bocadinho.
Apoio à Autorregulação das Crianças (5 itens)	Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu pergunto-lhes se a barriguinha já está cheia.
Comparação com Pares (2 itens)	Para ajudar as crianças a comer, eu chamo a atenção delas para outras crianças que estão a comer bem.
Ensino (3 itens)	Eu ensino às crianças sobre novos alimentos.

Caracterização da amostra

Tabela 7

Características sociodemográficas das educadoras

Variável	N	Percentagem
Sexo		
Masculino	1	0,3
Feminino	345	99,7
Tem filhos?		
Sim	266	76,9
Não	80	23,1
Idades dos filhos		
Sem filhos	80	23,1
Pelo menos um filho entre os 0 e os 6 anos	61	17,6
Apenas filhos com mais de 6 anos	205	59,2
Habilitações académicas		
Bacharelato	11	3,2
Licenciatura	216	62,4
Especialização	25	7,2
Mestrado	93	26,9
Doutoramento	1	0,3
Anos de experiência como educadora		
Menos de 3 anos e inclusive	17	4,9
Entre 4 e 10 anos	45	13,0
Entre 11 e 24 anos	140	40,5
25 e mais anos	144	41,6
Instituição		
Pública	136	39,3
Instituição Particular de Solidariedade Social	147	42,5
Privada	63	18,2
Concelho		
Região Norte	83	24,0
Região Centro	85	24,6
Área Metropolitana de Lisboa	115	33,2
Alentejo	22	6,4
Algarve	25	7,2
Região Autónoma da Madeira	10	2,9
Região Autónoma dos Açores	5	1,4
Idades das crianças da sala de aula		
Até aos 3 anos	130	37,6
Dos 3 aos 6 anos	207	59,8
Até aos 6 anos	9	2,6
Idades das crianças que as educadoras têm experiência		
Até aos 3 anos	32	9,2
Dos 3 aos 6 anos	71	20,5
Até aos 6 anos	246	70,2

A amostra final ficou constituída por 345 educadoras e 1 educador de infância, com idades compreendidas entre os 23 e os 65 anos ($M = 46,04$, $D.P = 10,12$) ($Md = 46,00$ e $AI =$

16). A maioria tem filhos com mais de 6 anos de idade completou a licenciatura em educação de infância. As educadoras desta amostra têm maioritariamente mais de 25 anos de experiência de trabalho, trabalham numa IPSS ou instituição pública, distribuídas por todas as regiões do país, sendo um terço na área metropolitana de Lisboa. A maioria trabalha atualmente com crianças entre os 3 e os 6 anos inclusive, tendo experiência com crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos.

Análises descritivas das Crenças sobre a Interação durante as Refeições, das Práticas Educativas Alimentares, da Responsabilidade Percebida e do Controlo Percebido e da Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade)

Tabela 8

Estatística descritiva da escala de Crenças sobre a Interação durante as Refeições (N = 346)

	Média	Desvio-padrão	Mediana	Amplitude Interquartil	Mínimo	Máximo
Crenças Coercivas	2,93	0,93	3,00	1,33	1	5
Crenças sobre Ensino e Modelagem	4,35	0,55	4,33	0,67	2	5

As crenças favoráveis a estratégias de Ensino e Modelagem são utilizadas com frequência, tal como o adulto experimentar o alimento com ou antes da criança, e recorrer ao ensino sobre os novos alimentos a consumir. Por outro lado, são também relatadas crenças favoráveis a estratégias Coercivas, como acreditar que não se deve permitir o consumo de alimentos doces ou de outros alimentos antes de alimentos novos.

Tabela 9

Estatística descritiva da escala de Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância (N = 346)

	Média	Desvio-padrão	Mediana	Amplitude Interquartil	Mínimo	Máximo
Pressão para Comer	3,13	0,68	3,20	1,00	1	4,90
Apoio à Autorregulação das Crianças	2,83	0,84	3,00	1,20	1	5
Comparação com Pares	2,95	0,98	3,00	1,00	1	5
Ensino	4,16	0,57	4,00	0,67	1,67	5

As estratégias de Ensino foram as mais reportadas, sendo que é comum as educadoras ensinarem as crianças sobre novos alimentos. Dentro das práticas de Ensino, encorajar a criança a restringir a alimentação com o objetivo de promover uma alimentação saudável (e.g., alimentos de festas de anos) é uma prática recorrente para algumas educadoras. As práticas de Pressão para Comer são moderadamente reportadas, sendo que metade das educadoras tenta forçar as crianças a comer o prato completo, e um terço das educadoras fá-lo mesmo quando é referido pelas crianças que não têm fome. A utilização de Comparação com Pares é também moderada, mas inferior ao uso de práticas coercivas. Finalmente, as práticas de Apoio à Autorregulação foram as menos relatadas. Uma pequena percentagem refere a utilização frequente de estratégias verbais que promovem a autorregulação da ingestão alimentar.

Tabela 10

Estatística descritiva da escala de Responsabilidade Percebida e Controlo Percebido (N = 346)

	Média	Desvio-padrão	Mediana	Amplitude Interquartil	Mínimo	Máximo
Responsabilidade Percebida	3,83	0,76	4,00	0,75	1	5
Controlo Percebido	3,70	0,65	3,50	0,50	1	5

As educadoras tendem a atribuir-se uma responsabilidade moderada por conseguir que as crianças tenham uma alimentação saudável. No entanto, um terço das educadoras considera que não é realmente da sua responsabilidade se as crianças consomem alimentos saudáveis ou não saudáveis. A perceção do controlo também é moderadamente elevada, sendo que a maioria sente que consegue influenciar as escolhas alimentares das crianças.

Tabela 11

Análise de frequências da Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade)

Variável	N	Percentagem %
----------	---	---------------

Até que ponto me sinto confortável em falar com os pais sobre os hábitos alimentares da criança?		
Muito desconfortável	9	2,6
Desconfortável	7	2,0
Nem desconfortável, nem confortável	18	5,2
Confortável	140	40,5
Muito confortável	172	49,7
Até que ponto sinto desafiante/difícil abordar o tema da alimentação infantil com os pais?		
Muito difícil	5	1,4
Difícil	37	10,7
Nem difícil, nem fácil	101	29,2
Fácil	134	38,7
Muito fácil	69	19,9

A maioria das educadoras sente-se confortável a comunicar com os pais acerca dos hábitos alimentares das crianças. Por outro lado, quase metade das educadoras não considera o tema da alimentação, um assunto fácil de comunicar aos pais.

Análises descritivas do Contexto Alimentar, da Informação Comunicada aos Pais sobre a Alimentação das crianças e das Necessidades de Formação identificadas pelas educadoras

Tabela 12

Análise de frequências do questionário de Avaliação da Qualidade da Oferta Alimentar

	N	Percentagem
1 - A fruta é oferecida ao almoço*		
Todos os dias	301	87,0
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	34	9,8
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	2	0,6
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	2	0,6
Nunca	7	2,0
2 - A fruta é oferecida nos lanches*		
Todos os dias	132	38,2
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	61	17,6
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	83	24,0
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	31	9,0
Nunca	39	11,3
3 - Os legumes no prato (em salada ou cozinhados) são oferecidos*		
Todos os dias	281	81,2
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	51	14,7
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	10	2,9
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	4	1,2
Nunca	0	0

4 - A sopa de legumes é oferecida*		
Todos os dias	332	96,0
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	12	3,5
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	2	0,6
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	0	0
Nunca	0	0
5 – O leite simples é oferecido nos lanches		
Todos os dias	139	40,2
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	102	29,5
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	82	23,7
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	9	2,6
Nunca	14	4,0
6 - O leite com chocolate ou outros sabores é oferecido nos lanches*		
Todos os dias	22	6,4
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	22	6,4
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	41	11,8
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	58	16,8
Nunca	203	58,7
7- O sumo de fruta 100% é oferecido nos lanches		
Todos os dias	4	1,2
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	4	1,2
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	20	5,8
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	74	21,4
Nunca	244	70,5
8 - Os néctares são oferecidos nos lanches*		
Todos os dias	3	0,9
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	1	0,3
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	7	2,0
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	46	13,3
Nunca	289	83,5
9 – Os iogurtes simples (sem sabores e sem açúcares) são oferecidos nos lanches		
Todos os dias	18	5,2
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	38	11,0
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	96	27,7
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	47	13,6
Nunca	147	42,5
10 - Os iogurtes (sólidos ou líquidos) com açúcar adicionado (já na embalagem ou acrescentado na cozinha ou na mesa) são oferecidos nos lanches*		
Todos os dias	8	2,3
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	31	9,0
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	113	32,7
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	49	14,2
Nunca	145	41,9
11 - Os iogurtes com sabores, cereais, ou bicompartimentados são oferecidos nos lanches*		
Todos os dias	5	1,4
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	16	4,6
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	69	19,9

Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	40	11,6
Nunca	216	62,4
12 - As bolachas doces (ex. bolacha maria) são oferecidas nos lanches*		
Todos os dias	31	9,0
Quase todos os dias (3 a 4 vezes por semana)	20	5,8
Algumas vezes (1 a 2 vezes por semana)	68	19,7
Ocasionalmente (menos de 1 vez por semana)	99	28,6
Nunca	128	37,0
13 - A água é oferecido e/ou está disponível		
Sempre que a criança pede	295	85,3
Só às refeições	1	0,3
Às refeições e noutros momentos específicos (regresso do recreio, etc.)	50	14,5

Nota. Os itens selecionados com * dizem respeito aos itens considerados para a variável composta *Qualidade da Oferta dos*

Alimentos, estando assinaladas as respostas que foram consideradas indicadores de oferta alimentar saudável e incluídas nos pontos de corte.

Na maioria dos casos, a oferta alimentar pode ser considerada adequada em relação à fruta, legumes e leite simples. Em contrapartida, um número relativamente elevado oferece alimentos doces com regularidade. Cerca de metade das educadoras reporta a oferta semanal tanto de iogurtes simples, como de iogurtes com açúcares adicionados.

Tabela 13

Análise de frequências do questionário de Avaliação da Individualização das Necessidades das Crianças e do Espaço de Alimentação

	<i>N</i>	Percentagem %
Individualização das Necessidades		
1 – Os pratos das crianças são servidos por educadoras e auxiliares, tendo em conta o apetite habitual de cada uma*		
Sim	252	72,8
Não	94	27,2
2 – Todos os pratos são servidos por educadoras e auxiliares, com as mesmas quantidades		
Sim	68	19,7
Não	278	80,3
3 – Os pratos das crianças vêm servidos da copa ou cozinha		
Sim	151	43,6
Não	195	56,4

4 – Às refeições, alguns alimentos estão disponíveis para as crianças se servirem sozinhas*		
Sim	74	21,4
Não	272	78,6
5 – Sempre que querem as crianças podem repetir a sopa		
Sim	312	90,2
Não	34	9,8
6 – Sempre que querem as crianças podem repetir o prato principal ou algum alimento desse prato		
Sim	332	96,0
Não	21	4,0
7 – Sempre que querem as crianças podem repetir a fruta		
Sim	106	30,6
Não	240	69,4
Espaço de alimentação		
8 – As crianças comem num espaço específico e adaptado para as refeições (ex.: refeitório)		
Sim	320	92,5
Não	26	7,5
9 – As crianças comem na sala de atividades		
Sim	56	16,2
Não	290	83,8
10 – As crianças comem noutro espaço		
Sim	106	30,6
Não	240	69,4

Nota. Os itens selecionados com * dizem respeito aos itens considerados para a variável composta

Qualidade da Oferta dos Alimentos, estando assinaladas as respostas que foram consideradas indicadores de oferta alimentar saudável e incluídas nos pontos de corte.

As refeições nas instituições são maioritariamente feitas em locais específicos para o efeito, embora uma pequena percentagem coma na sala de atividades. Apesar de na maioria das salas, os pratos serem servidos tendo em conta as necessidades das crianças às refeições, cerca de um quarto das instituições não o faz. E em apenas um quarto das instituições é possível que as crianças se sirvam sozinhas. Relativamente à repetição dos alimentos, a maioria das crianças pode repetir a sopa e o prato principal, e apenas um terço das crianças pode repetir a fruta.

Tabela 14*Análise de frequências do questionário de Avaliação da Presença da Educadora*

Variável	N	Porcentagem
1 - Acompanhamento das crianças durante os almoços		
Sempre ou quase sempre	267	77,2
Às vezes	53	15,3
Raramente ou nunca	26	7,5
2 - Como com as crianças ao almoço		
Sempre ou quase sempre	61	17,6
Às vezes	66	19,1
Raramente ou nunca	219	63,3
3 - Acompanhamento das crianças durante os lanches		
Sempre ou quase sempre	301	87,0
Às vezes	32	9,2
Raramente ou nunca	13	3,8

A maioria das educadoras acompanha as crianças durante os almoços e lanches, mas um pequeno número nunca o faz ao almoço, e um número ainda mais reduzido ao lanche. Em contrapartida, a percentagem de educadoras que come com as crianças ao almoço é reduzida.

Tabela 15*Análise de frequências do questionário de Avaliação do Ambiente Promotor do Envolvimento e**Autorregulação das Crianças*

Variável	N	Porcentagem
1 - As crianças são envolvidas na preparação dos alimentos para os lanches*		
Discordo completamente	50	14,5
Discordo em parte	24	6,9
Não concordo nem discordo	66	19,1
Concordo em parte	123	35,5
Concordo completamente	83	24,0
2 - As crianças ajudam educadoras e/ou auxiliares a pôr e levantar a mesa*		
Discordo completamente	38	11,0
Discordo em parte	12	3,8
Não concordo nem discordo	39	11,3
Concordo em parte	97	28,0
Concordo completamente	159	46,0
3 - As crianças têm tempo suficiente para comer sem pressa*		
Discordo completamente	5	1,4
Discordo em parte	25	7,2
Não concordo nem discordo	13	3,8

Concordo em parte	83	24,0
Concordo completamente	220	63,6
4 - Educadoras e auxiliares tentam manter uma conversa agradável com as crianças durante as refeições*		
Discordo completamente	1	0,3
Discordo em parte	4	1,2
Não concordo nem discordo	6	1,7
Concordo em parte	68	19,7
Concordo completamente	267	77,2

Nota. Os itens selecionados com * dizem respeito aos itens considerados para a variável composta

Qualidade da Oferta dos Alimentos, estando assinaladas as respostas que foram consideradas indicadores de oferta alimentar saudável e incluídas nos pontos de corte.

Verificou-se que mais de metade das crianças está envolvida na preparação das mesas e alimentos para as refeições. Um pequeno número de educadoras considera que as crianças não têm o tempo adequado para comer, e a maioria concorda que existe um ambiente agradável durante a refeição.

Tabela 16

Análise de frequências da escala de Informação comunicada aos pais sobre a alimentação das crianças.

Variável	N	Percentagem %
Os pais são informados diariamente sobre aquilo que as crianças comeram durante o dia.		
Discordo completamente	6	1,7
Discordo em parte	11	3,2
Nem concordo, nem discordo	16	4,6
Concordo em parte	51	14,7
Concordo completamente	262	75,7
O menu é disponibilizado a todos os pais e educadoras(es) mensalmente ou semanalmente.		
Discordo completamente	2	0,6
Discordo em parte	0	0
Nem concordo, nem discordo	2	0,6
Concordo em parte	10	2,9
Concordo completamente	332	96,0
Os pais são informados sobre as atividades realizadas na sala ou na escola sobre alimentos (ex.: atividades de experimentação/exploração sensorial de alimentos, feiras de alimentos, atividades na cozinha, hortas e plantação em vasos).		

Discordo completamente	1	0,3
Discordo em parte	0	0
Nem concordo, nem discordo	9	2,6
Concordo em parte	48	13,9
Concordo completamente	288	83,2

Nas reuniões com os pais, são discutidas as conquistas e as dificuldades da criança relativamente à alimentação.

Discordo completamente	1	0,3
Discordo em parte	5	1,4
Nem concordo, nem discordo	12	3,5
Concordo em parte	62	17,9
Concordo completamente	266	76,9

De acordo com as educadoras, parece existir uma comunicação frequente com os pais sobre a constituição das refeições oferecida, as atividades realizadas referentes à alimentação, e o comportamento alimentar das crianças.

Tabela 17

Análise de frequências da escala de Necessidades de Formação das Educadoras

Variável	N	Percentagem %
Práticas ou estratégias para influenciar positivamente o comportamento alimentar da criança	193	55,8
Como lidar com crianças que não gostam de vegetais e/ou fruta	181	52,3
Como lidar com crianças que só comem um número muito restrito de alimentos	178	51,4
Como abordar com os pais questões relacionadas com os hábitos alimentares das suas crianças	123	35,5
Como lidar com crianças que comem pouco	122	35,3
Quantidades (porções) diárias recomendadas de cada grupo alimentar para a idade pré-escolar	103	29,8
Atividades de sala para promover uma alimentação saudável	92	26,6
Como lidar com crianças que têm muito apetite	78	22,5
Como lidar com crianças que são muito gulosas	69	19,9
Como lidar com crianças que estão a iniciar a transição para a alimentação sólida	61	17,6
Outro	16	4,6

Nota. Os participantes podiam selecionar todas as alternativas que quisessem.

A maioria das educadoras reporta necessitar de mais formação sobre aspetos relacionados com a educação alimentar, destacando-se os temas relacionados com estratégias para lidar com crianças que não gostam de frutas e vegetais ou que têm uma alimentação restritiva. Por outro lado, os aspetos menos referidos pelas educadoras dizem respeito a

estratégias para lidar com crianças que comem mais e que estão na transição para a alimentação sólida. Apenas uma pequena percentagem introduziu outros temas, como as estratégias a utilizar na hora das refeições para lidar com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo; a problemas específicos, como as alergias e intolerâncias alimentares, a diversidade alimentar de outras culturas e os comportamentos de recusa alimentar (e.g., vômito), questões relacionadas com a elaboração das ementas e a comunicação feita com as instituições de ensino sobre os hábitos alimentares das crianças; as estratégias a utilizar para promover a alimentação saudável em situações festivas; e como promover regras de boas-maneiras às refeições.

Associações entre Crenças sobre a Interação durante as Refeições, as Práticas Educativas Alimentares, a Responsabilidade Percebida, o Controlo Percebido a Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade).

Tabela 18

Correlações entre as subescalas das Crenças sobre a Interação durante as Refeições e Práticas Educativas Alimentares

	Crenças sobre Ensino e Modelagem	Crenças Coercivas	Pressão para Comer	Apoio à Autorregulação das Crianças	Ensino	Comparação com pares
Crenças sobre Ensino e Modelagem	1,000	0,217**	0,228**	0,265**	0,326**	0,204**
Crenças Coercivas		1,000	0,473**	0,093	0,070	0,199**
Pressão para Comer			1,000	0,173 ^b **	0,253 ^b **	0,335 ^b **
Apoio à Autorregulação das Crianças				1,000	0,281 ^b **	0,235 ^a **
Ensino					1,000	0,237 ^b **
Comparação com Pares						1,000

** $p < 0,01$

^a - Correlação de Pearson; ^b - Correlação de Spearman

Foi encontrada uma correlação positiva significativa e fraca entre as Crenças sobre Ensino e Modelagem e as Crenças Coercivas. Também foi possível verificar uma correlação positiva e moderada entre estratégias de Pressão para Comer e as estratégias de Comparação com Pares. Todas as restantes subescalas estão relacionadas positivamente entre si, com correlações fracas.

Nas associações entre crenças e práticas, verificaram-se correlações positivas e moderadas entre as Crenças Coercivas e as práticas de Pressão para Comer, e entre as Crenças Coercivas e as crenças sobre Ensino e Modelagem com as práticas de Ensino. Também se encontraram correlações significativas, positivas e fracas, entre as crenças sobre Ensino e Modelagem e as práticas de Pressão para Comer e de Apoio à Autorregulação das Crianças e Comparação com Pares. A Comparação com Pares está também correlacionada positiva, mas fracamente, com as Crenças Coercivas.

Tabela 19

Correlações entre as escalas da Responsabilidade Percebida, o Controlo Percebido e as Crenças sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares (Correlação de Spearman)

	Responsabilidade Percebida	Controlo Percebido
Crenças sobre Ensino e Modelagem	0,149**	0,265**
Crenças Coercivas	0,013	0,053
Pressão para Comer	0,114*	0,192**
Apoio à Autorregulação das Crianças	0,062	0,127*
Ensino	0,217**	0,225**
Comparação com Pares	0,091	0,140**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Verificou-se uma correlação positiva e moderada ($r_s = 0,347$; $p < 0,001$) entre a responsabilidade percebida e o controlo percebido, sendo que quanto maior a perceção de responsabilidade em promover uma alimentação saudável nas crianças, maior é a perceção de controlo relativamente à qualidade da alimentação das mesmas.

Apenas foram encontradas associações positivas entre as crenças sobre Ensino e Modelagem e a Responsabilidade Percebida e o Controlo Percebido. As práticas educativas alimentares Pressão para Comer e Ensino estão associadas positiva e fracamente com a Responsabilidade Percebida e o Controlo Percebido. Verificaram-se também correlações positivas e fracas entre o Apoio à Autorregulação das Crianças e a Comparação com Pares com o Controlo Percebido.

Tabela 20

Correlação entre a Comunicação com os Pais (Confiança e Dificuldade) e a Responsabilidade Percebida e o Controlo Percebido (Correlação de Spearman)

	Confiança	Dificuldade
Responsabilidade Percebida	0,188**	0,156**
Controlo Percebido	0,270**	0,294**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Foi encontrada uma correlação positiva e moderada entre a Confiança que as educadoras sentem em comunicar com os pais e a Dificuldade percecionada em abordar o tema da alimentação ($r_s = 0,462$; $p < 0,001$), sendo que quanto mais confortáveis as educadoras se sentem a falar sobre os hábitos alimentares das crianças com os pais, mais facilidade percecionam em abordar o tema da alimentação infantil.

Também se verificou que quanto maior a responsabilidade e o controlo percebidos, mais as educadoras se sentem confiantes e têm facilidade em comunicar com os pais sobre a alimentação das crianças.

Associação entre Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação com Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, Crenças sobre a Interação durante as Refeições e Práticas Educativas Alimentares

A partir do questionário da Avaliação do Contexto Alimentar, foram escolhidos 15 dos 30 itens para criar duas variáveis compostas indicadoras de ambientes alimentares de

qualidade: Qualidade da Oferta Alimentar (9 itens) e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação (6 itens). Em seguida, definiram-se pontos de corte com base no que podem ser consideradas práticas saudáveis ideais (e.g., no item “A fruta é oferecida ao almoço” as práticas mais saudáveis correspondem à resposta “Todos os dias”, enquanto todas as outras alternativas foram consideradas menos saudáveis ou desejáveis; no item “Os pratos das crianças são servidos por educadoras e auxiliares, tendo em conta o apetite habitual de cada uma” as práticas saudáveis correspondem a “Sim”; no item “As crianças são envolvidas na preparação dos alimentos para os lanches” as práticas desejáveis correspondem às respostas “Concordo completamente” e “Concordo em parte”). Para cada item cuja resposta é considerada uma prática desejada, foi atribuído um ponto. No final, o somatório total de pontos reflete a utilização de práticas desejadas, o que significa que valores mais elevados representam uma maior *Qualidade da Oferta Alimentar* e maior *Envolvimento e Promoção da Autorregulação* da criança.

Tabela 21

Análise de frequências da pontuação de práticas saudáveis das subescalas Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação

<i>N</i> (%)	Pontuação	<i>N</i> (%)	Pontuação
	Qualidade da Oferta alimentar		Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação
4 (1,2%)	1	5 (1,4%)	0
3 (0,9%)	2	18 (5,2%)	1
15 (4,3%)	3	53 (15,3%)	2
36 (10,4%)	4	73 (21,1%)	3
56 (16,2%)	5	79 (22,8%)	4
85 (24,6%)	6	92 (26,6%)	5
90 (26,0%)	7	26 (7,5%)	6
44 (12,7%)	8		
13 (3,8%)	9		

A maioria das educadoras reporta uma qualidade de oferta alimentar média nas instituições e um ambiente razoavelmente promotor da autorregulação e envolvimento por parte das crianças.

Tabela 22

Associação entre a Qualidade da Oferta Alimentar e Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação com Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, Crenças sobre a Interação durante as Refeições e Práticas Educativas Alimentares (Correlação de Spearman)

	Qualidade da Oferta Alimentar	Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação
Qualidade da Oferta Alimentar	-	0,091
Crenças sobre Ensino e Modelagem	-0,018	0,132*
Crenças Coercivas	-0,065	0,121*
Pressão para comer	-0,038	-0,019
Apoio à Autorregulação das Crianças	-0,044	0,130*
Ensino	0,091	0,156**
Comparação com Pares	-0,092	0,016
Responsabilidade Percebida	0,124*	-0,074
Controlo Percebido	0,112*	0,175**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

A Qualidade da Oferta Alimentar mostrou-se associada positiva e fracamente com a Responsabilidade Percebida e o Controlo Percebido. Por outro lado, o Ambiente Promotor do Envolvimento e da Autorregulação apresentou correlações positivas e fracas com as Crenças sobre Ensino e Modelagem e Crenças Coercivas, as práticas de Apoio à Autorregulação das Crianças e Ensino, e o Controlo Percebido. No geral, as correlações embora significativas são muito fracas.

Comparação entre grupos

Tabela 23

Comparação de valores médios relativos à Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, às Crenças sobre Ensino e Modelagem, e Crenças Coercivas, às práticas de Apoio à Autorregulação, Comparação com Pares, Pressão para Comer, e Ensino, e à Confiança e Dificuldade na comunicação com os pais entre educadoras sem filhos (N=80), com filhos com 6 anos ou menos (N=205), e com filhos com mais de 6 anos (N=61)

	Média (dp) ou Média das Ordens			Estatística (df)	Sig.	Diferenças estatisticamente significativas
	Sem filhos	Filhos com 6 anos ou menos	Filhos com mais de 6 anos			
Crenças sobre Ensino e Modelagem	168,70	197,04	168,37	H(2) = 4,28	0,118	
Crenças Coercivas	2,83 (0,86)	2,78 (0,73)	3,02 (1,00)	F(2, 343) = 2,22	0,110	
Pressão para comer	176,08	156,19	177,65	H(2) = 2,24	0,327	
Apoio à Autorregulação	2,69 (0,92)	2,76 (0,85)	2,91 (0,81)	F(2, 343) = 2,06	0,129	
Comparação com pares	2,99 (1,05)	2,66 (0,97)	3,02 (0,95)	F(2, 343) = 2,06	0,036	
Ensino	177,40	163,12	175,07	H(2) = 0,87	0,649	
Responsabilidade Percebida	178,11	162,80	174,89	H(2) = 0,92	0,630	
Controlo Percebido	168,51	175,73	174,78	H(2) = 0,28	0,869	
Confiança	162,59	187,58	173,57	H(2) = 2,67	0,264	
Dificuldade	148,35	178,59	181,80	H(2) = 7,30*	0,026	Filhos com mais de 6 anos < Sem filhos

* $p < 0,05$

Inicialmente, foi realizada uma comparação entre os grupos de educadoras sem filhos e o grupo de educadoras com filhos, que não obteve resultados significativos. Por isso, foi tomada a decisão de realizar a comparação entre três grupos (sem filhos, filhos com 6 anos ou menos e filhos com mais de 6 anos).

Foram encontradas diferenças significativas entre educadoras sem filhos, com filhos pequenos e com filhos mais velhos, relativamente ao uso de práticas de Comparação com Pares ($F(2, 342) = 2,06, p = 0,036$) e Dificuldade em comunicar com os pais em questões relacionadas com a alimentação da criança ($H(2) = 7,30, p = 0,026$). Nos testes post hoc e aplicando a correção de Bonferroni, estas diferenças apenas se revelaram significativas para a Dificuldade em comunicar com os pais, sendo significativamente mais desafiante para as educadoras com filhos mais velhos abordar o tema da alimentação com os pais, comparativamente às educadoras sem filhos ($p = 0,008$).

Tabela 24

Comparação de valores médios relativos à Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, às Crenças sobre Ensino e Modelagem, e Crenças Coercivas, às práticas de Apoio à Autorregulação, Comparação com Pares, Pressão para Comer, e Ensino, e à Confiança e Dificuldade na comunicação com os pais entre educadoras com habilitações de Bacharelato ou Licenciatura ($N=227$), e de Especialização, Mestrado e Doutoramento ($N=119$)

	Média (<i>dp</i>) e Média das ordens		Estatística (df)	Sig.
	Bacharelato e Licenciatura	Especialização, Mestrado e Doutoramento		
Crenças sobre Ensino e Modelagem	175,93	169,87	U = 12956,00	0,525
Crenças Coercivas	2,91 (0,97)	2,97 (0,84)	t(344) = -0,517	0,605
Pressão para comer	170,46	179,29	U = 14195,50	0,435
Apoio à Autorregulação	2,84 (0,82)	2,82 (0,89)	t(344) = 0,185	0,853
Comparação com pares	2,99 (1,05)	2,66 (0,97)	t(344) = 0,726	0,469
Ensino	175,12	170,41	U = 13139,00	0,671
Responsabilidade Percebida	171,86	176,63	U = 13878,50	0,671
Controlo Percebido	171,88	176,58	U = 13873,50	0,667
Confiança	171,28	177,73	U = 14010,00	0,527
Dificuldade	176,66	167,48	U = 12790,00	0,395

Não foram encontradas diferenças significativas entre educadoras com diferentes graus de ensino em nenhuma das variáveis em estudo.

Tabela 25

Comparação de valores médios relativos à Responsabilidade Percebida, Controlo Percebido, às Crenças sobre Ensino e Modelagem, e Crenças Coercivas, às práticas de Apoio à Autorregulação, Comparação com Pares, Pressão para Comer, e Ensino, e à Confiança e Dificuldade na comunicação com os pais entre educadoras com 0 a 10 anos de experiência (N=62), 11 a 24 anos de experiência (N=140), e mais de 25 anos de experiência (N=144)

	Média (<i>dp</i>) ou Média das Ordens			Estatística (df)	Sig.	Diferenças estatisticamente significativas
	0 aos 10 anos	11 aos 24 anos	Mais de 25 anos			
Crenças sobre Ensino e Modelagem	158,21	180,99	172,80	$H(2) = 2,34$	0,311	
Crenças Coercivas	2,87 (0,92)	2,84 (0,89)	3,05 (0,96)	$F(2, 343) = 2,08$	0,126	
Pressão para comer	176,85	162,16	183,08	$H(2) = 3,20$	0,202	
Apoio à Autorregulação	2,71 (0,97)	2,82 (0,83)	2,90 (0,80)	$F(2, 343) = 1,07$	0,342	
Comparação com pares	2,92 (1,00)	2,85 (0,93)	3,06 (1,02)	$F(2, 343) = 1,70$	0,185	
Ensino	164,18	170,32	180,61	$H(2) = 1,47$	0,479	
Responsabilidade Percebida	167,90	174,09	175,34	$H(2) = 0,25$	0,881	
Controlo Percebido	161,46	166,01	185,96	$H(2) = 4,19$	0,123	
Confiança	164,26	178,91	172,22	$H(2) = 1,19$	0,552	
Dificuldade	147,44	175,50	182,78	$H(2) = 6,06^*$	0,048	0 aos 10 anos < Mais de 25 anos

* $p < 0,05$.

Verificou-se ser significativamente mais desafiante para as educadoras com menos experiência de trabalho (0 aos 10 anos), comparativamente às que trabalham há mais de 25 anos, abordar o tema da alimentação com os pais ($p = 0,015$).

Discussão

O objetivo principal do estudo foi o de caracterizar uma amostra de educadoras de infância portuguesas relativamente às crenças relacionadas com a educação de hábitos alimentares nas crianças, as práticas alimentares que reportam, e a perceção do seu papel no

domínio da aquisição de padrões alimentares saudáveis. Para isso, foram traduzidos e adaptados instrumentos disponíveis e já usados noutros países. Em seguida, serão discutidos os resultados deste trabalho de acordo com os objetivos formulados.

O primeiro objetivo foi a adaptação e estudo preliminar das propriedades psicométricas do questionário *Crenças das Educadoras de Infância sobre a Interação durante as Refeições e as Práticas Educativas Alimentares*, construído a partir do questionário *About Feeding Children* (Swindle et al., 2018). A análise fatorial exploratória permitiu identificar crenças favoráveis à promoção de autonomia das crianças, como as que apoiam o uso de Crenças sobre Ensino e Modelagem, e crenças favoráveis ao uso de práticas Coercivas, contrárias a essa promoção de autonomia; e práticas saudáveis, como o Apoio à Autorregulação das Crianças, e o Ensino e práticas não saudáveis como a Comparação com Pares e a Pressão para Comer. Os resultados de confiabilidade mostraram-se adequados. No entanto, alguns itens, relacionados com Crenças de Controlo e práticas de Modelagem e Promoção da Autonomia foram excluídos por não representarem indicadores psicométricos adequados. Serão precisos mais estudos para confirmar que estes itens devem ser definitivamente eliminados. Relativamente à Modelagem, este resultado pode ser justificado, em parte, pelo facto de nem todas as educadoras acompanharem as crianças às refeições, e apenas uma pequena parte comer com as crianças ao almoço, o que impossibilita as educadoras de utilizar estratégias que modelem o comportamento das crianças. Poderá ser interessante explorar estas estratégias com uma amostra que só inclua educadoras que comem ou acompanham as crianças durante as refeições, para averiguar a adequação destes itens.

O segundo objetivo deste estudo foi o de caracterizar a amostra quanto às crenças, comportamentos e perceções das educadoras relativos à alimentação das crianças. As educadoras mostraram acreditar maioritariamente em estratégias que promovem a autonomia alimentar da criança através do recurso ao Ensino e Modelagem, tal como em Love e

colaboradores (2020). Embora as crenças favoráveis ao uso de práticas coercivas sejam em média menos fortes, um grupo de educadoras mostrou que apoia completamente estas crenças.

Em concordância com as crenças mais aceites, as educadoras reportaram um uso mais frequente de práticas de Ensino. Não foi possível encontrar estudos que confirmem este resultado, no entanto, pode ser considerado expetável, considerando a formação das educadoras, que as sensibiliza e prepara para ajudar as crianças a conhecer o seu meio ambiente, em particular aspetos do quotidiano (alimentação) ou da natureza (de onde vêm e como crescem os alimentos). Assim, estratégias que envolvem falar sobre os alimentos e seus benefícios durante as refeições serão uma extensão de outras atividades educativas realizadas sala.

No entanto, as educadoras também referem um uso moderado a frequente das práticas de Pressão para Comer. O estudo de Elford e Brown (2014) mostra que as educadoras preferem utilizar práticas alternativas à pressão para comer, incentivando as crianças a comer através de estratégias de encorajamento e elogio. Por outro lado, no nosso estudo, o recurso a práticas de Promoção da Autorregulação do consumo alimentar das crianças foi bastante menos frequente. A diferença encontrada entre a frequência do uso das práticas de Pressão para Comer e as de Promoção da Autorregulação pode estar relacionada com o facto de as educadoras estarem mais preocupadas em que as crianças comam mais, ou comam uma quantidade pré-definida de alimentos, e não tanto focadas em que estas reconheçam e respondam às sensações de saciedade (Lumeng et al., 2008). O maior uso de práticas de Pressão para Comer pode também ser justificado pela falta de tempo para a refeição, com a preocupação das educadoras em que não haja desperdício alimentar (Lemos, 2020), e/ou com o receio que as educadoras podem ter em confrontar os pais com o facto de as crianças não comerem ou comerem pouco (Dev et al., 2016).

Verificámos que a maior parte das educadoras portuguesas considera que tem responsabilidade e controlo moderados a elevados em relação à alimentação saudável e escolhas alimentares das crianças, sendo a perceção de responsabilidade um pouco mais elevada que a de controlo. As educadoras mostram maior perceção de controlo em relação ao comportamento dos pais para com os filhos na promoção de uma alimentação saudável, tal como verificado por Lemos (2020). Este resultado pode estar relacionado com o facto de as educadoras reconhecerem que têm menor influência nas decisões dos pais do que sobre o comportamento das crianças e, nesse sentido, poderá ser visto como realista. No entanto, também poderá desencorajar algumas educadoras de tentar influenciar a educação alimentar que os pais proporcionam. A larga maioria das educadoras reportam sentir-se confortáveis em comunicar com os pais, embora uma percentagem razoável considere esta comunicação mais desafiante. Esta avaliação pode estar relacionada com o facto de as educadoras referirem dificuldades em falar sobre os comportamentos dos filhos com a família (Dinkel et al., 2021) e por considerarem que as suas orientações podem não ser consideradas nas rotinas familiares (Lemos, 2020).

Foi definido como terceiro objetivo a descrição do contexto alimentar, da informação comunicada aos pais e das necessidades de formação das educadoras. A qualidade do contexto alimentar tende a ser influenciada pelas regras da própria instituição, sendo possível que as educadoras não tenham um papel ativo nas decisões relacionadas com o ambiente alimentar. No geral, os nossos resultados mostram que as instituições tendem a promover a oferta de alimentos saudáveis, mas identificaram-se alguns pontos menos positivos. Mesmo com a oferta predominante de alimentos saudáveis, algumas instituições mantêm a oferta de laticínios com sabores e açucarados e a oferta de bolachas doces.

Foi possível verificar que existe algum envolvimento por parte das crianças nas refeições, sendo um ponto positivo, uma vez que esta prática pode ser vista como um modo de

aprendizagem sobre alimentos (Derscheid et al., 2010). No entanto, importa salientar que, mesmo que apenas reportado por um pequeno número de educadoras, em algumas instituições as crianças não têm o tempo necessário para comer ao seu ritmo individual. Esta situação pode ser impulsionadora de práticas de pressão para comer (Lemos, 2020) e reduzir as ocasiões de conversa sobre os alimentos ou de modelagem. No mesmo sentido, verificou-se que a maior parte das educadoras não come com as crianças e uma pequena percentagem das educadoras não as acompanha ao almoço, o que impossibilita a utilização da modelagem direta ou de outras práticas positivas. Com efeito, a presença das educadoras durante as refeições é essencial para que haja a utilização de práticas de modelagem e a sua impossibilidade é referida pelas educadoras portuguesas como um obstáculo na promoção da alimentação saudável (Lemos, 2020), resultados também encontrados por Freedman e Alvarez (2010) e Byrne e colaboradores (2021). No entanto, outros estudos observaram o acompanhamento pelas educadoras durante as refeições, como acontece numa grande parte da nossa amostra, permitindo-lhes sentar-se com elas à mesa (Byrne et al., 2021; Cooper & Contento, 2019) e falar sobre comida enquanto comem (Byrne et al., 2021). Verificou-se ainda que as educadoras reportaram a partilha de informação com os pais sobre a composição das refeições, e informações sobre o comportamento alimentar das crianças, tal como proposto por Lopez (2018), mostrando que este é um tema relevante na comunicação com a família.

No que diz respeito às necessidades de formação, mais de metade das educadoras referiram necessitar de mais formação para saber lidar com crianças que têm uma alimentação restrita ou comem pouco, sendo que não identificaram necessidade de formação relacionada com crianças que comem muito, ou só comem alimentos menos saudáveis. O estudo de Mita e colaboradores (2013) salienta que a recusa alimentar das crianças é um desafio para as educadoras e que tende a ser uma situação percecionada como muito negativa, sendo

necessário formação nesta área com a finalidade de apoiar as educadoras para a utilização de práticas de encorajamento e experimentação, sem deixar de respeitar as pistas de saciedade de cada criança.

O quarto objetivo referia-se à exploração das associações entre as dimensões cognitivas e comportamentais das educadoras, i.e., crenças, perceções de responsabilidade e controlo, e de confiança, práticas alimentares e dificuldade na comunicação com os pais. Globalmente, encontrámos uma consistência entre crenças favoráveis ao uso de práticas de Ensino e Modelagem, e ao uso de Pressão para comer, e o reportar do uso dessas práticas. O facto de estas associações serem fracas, sugere que apesar de uma concordância genérica, nem sempre as educadoras usam as práticas que consideram adequadas ou eficazes. Os nossos resultados são semelhantes aos de estudos que verificaram a consistência entre crenças e práticas coercivas (Swindle et al., 2018). Dev e colaboradores (2017) encontraram associações entre crenças favoráveis à capacidade de autorregulação das crianças e o uso de práticas saudáveis, embora no nosso caso não tenha sido possível testar completamente esta associação por não ter sido possível avaliar crenças favoráveis à promoção da autorregulação alimentar.

Foram encontradas associações positivas, embora fracas, entre crenças saudáveis e não saudáveis, assim como entre práticas saudáveis e não saudáveis. Estes resultados sugerem que as educadoras tendem a concordar com diferentes práticas e a fazer uso das mesmas. Em complemento, apoiam a ideia de que para estas educadoras as crenças e práticas representadas podem não ser necessariamente entendidas como opostas ou antagónicas. Noutros países verificou-se que a formação das educadoras as torna mais disponíveis para o uso de estratégias de promoção de comportamentos alimentares saudáveis (Elford & Brown, 2014; Sisson et al., 2017), mas os nossos resultados também sugerem que as educadoras consideram pelo menos algumas práticas de pressão para comer como positivas e eficazes para regular a

quantidade de comida consumida pelas crianças (Moore et al., 2005; Lemos, 2020). Foi verificado que as educadoras que utilizam práticas de Pressão para Comer também tendem a recorrer à prática de Comparação com Pares. Os itens correspondentes à Comparação com Pares podem ser entendidos tanto num extremo em que o objetivo é pressionar a criança a comer, como no outro de utilizar os pares como modelos, incentivando as crianças, por exemplo, a provar um novo alimento. A associação encontrada com práticas coercivas pode sugerir que as educadoras da nossa amostra utilizam esta prática sobretudo com o objetivo de sugerir à criança que coma mais. Seria importante explorar de que maneira são utilizadas práticas de modelagem por pares (e.g., refeições em grupo e partilha de conhecimentos sobre alimentos) (Love, 2020), e se as educadoras veem estes dois tipos de práticas como diferentes.

Relativamente à perceção de responsabilidade e controlo, tal como tinha sido verificado no estudo de Lemos (2020), quanto maior controlo as educadoras sentem em relação à alimentação das crianças, maior é a sua perceção de serem responsáveis sobre a alimentação saudável das crianças. Verificámos que tanto uma maior perceção de responsabilidade como de controlo estava associada com a utilização de mais práticas positivas, como o Ensino, mas também de práticas negativas, como a Pressão para comer, embora estas correlações sejam de fraca magnitude. Estes resultados são, parcialmente, concordantes com os de Dev e colaboradores (2014) que apenas encontraram uma relação entre a perceção elevada de responsabilidade e a utilização de práticas de controlo. Embora a perceção de responsabilidade e controlo se relacione positivamente com práticas de Pressão para Comer, esta associação não é encontrada relativamente às crenças consistentes com estas práticas. Seria importante explorar se a perceção de responsabilidade e controlo se encontra associada a crenças coercivas mais relacionadas com a restrição alimentar, e não com a pressão para comer.

O quinto objetivo referiu-se à exploração de eventuais associações entre a *Qualidade da Oferta Alimentar* e o *Ambiente Promotor do Envolvimento e Autorregulação* com as variáveis em estudo. Não foi possível verificar uma relação efetiva entre aspetos do ambiente alimentar com a utilização de determinadas práticas educativas, sugerindo que o ambiente alimentar oferecido pela instituição pode não ter influência significativa nas perceções e comportamentos das educadoras.

Considerando o último objetivo deste estudo, de comparar diferentes grupos de educadoras relativamente às variáveis em estudo, não foram encontradas diferenças nas práticas e crenças, entre as educadoras com e sem filhos, contrariamente a estudos anteriores que demonstraram que a experiência como mãe leva a que as educadoras utilizem mais práticas de modelagem e tenham crenças mais favoráveis sobre a alimentação saudável (Cooper e Contento, 2019). Em contrapartida, verificou-se que as educadoras com menos experiência avaliam como mais desafiante abordar o tema da alimentação com os pais, em comparação com as educadoras com mais anos de experiência. Estes resultados parecem refletir a influência da experiência mais geral do trabalho e da comunicação com as famílias.

Limitações

Para a análise dos resultados obtidos é necessário ter em conta algumas limitações deste estudo. Primeiro, foi utilizado um instrumento que ainda não foi validado para a população portuguesa e cujas análises psicométricas preliminares conduziram à eliminação de itens relacionados com dimensões relevantes (crenças de Controlo; e práticas de Modelagem e de Promoção de Autonomia das Crianças). Por outro lado, o facto de a nossa amostra incluir cerca de um quarto das educadoras que não acompanha as crianças durante os almoços, implica que as respostas destas educadoras podem ser menos apoiadas na sua prática quotidiana. Por último, importa ter em conta que como foi um estudo online com participação

voluntária, é provável que apenas as educadoras mais interessadas nas questões da alimentação tenham participado.

Conclusão

O presente estudo permitiu construir e validar um questionário sobre crenças e práticas educativas alimentares, sendo um primeiro trabalho que caracteriza educadoras de infância portuguesas quanto a esta temática da promoção da alimentação saudável nas crianças. Teve como objetivo caracterizar uma amostra de educadoras de infância relativamente às crenças relacionadas com a educação de hábitos alimentares, as práticas alimentares que reportam, e a perceção do seu papel. O estudo teve como finalidade aprofundar conhecimentos que permitam apoiar o desenvolvimento de programas de intervenção focados nas dimensões fundamentais das crenças e práticas das educadoras identificadas como podendo ser menos positivas ou adequadas.

Crenças e práticas relacionadas com o Ensino foram as estratégias mais amplamente aceites e reportadas pelas educadoras, apesar de uma tendência para também utilizarem práticas de Pressão para Comer, revelando que pode existir uma maior preocupação com a quantidade alimentar consumida pelas crianças em detrimento de outras dimensões, como encorajamento ao reconhecimento das pistas internas de saciedade e fome e em geral à autorregulação alimentar pelas crianças. Assim, sugere-se a necessidade de enfatizar, na formação inicial ou continuada das educadoras, aspetos mais direcionados para práticas de autorregulação alimentar das crianças, e os efeitos negativos das práticas de Pressão para Comer, para que possam desempenhar um papel mais ativo e positivo no desenvolvimento de comportamento alimentar saudável e bons hábitos alimentares, numa fase da vida em que estes hábitos são mais flexíveis e modificáveis. Também é importante divulgar informação

que apoie os responsáveis pelas instituições, consciencializando-os do seu papel fundamental na promoção da saúde alimentar das crianças.

Para futuras investigações, será importante caracterizar a amostra com outras populações, uma vez que não foi possível avaliar determinadas dimensões. Uma das populações a considerar podem ser as auxiliares de educação, com o objetivo de determinar alvos de mudança, uma vez que, normalmente, são as auxiliares quem acompanha as crianças durante as refeições; e grupos de educadoras que comem ou acompanham as crianças durante as refeições.

Referências

- Anundson, K., Sisson, S. B., Anderson, M., Horm, D., Soto, J., & Hoffman, L. (2018). Staff Food-Related Behaviors and Children's Tastes of Food Groups during Lunch at Child Care in Oklahoma. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *118*(8), 1399–1407. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2017.07.023>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior Authors (s): Diana Baumrind Published by : Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/1126611> REFERENCES Linked references are ava. *Child Development*, *37*(4), 887–907.
- Byrne, R. A., Baxter, K., Irvine, S., Vidgen, H., Gallegos, D., Martin, E., & Trost, S. G. (2021). Feeding Practices in Australian Early Childhood Education and Care Settings. *Public Health Nutrition*, *5*. <https://doi.org/10.1017/S1368980021004055>
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Estado da Educação 2020*. www.cnedu.pt
- Cooper, C. C., & Contento, I. R. (2019). Urban Preschool Teachers' Nutrition Beliefs, Mealtime Practices, and Associations With Training. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *51*(9), 1047–1057. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.06.006>
- Derscheid, L. E., Umoren, J., Kim, S. Y., Henry, B. W., & Zittel, L. L. (2010). Early childhood teachers' and staff members' perceptions of nutrition and physical activity practices for preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, *24*(3), 248–265. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487405>
- Dev, D. A., McBride, B. A., Harrison, K., Bost, K., McBride, B., Donovan, S., Grigsby-Toussaint, D., Liechty, J., Wiley, A., Teran-Garcia, M., & Fiese, B. (2013). Academy of Nutrition and Dietetics Benchmarks for Nutrition in Child Care 2011: Are Child-Care

- Providers across Contexts Meeting Recommendations? *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 113(10), 1346–1353. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2013.05.023>
- Dev, D. A., McBride, B. A., Speirs, K. E., Blich, K. A., & Williams, N. A. (2016). “Great Job Cleaning Your Plate Today!” Determinants of Child-Care Providers’ Use of Controlling Feeding Practices: An Exploratory Examination. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 116(11), 1803–1809. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2016.07.016>
- Dev, D. A., McBride, B. A., Speirs, K. E., Donovan, S. M., & Cho, H. K. eu. (2014). Predictors of head start and child-care providers’ healthful and controlling feeding practices with children aged 2 to 5 years. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(9), 1396–1403. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.01.006>
- Dev, D. A., Speirs, K. E., Williams, N. A., Ramsay, S., McBride, B. A., & Hatton-Bowers, H. (2017). Providers perspectives on self-regulation impact their use of responsive feeding practices in child care. *Appetite*, 118, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.07.022>
- Dinkel, D., Rasmussen, M., Rech, J. P., Snyder, K., & Dev, D. A. (2021). A qualitative comparison of parent and childcare provider perceptions of communication and family engagement in children’s healthy eating and physical activity. *Child: Care, Health and Development*, October 2020, 1–11. <https://doi.org/10.1111/cch.12908>
- Early Childhood Learning & Knowledge Centre. (n.d.). *Positive Eating Environment Self-Assessment for ECE Programs*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/positive-eating-environment-self-assessment-ece-programs>
- Elford, L., & Brown, A. (2014). Exploring child-feeding style in childcare settings: How might nursery practitioners affect child eating style and weight? *Eating Behaviors*, 15(2), 314–317. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.04.001>

- Freedman, M. R., & Alvarez, K. P. (2010). Early Childhood Feeding: Assessing Knowledge, Attitude, and Practices of Multi-Ethnic Child-Care Providers. *Journal of the American Dietetic Association, 110*(3), 447–451. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.11.018>
- Hughes, S. O., Patrick, H., Power, T. G., Fisher, J. O., Anderson, C. B., & Nicklas, T. A. (2007). The impact of child care providers' feeding on children's food consumption. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 28*(2), 100–107. <https://doi.org/10.1097/01.DBP.0000267561.34199.a9>
- IBGE. (2020). Educação 2019. In *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (Vol. 2019, Issue 2).
- Lanigan, J. D. (2012). The Relationship between Practices and Child Care Providers' Beliefs Related to Child Feeding and Obesity Prevention. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 44*(6), 521–529. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2011.07.008>
- Lemos, R. B. (2020). *Promoting a healthy diet in preschool children: Teachers' beliefs, strategies and perceived challenges*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Lopez, A. A. (2018). *A Needs Assessment of the Educational Needs of Child Care Educators in the Promotion of Healthy Eating in the Child Care Setting*. <https://era.library.ualberta.ca/items/e68383f7-cb28-4943-b577-ad663482999a>
- Love, P., Walsh, M., & Campbell, K. J. (2020). Knowledge, attitudes and practices of Australian trainee childcare educators regarding their role in the feeding behaviours of young children. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph17103712>
- Lumeng, J. C., Kaplan-Sanoff, M., Shuman, S., & Kannan, S. (2008). Head Start Teachers' Perceptions of Children's Eating Behavior and Weight Status in the Context of Food

Scarcity. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 40(4), 237–243.

<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2007.07.001>

McGuire, J., Irvine, S., Smith, J., & Gallegos, D. (2021). Australian early childhood educators and infant feeding: a qualitative analysis using social cognitive theory. *Early Child Development and Care*, 191(5), 773–788.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1647188>

Minnesota Department of Education. (2018). *Mealtime Assessment for Child Care Centers*.

<https://education.mn.gov/MDE/dse/FNS/Team/sl/>

Mita, S. C., Gray, S. A., & Goodell, L. S. (2015). An explanatory framework of teachers' perceptions of a positive mealtime environment in a preschool setting. *Appetite*, 90, 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.02.031>

Mita, S. C., Li, E., & Goodell, L. S. (2013). A qualitative investigation of teachers' information, motivation, and behavioral skills for increasing fruit and vegetable consumption in preschoolers. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(6), 793–799. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.05.001>

Moore, H., Nelson, P., Marshall, J., Cooper, M., Zambas, H., Brewster, K., & Atkin, K. (2005). Laying foundations for health: Food provision for under 5s in day care. *Appetite*, 44(2), 207–213. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2004.08.009>

O'Connor, T. M., Mâsse, L. C., Tu, A. W., Watts, A. W., Hughes, S. O., Beauchamp, M. R., Baranowski, T., Pham, T., Berge, J. M., Fiese, B., Golley, R., Hingle, M., Kremers, S. P. J., Rhee, K. E., Skouteris, H., & Vaughn, A. (2017). Food parenting practices for 5 to 12-year old children: A concept map analysis of parenting and nutrition experts input. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1–17.

<https://doi.org/10.1186/s12966-017-0572-1>

- Ramsay, S. A., Branen, L. J., Fletcher, J., Price, E., Johnson, S. L., & Sigman-Grant, M. (2010). “Are you done?” Child care providers’ verbal communication at mealtimes that reinforce or hinder children’s internal cues of hunger and satiation. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 42(4), 265–270. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2009.07.002>
- Robson, S. M., Khoury, J. C., Kalkwarf, H. J., & Copeland, K. (2015). Dietary Intake of Children Attending Full-Time Child Care: What Are They Eating Away from the Child-Care Center? *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(9), 1472–1478. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2015.02.029>
- Scaglioni, S., De Cosmi, V., Ciappolino, V., Parazzini, F., Brambilla, P., & Agostoni, C. (2018). Factors influencing children’s eating behaviours. *Nutrients*, 10(6), 1–17. <https://doi.org/10.3390/nu10060706>
- Sisson, S. B., Smith, C. L., & Cheney, M. (2017). Big impact on small children: child-care providers’ perceptions of their role in early childhood healthy lifestyle behaviours. *Child Care in Practice*, 23(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/13575279.2017.1299111>
- Swindle, T., Patterson, Z., & Boden, C. J. (2017). A Qualitative Application of the Belsky Model to Explore Early Care and Education Teachers’ Mealtime History, Beliefs, and Interactions. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 49(7), 568-578.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.04.025>
- Swindle, T., & Phelps, J. (2018). How Does Context Relate to Nutrition Promotion and Mealtime Practice in Early Care and Education Settings? A Qualitative Exploration. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 118(11), 2081–2093. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2018.05.003>
- Swindle, T., Sigman-Grant, M., Branen, L. J., Fletcher, J., & Johnson, S. L. (2018). About feeding children: factor structure and internal reliability of a survey to assess mealtime

strategies and beliefs of early childhood education teachers. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 85. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0717-x>

Vaughn, A. E., Ward, D. S., Fisher, J. O., Faith, M. S., Hughes, S. O., Kremers, S. P. J., Musher-Eizenman, D. R., O'Connor, T. M., Patrick, H., & Power, T. G. (2016). Fundamental constructs in food parenting practices: A content map to guide future research. *Nutrition Reviews*, 74(2), 98–117. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuv061>

Vereecken, C. A., Keukelier, E., & Maes, L. (2004). Influence of mother's educational level on food parenting practices and food habits of young children. *Appetite*, 43(1), 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2004.04.002>

Ward, S., Bélanger, M., Donovan, D., & Carrier, N. (2015). Systematic review of the relationship between childcare educators' practices and preschoolers' physical activity and eating behaviours. *Obesity Reviews*, 16(12), 1055–1070. <https://doi.org/10.1111/obr.12315>

Anexos

Anexo A

E-mail de informação de Apresentação Disponibilizada nos grupos de Educadores de Infância das Redes Sociais

Caríssimas(os),

O meu nome é Susana Antunes, sou estudante na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, do último ano do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Encontro-me, neste momento, a desenvolver um estudo denominado “Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância em Creches e Jardins de Infância” inserido no projeto de dissertação. O objetivo do estudo é conhecer e caracterizar as estratégias e ideias dos educadores de infância sobre as suas práticas educativas alimentares com crianças de idades os 18 meses e os 6 anos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua colaboração para esta investigação. É necessário que faça o preenchimento de um questionário, com uma duração de aproximadamente 15 a 20 minutos. Em baixo, encontrará um link no qual poderá aceder à página do questionário.

Link:

Agradeço a sua colaboração,

Susana Antunes

Anexo B

E-mail de informação de Apresentação Disponibilizada às Instituições

Excelentíssimo\o Diretor(a) do Agrupamento de Escolas...

O meu nome é Susana Antunes, sou estudante na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, do último ano do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Encontro-me, neste momento, a desenvolver um estudo denominado “Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância em Creches e Jardins de Infância” inserido no projeto de dissertação. O objetivo do estudo é conhecer e caracterizar as estratégias e ideias dos educadores de infância sobre as suas práticas educativas alimentares com crianças de idades os 18 meses e os 6 anos.

Para a realização desta investigação, vai ser feito um estudo online, no qual solicitamos o preenchimento de um protocolo de avaliação, totalmente anónimo e confidencial. Com este estudo pretendemos obter uma caracterização mais real das práticas utilizadas pelos educadores de infância. Esta caracterização poderá permitir o desenvolvimento de programas de intervenção focados nas práticas alimentares dos educadores, com a finalidade de promover a alimentação saudável das crianças.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua colaboração para a divulgação deste estudo junto dos educadores de infância das crianças entre os 18 meses e os 6 anos que trabalham nas vossas escolas. Em baixo, encontra-se o link que permitirá o acesso dos educadores à plataforma online, onde encontrarão mais informação sobre o estudo e os questionários a preencher. Estou disponível para o agendamento de uma reunião, caso necessitem de mais informações.

Link:

Agradeço a sua colaboração,

Susana Antunes

Anexo C

E-mail de informação de Apresentação Disponibilizada à Associação de Profissionais de Educação de Infância

Excelentíssimo(a) Diretor(a) da Associação de Profissionais de Educação de Infância,

O meu nome é Susana Antunes, sou estudante na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, do último ano do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Encontro-me, neste momento, a desenvolver um estudo denominado “Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância em Creches e Jardins de Infância” inserido no projeto de dissertação. O objetivo do estudo é conhecer e caracterizar as estratégias e ideias dos educadores de infância sobre as suas práticas educativas alimentares com crianças de idades os 18 meses e os 6 anos.

Para a realização desta investigação, vai ser feito um estudo online, no qual solicitamos o preenchimento de um protocolo de avaliação, totalmente anónimo e confidencial. Com este estudo pretendemos obter uma caracterização mais real das práticas utilizadas pelos educadores de infância. Esta caracterização poderá permitir o desenvolvimento de programas de intervenção focados nas práticas alimentares dos educadores, com a finalidade de promover a alimentação saudável das crianças.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua colaboração para a divulgação deste estudo junto de Educadores de Infância de crianças entre os 18 meses e os 6 anos. Em baixo, encontra-se o link que permitirá o acesso dos educadores à plataforma online, onde encontrarão mais informação sobre o estudo e os questionários a preencher. Após a conclusão do estudo, poderá receber um resumo dos resultados, caso assim o desejar, através da solicitação desse documento pelo e-mail susanaantunes@campus.ul.pt. Caso necessitem de mais informações, estou disponível para o agendamento de uma reunião.

Link:

Agradeço a sua colaboração,

Susana Antunes

Anexo D

Consentimento informado

Caros educadores de infância,

Vimos pedir a vossa colaboração para o estudo “Práticas Educativas Alimentares das Educadoras de Infância em Creches e Jardins de Infância”, inserido no projeto de Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), realizado por Susana Antunes e orientado pela Professora Doutora Luísa Barros e pela Doutora Ana Gomes.

Qual é o objetivo do estudo?

O estudo pretende conhecer e caracterizar as estratégias e ideias dos educadores de infância sobre as suas práticas educativas alimentares com crianças de idades compreendidas entre os 18 meses e os 6 anos. Para participar apenas tem de exercer a profissão de educador de infância de crianças em creches ou jardins de infância.

Como participar?

Pedimos-lhe que responda ao questionário seguinte, com a duração de aproximadamente 15 a 20 minutos. A sua participação é voluntária, podendo desistir em qualquer momento. É muito importante para nós que participe para que consigamos obter uma caracterização mais real das práticas utilizadas pelos educadores de infância. Esta caracterização poderá permitir o desenvolvimento de programas de intervenção focados nas práticas alimentares dos educadores, com a finalidade de promover a alimentação saudável das crianças.

Quem tem acesso aos meus dados?

Toda a informação recolhida ao longo do questionário é confidencial. Em nenhum momento serão solicitados dados que o permitiam identificar, sendo todas as respostas tratadas de forma anónima.

Caso surja alguma dúvida, não evite em contactar-nos através do e-mail susanaantunes@campus.ul.pt.

Se estiver interessada(o), poderá, após a conclusão do estudo, receber um resumo sobre os resultados, enviando uma mensagem a pedir esse documento para o e-mail susanaantunes@campus.ul.pt.

Se estiver interessado em futuras formações sobre práticas educativas alimentares, pedimos que envie uma mensagem a demonstrar esse interesse, para o e-mail susanaantunes@campus.ul.pt.

Para prosseguir, confirme que leu e compreendeu a informação acima, aceitando colaborar de forma voluntária, e autorizando a utilização dos dados cedidos no âmbito deste estudo.

<input type="checkbox"/>	Aceito em participar no estudo.
--------------------------	---------------------------------

Anexo E

Matriz de estruturas da AFE – Crenças

	Fator		
	1	2	3
10 - Não deixar as crianças repetir ou comer outros alimentos antes de provar o alimento novo vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	,920	,263	,375
6 - Não permitir que a crianças comam alimentos doces antes de experimentarem o alimento novo vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	,438	,225	,118
8 - Se as crianças se servirem, têm de comer o que colocaram no prato.	,396	,142	,280
4 - É mais provável que as crianças experimentem um novo alimento depois de me verem a comê-lo.	,280	,769	,202
1 - Experimentar o novo alimento com as crianças vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	,224	,756	,175
7 - Ensinar às crianças sobre novos alimentos antes de os oferecer às refeições vai fazer com que elas experimentem novos alimentos.	,219	,387	,006
2 - Os adultos sabem melhor que as crianças quanto é que elas precisam de comer.	,250	,120	,633
3 - Manter a regra de “dar pelo menos uma dentada” vai fazer com que as crianças experimentem novos alimentos.	,443	,314	,492

Notas. $N = 367$. Foi utilizado o método de extração de factorização do eixo principal com a rotação Direct Oblimin.

Anexo F

Matriz de estruturas da AFE – Práticas

Itens	Fator						
	1	2	3	4	5	6	7
13 - Mesmo que as crianças não gostem de algum alimento do prato, têm de comer um bocadinho.	,759	,035	-,103	-,318	-,049	,020	-,022
12 - As crianças têm de comer pelo menos um bocadinho (dar uma trinca, ou comer uma garfada).	,731	,144	-,105	-,280	-,259	,101	-,164
1 - Faço as crianças comerem uma trinca ou garfada de cada alimento.	,703	,108	,120	-,199	-,274	,023	-,083
5 - As crianças têm de comer tudo o que está no prato.	,652	,075	-,011	-,284	-,090	,210	-,178
32 - Se a criança recusa ou não gosta de um alimento, eu sugiro que o junte no garfo/colher a outro alimento que goste mais.	,598	,232	,121	-,468	-,263	,073	-,210
31 - As crianças têm de comer pelo menos um bocadinho mesmo que não tenham fome.	,570	,015	-,122	-,381	-,262	,187	-,144
3 - Eu não deixo as crianças repetir outros alimentos antes de experimentarem o alimento novo.	,524	,248	,029	-,045	-,142	,151	-,060
4 - Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu começo a alimentá-las para que fiquem interessadas.	,498	,233	,138	-,199	-,228	,146	-,208
9 - Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu sugiro-lhes que comecem a comer o que está no prato.	,474	,291	,034	-,221	-,115	,347	-,055
10 - Se a criança recusa ou não gosta de um alimento, eu misturo todos os alimentos no prato, para que ela não perceba o que está a comer.	,419	,240	,103	-,300	,041	,169	-,127
11 - Se as crianças não querem parar de comer, eu pergunto-lhes se a barriguinha delas está cheia.	,136	,835	,079	-,191	-,221	,116	,103
15 - Eu pergunto às crianças se a sua barriguinha está cheia.	,104	,719	,044	-,211	-,239	,232	,118
6 - Se as crianças mais esquisitas com a comida não querem comer, eu pergunto-lhes se a barriguinha já está cheia.	,088	,694	-,012	-,027	-,132	,229	,058
7 - Quando as crianças não querem parar de comer, eu tento distraí-las com outra atividade.	,219	,526	,136	-,189	-,190	-,077	,030
8 - Se eu sei que a criança gosta muito de uma certa comida, começo por lhe servir menos quantidade, e esperar que ela peça mais se quiser.	,154	,438	,111	-,181	-,122	-,173	,238
2 - Quando é servido um alimento novo às crianças, eu experimento-o sempre.	-,002	,158	,563	-,058	-,287	-,162	,223
27 - Eu como a mesma comida que as crianças nas refeições.	,019	-,006	,533	,020	-,007	,050	,060
18 - Eu sento-me com as crianças na refeição.	-,072	,057	,444	-,072	-,104	,060	,245
29 - Eu digo algo como: “A Patrícia está a comer feijão verde. Porque é que não comes um pouco também?”.	,206	,229	,128	-,729	-,297	-,023	-,012
23 - Para ajudar as crianças a comer, eu chamo a atenção delas para outras crianças que estão a comer bem.	,283	,131	-,054	-,725	-,184	,184	-,061
28 - Eu digo às crianças se elas não tiveram comido o suficiente.	,261	,203	,054	-,414	-,313	,251	-,091
20 - Para ajudar as crianças a comer, eu explico-lhes que a comida vai ajudá-las a crescer e ser saudáveis.	,270	,232	,007	-,236	-,685	,156	-,037
30 - Eu ensino às crianças sobre novos alimentos.	,155	,211	,211	-,205	-,614	,077	-,026
22 - Eu falo sobre os alimentos durante a refeição.	,160	,138	,208	-,192	-,482	,095	,121
21 - Quando em ocasiões especiais são oferecidos doces ou outros alimentos não saudáveis, encorajo a criança a comer apenas uma pequena porção dos mesmos.	,146	,138	-,089	-,252	-,399	,015	,193
19 - Para ajudar as crianças a comer, eu sugiro-lhes que precisam de comer mais.	,194	,201	,107	-,174	-,218	,648	,029

17 - Eu digo às crianças que elas é que decidem quanto querem comer.	-,170	,163	,121	,160	-,081	-,085	,614
14 - Alguns alimentos (ex.: salada, fruta) estão disponíveis para as crianças se poderem servir sozinhas.	-,042	,055	,200	-,012	-,024	,015	,467

Notas. $N = 367$. Foi utilizado o método de extração de factorização do eixo principal com a rotação Direct Oblimin.

Anexo G

Tabela 26

Análise de frequências da escala de Responsabilidade Percebida

Variável	N	Percentagem %
Até que ponto é da minha responsabilidade tentar controlar o que as crianças comem na escola, fora das refeições principais?		
Nada da minha responsabilidade	17	4,9
Um pouco da minha responsabilidade	33	9,5
Parcialmente da minha responsabilidade	66	19,1
Grande parte da minha responsabilidade	113	32,7
Totalmente da minha responsabilidade	117	33,8
Até que ponto é da minha responsabilidade tentar que as crianças da minha sala tenham, em geral, uma alimentação bastante saudável?		
Nada da minha responsabilidade	7	2,0
Um pouco da minha responsabilidade	14	4,0
Parcialmente da minha responsabilidade	76	22,0
Grande parte da minha responsabilidade	156	45,1
Totalmente da minha responsabilidade	93	26,9
Até que ponto é da minha responsabilidade tentar que as crianças da minha sala, em geral, comam menos alimentos não saudáveis?		
Nada da minha responsabilidade	5	1,4
Um pouco da minha responsabilidade	22	6,4
Parcialmente da minha responsabilidade	85	24,6
Grande parte da minha responsabilidade	171	49,4
Totalmente da minha responsabilidade	63	18,2
Até que ponto é da minha responsabilidade tentar que as crianças da minha sala, em geral, comam alimentos saudáveis e variados?		
Nada da minha responsabilidade	4	1,2
Um pouco da minha responsabilidade	17	4,9
Parcialmente da minha responsabilidade	88	25,4
Grande parte da minha responsabilidade	160	46,2
Totalmente da minha responsabilidade	77	22,3

Anexo H

Tabela 27

Análise de frequências da escala de Controle Percebido

Variável	N	Percentagem %
Até que ponto tenho a certeza de que posso influenciar o comportamento dos pais em relação à alimentação dos seus filhos, através das minhas interações com eles?		
Nenhuma certeza	4	1,2
Pouco certeza	29	8,4
Mais ou menos certeza	140	40,5
Bastante certeza	151	43,6
Certeza absoluta	22	6,4
Até que ponto tenho a certeza de que posso influenciar as preferências alimentares e as escolhas das crianças da minha sala, através de atividades que faço com elas?		
Nenhuma certeza	2	0,6
Pouco certeza	7	2,0
Mais ou menos certeza	66	19,1
Bastante certeza	205	59,2
Certeza absoluta	66	19,1