

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BARREIRAS E FACILITADORES PARA O USO DE
PRÁTICAS ALIMENTARES RESPONSIVAS POR
EDUCADORES DE INFÂNCIA DURANTE A
PARTICIPAÇÃO NUM PROGRAMA: COM RECURSO
AO MODELO COM-B**

Francisca Pestana Fagulha da Cruz Simão

**MESTRADO EM PSICOPATOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE –
PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO**

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**BARREIRAS E FACILITADORES PARA O USO DE
PRÁTICAS ALIMENTARES RESPONSIVAS POR
EDUCADORES DE INFÂNCIA DURANTE A
PARTICIPAÇÃO NUM PROGRAMA: COM RECURSO
AO MODELO COM-B**

Francisca Pestana Fagulha da Cruz Simão

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Isabel Gomes e coorientada pela
Professora Doutora Luísa Barros**

**MESTRADO EM PSICOPATOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE –
PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO**

2023

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso e tornaram possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, à Professora Ana Gomes e à Professora Luísa Barros, pela vossa orientação ao longo deste ano. O vosso apoio, disponibilidade, profissionalismo e partilha de conhecimentos foram muito importantes para a concretização deste trabalho. Muito obrigada a ambas.

Às minhas colegas e amigas da faculdade, que me acompanharam durante este percurso, e com quem partilhei inquietações, desafios e muitas conquistas e alegrias.

Não podia deixar de agradecer à minha família, em especial, à minha avó, às minhas irmãs, ao meu pai e à minha mãe, que acompanharam de perto o meu caminho ao longo deste ano, sempre com muito otimismo e carinho.

Aos meus amigos e amigas, pela vossa amizade, incentivo e motivação constantes, que foram para mim especialmente importantes para persistir e me manter confiante apesar dos obstáculos e dos períodos mais desafiantes.

A todas as educadoras de infância que participaram no programa EAT Family Style, foram essenciais, sem vocês este trabalho não teria sido possível.

Muito obrigada!

Resumo

A alimentação durante a infância influencia a saúde ao longo da vida e apresenta-se como um contexto importante para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis e a prevenção da obesidade. O contexto educativo é um local privilegiado para intervir porque é onde as crianças passam grande parte do seu tempo e realizam várias refeições. O programa EAT Family Style foi desenvolvido por Depti Dev no sentido de melhorar a alimentação das crianças a partir da promoção, nos educadores de infância, de práticas alimentares responsáveis baseadas na evidência. Com recurso ao modelo COM-B e à TDF, o objetivo deste estudo qualitativo é a compreensão das barreiras e facilitadores ao uso de práticas alimentares responsáveis pelos educadores de infância no decorrer da participação na versão portuguesa reduzida do programa EAT Family Style. A amostra integrou 12 profissionais de educação que participaram no programa e acompanhavam crianças entre os dois e os seis anos durante os almoços e lanches na instituição. Foi realizada uma análise de conteúdo às sessões síncronas do programa com base no modelo COM-B e na TDF, com o programa QSR Nvivo 14, com posterior cálculo de frequências absolutas e relativas em cada categoria. A análise evidenciou a presença de maior número de facilitadores do que barreiras; no entanto, as barreiras identificadas abrangeram uma variedade maior de temas, o que sugere a existência de um processo complexo de resistência à mudança da parte das educadoras. As barreiras e facilitadores encontrados vão de encontro aos resultados descritos na literatura prévia, tendo sido identificados temas inovadores, especificamente para o componente *Capacidade Psicológica*. São apontadas necessidades dos educadores relativamente ao apoio no envolvimento das famílias e a nível dos recursos da instituição. A utilidade do modelo COM-B e da TDF neste tipo de análise é apoiada pelos resultados do estudo.

Palavras-chave: barreiras, facilitadores, educadores de infância, práticas alimentares responsáveis, modelo COM-B

Abstract

Nutrition during childhood influences health throughout life and is a relevant context for developing healthy eating habits and preventing obesity. The educational setting is a privileged place to intervene because it is where children spend most of their time and have several meals. The EAT Family Style program was developed by Depti Dev, to improve children's eating habits by promoting evidence-based, responsive eating practices among early childhood educators. Using the COM-B model and the TDF, this qualitative study's aim is to understand the barriers and facilitators to the use of responsive feeding practices by early childhood educators during their participation in the reduced portuguese version of the EAT Family Style program. The sample included 12 educators who participate in the intervention program and accompanied children between the ages of two and six during lunch and snack times at the institution. A content analysis was carried out on the program's online group sessions based on the COM-B model and the TDF, using the QSR Nvivo 14 program, with subsequent calculation of absolute and relative frequencies in each category. The analysis showed that there were more facilitators than barriers; however, the barriers identified covered a wider variety of topics, which suggests the existence of a complex process of resistance to change on the part of the educators. Overall, the barriers and facilitators found corroborate the results described in previous literature; however, we identified innovative themes, specifically regarding the *Psychological Capacity* component. The educators pointed out their needs regarding support in involving families and insufficient institution resources. The study findings also validated the usefulness of the COM-B model and the TDF in this type of analysis.

Keywords: barriers, facilitators, early childhood educators, responsive feeding practices, COM-B model

Índice

Introdução	9
Alimentação das Crianças em Idade Pré-escolar	9
Fatores que Influenciam a Alimentação das Crianças	10
Fatores Relacionados com a Criança.....	10
Fatores Relacionados com o Contexto	12
Educação durante a Infância	13
Papel do Educador de Infância na Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis Infantis	14
Práticas Alimentares nos Educadores de Infância.....	15
Programas de Formação para Educadores de Infância no Âmbito da Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis nas Crianças.....	17
Barreiras para o Uso das Práticas Alimentares Responsivas	19
Facilitadores para o Uso das Práticas Alimentares Responsivas	22
Questões e Objetivos de Investigação	25
Metodologia	25
Desenho do Estudo.....	25
Participantes	25
Instrumentos	25
Programa EAT Family Style.....	26
Resultados.....	37

Caracterização Sociodemográfica da Amostra	37
Barreiras para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas	38
Facilitadores para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas	57
Discussão	76
Limitações	82
Conclusão.....	83
Referências	85
Anexo A: Email tipo convite: Informação de apresentação do estudo disponibilizada às instituições	93
Anexo B: Email de contacto com os educadores de infância que demonstraram interesse em participar no estudo.....	94

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela A: Objetivos dos Módulos Formativos da Versão Portuguesa do Programa EAT Family Style	29
Tabela B: Cronograma do Programa EAT Family Style	30
Tabela C: Estrutura Geral das Sessões Síncronas do Programa EAT Family Style (Baseada no Guião Utilizado).....	31
Figura 1: Interações entre os Componentes do Modelo COM-B	34
Tabela D: Definições dos Componentes do Modelo COM-B	35
Tabela E: Definições dos Domínios da TDF	36
Tabela F: Barreiras nos Componentes do COM-B, Domínios da TDF, Temas e Exemplos de Verbalizações Consideradas em cada Tema	39
Tabela G: Frequência das Barreiras para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas	47
Tabela H: Facilitadores nos Componentes do COM-B, Domínios da TDF, Temas e Exemplos de Verbalizações Consideradas em cada Tema	58
Tabela I: Frequência dos Facilitadores para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas.....	67

Introdução

Alimentação das Crianças em Idade Pré-escolar

A alimentação durante a infância tem sido um tema vastamente abordado na literatura. O desenvolvimento de preferências alimentares da criança tem início na transição da dieta alimentar exclusivamente a partir do leite para a dieta de alimentos sólidos, que engloba uma maior variedade de alimentos (Venter & Harris, 2009). Esta transição é necessária para se manter o crescimento e as exigências nutricionais nos primeiros anos de vida (Birch et al., 1987). É entre o primeiro e segundo anos de idade que se encontra o período de maior flexibilidade para a experimentação de novos alimentos (Cashdan, 1994). As preferências alimentares adquiridas nestes primeiros anos tendem a permanecer ao longo da vida, com oportunidades para a adição de novos alimentos. As preferências alimentares dependem de fatores relacionados com os alimentos e de fatores relacionados com o ambiente social e emocional em que a alimentação decorre (Contento, 2015). Os fatores relacionados com os alimentos incluem determinantes biológicos e experiências com novos alimentos. Os determinantes biológicos referem-se à predisposição para se gostar de certo tipo de alimentos (existem também diferenças individuais relativamente à sensibilidade aos diferentes sabores), e a mecanismos de autorregulação da ingestão alimentar (que permitem uma resposta às pistas internas de fome e de saciedade, de modo a que a alimentação vá de encontro às necessidades energéticas). As experiências com novos alimentos dependem das aprendizagens realizadas em contexto alimentar, onde decorre a exposição e a familiaridade (i.e., exposição repetida) com novos alimentos. Desta forma, no contexto da aprendizagem alimentar nos primeiros anos de vida, as crianças descobrem de que alimentos gostam mais e menos, em que momentos devem comer e qual a quantidade de alimentos a ingerir (Birch, 1998). Nos primeiros anos de vida, o controlo e regulação da ingestão de alimentos são geridos entre o cuidador e a criança. As mudanças em termos de desenvolvimento na criança vão permitir uma mudança na sua alimentação, no sentido do aumento progressivo do seu controlo e autonomia na ingestão de alimentos (Birch & Fischer, 1995).

A alimentação durante a infância influencia a saúde ao longo da vida e apresenta-se como uma vertente importante para a prevenção da obesidade (Venter & Harris, 2009). A obesidade pediátrica é um problema de saúde com diversos riscos. As crianças com obesidade pediátrica têm maior risco de desenvolver dificuldades respiratórias, aumento do risco de fraturas, hipertensão, marcadores precoces de doenças cardiovasculares, resistência à

insulina e desenvolver consequências a nível psicológico (WHO, 2021). Para além disto, a obesidade pediátrica é um preditor de obesidade na idade adulta (Simmonds et al., 2016), morte prematura e incapacidade na vida adulta (WHO, 2021). A obesidade e o excesso de peso são problemas à escala global (Haththotuwa et al., 2020; WHO, 2021). A nível nacional, entre 2015 e 2016, apresentou-se uma prevalência da obesidade de 22.3% na população geral, de 7.7% nas crianças e de 8.7% nos adolescentes, e uma prevalência de excesso de peso (incluindo a obesidade) de 34.8% na população geral, de 17.3% nas crianças e 23.6% nos adolescentes (Oliveira et al., 2018). Na revisão narrativa de Frade e colaboradores (2020), relativamente a estudos entre os anos de 2010 e 2019, demonstrou-se que a prevalência de crianças com excesso de peso (incluindo as crianças com obesidade) variava entre 20% a 40%, e que a prevalência das crianças com obesidade variava entre 10% a 15%. Uma alimentação pouco saudável (e.g., consumo frequente de alimentos obesogénicos) está associada a um maior Índice de Massa Corporal (IMC) nas crianças (Francis et al., 2022), ao excesso de peso e obesidade infantil (Liberali et al., 2020). Em Portugal, as crianças tendem a consumir diariamente alimentos como leite magro e meio gordo (67,0%) (Rito et al., 2023). Está presente um maior consumo diário de carne (32,3%) do que de peixe (20,6%), e um maior consumo de fruta (71,2%) do que de legumes (69,0%). O consumo diário de *snacks* doces e refrigerantes açucarados apresenta-se bastante prevalente. Especificamente, 24,1% das crianças consome *snacks* doces quatro ou mais vezes por semana e 72,4% consome *snacks* doces três vezes por semana. Ainda, 15,1% das crianças consomem refrigerantes açucarados quatro ou mais vezes por semana e 69,1% consome refrigerantes açucarados três vezes por semana.

Fatores que Influenciam a Alimentação das Crianças

Fatores Relacionados com a Criança

Na literatura, identificam-se fatores relacionados com a criança que influenciam o desenvolvimento da sua alimentação (Blisset & Fogel, 2013). A *sensibilidade sensorial* diz respeito à sensibilidade da criança na interação com os alimentos em termos das suas propriedades sensoriais (i.e., paladar, olfato, tato, visão e audição). As diferenças individuais nas experiências sensoriais justificam o facto de algumas crianças terem uma elevada sensibilidade ou um evitamento sensorial aos alimentos. A *perceção dos sabores* refere-se ao processamento psicofisiológico dos diferentes sabores e contribui para que a criança goste mais ou menos dos alimentos. O *temperamento* das crianças refere-se a um conjunto de

características individuais que influenciam a forma como a criança interpreta e interage com o contexto. O temperamento tem uma associação com a aceitação de novos alimentos, sendo que as crianças com um temperamento difícil tendem a ter ambientes durante a refeição mais negativos e apresentam menor aceitação dos alimentos.

A disponibilidade das crianças para a experimentação de novos alimentos é um fator importante para a sua alimentação dado que prediz a variedade da dieta das crianças e se relaciona especificamente com o consumo de frutas e vegetais (Blisset & Fogel, 2013; Dovey et al., 2008). A *recusa alimentar* é definida como a recusa da parte da criança em comer todos ou quase todos os alimentos que lhe são apresentados, e está associada à falta de apetite e comportamentos de recusa da parte da criança (e.g., dizer que não com a cabeça ou fechar a boca perante a apresentação dos alimentos) (Williams et al., 2010). A recusa alimentar frequente influencia o ambiente durante a refeição e pode levar a que as crianças não atinjam as suas necessidades calóricas e nutricionais. A *neofobia alimentar* define-se pela relutância ou recusa em experimentar alimentos desconhecidos ou novos, e tem maior prevalência entre os dois e os seis anos de idade (Blisset & Fogel, 2013). A neofobia alimentar apresenta-se como um fator importante no excesso de peso e obesidade, sendo que tem uma correlação positiva com o IMC e a obesidade (Spinelli & Monteleone, 2021). A neofobia alimentar pode fazer parte de um quadro de *picky eating*, que está relacionado ao consumo de uma quantidade insuficiente de alimentos devido à rejeição permanente dos mesmos (os alimentos rejeitados podem ser, ou não, familiares para a criança) (Dovey et al., 2008). Para estas crianças, a exposição repetida tem um papel ainda mais central. A neofobia alimentar tem também uma associação positiva com o temperamento das crianças (i.e., crianças neofóbicas tendem a ser mais emocionais e tímidas).

As perturbações do desenvolvimento apresentam-se também como um fator importante no desenvolvimento da alimentação nas crianças (Chistol et al., 2018). Neste sentido, destacam-se as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). As crianças com perturbação do espectro do autismo podem apresentar um processamento sensorial diferente das crianças sem PEA. Especificamente, as crianças com PEA podem mostrar uma sensibilidade sensorial oral atípica, que resulta numa maior recusa de certos alimentos, como vegetais, e uma maior seletividade dos alimentos, baseada nas suas propriedades sensoriais. As crianças com PEA podem ainda apresentar rituais durante as refeições, maior frequência de recusa alimentar e maior prevalência de problemas alimentares como pica e ruminação (Hyman et al., 2020). As

crianças com Síndrome de Down (SD) apresentam também dificuldades específicas no contexto da alimentação. Há uma maior prevalência de excesso de peso e obesidade nas crianças com Síndrome de Down, sendo que a prevalência de obesidade nestas crianças aumenta após os dois anos de idade. Uma das razões identificadas para esta diferença são os padrões alimentares das crianças com SD (que apresentam, por exemplo, uma grande sensibilidade aos alimentos, nomeadamente à sua textura) e as práticas alimentares para com estas crianças (Bertapelli et al., 2016).

Fatores Relacionados com o Contexto

São identificados fatores importantes no contexto que influenciam o desenvolvimento da alimentação das crianças. As *propriedades dos alimentos* (i.e., sabor e conteúdo energético dos alimentos) são um fator que influencia a dieta das crianças (Blissett & Fogel, 2013). Isto é, há alimentos que devido a propriedades energéticas específicas tendem a ser mais recusados ou mais aceites pelas crianças. O *clima emocional durante a refeição* refere-se às interações interpessoais (positivas e negativas) e à expressão emocional durante a refeição (Blissett & Fogel, 2013; Smith et al., 2022). O clima emocional durante a refeição apresenta correlações com a qualidade da dieta alimentar, o IMC e perturbações do comportamento alimentar.

As práticas alimentares apresentam-se também como um fator do contexto relevante para a alimentação das crianças e estão relacionadas com o clima emocional durante a refeição (Smith et al., 2022). As práticas alimentares referem-se a comportamentos e ações, intencionais ou não, realizados para fins educacionais que influenciam as atitudes, comportamentos e crenças das crianças relativamente à alimentação (Blissett, 2011; Vaughn et al. 2016). As práticas alimentares influenciam a qualidade da alimentação das crianças, sendo que os comportamentos alimentares das crianças funcionam como moderador nesta relação (Burnett et al., 2021). A literatura relativamente às práticas alimentares é vasta e com um maior foco no papel dos pais do que no papel dos educadores. Encontra-se diferentes modelos conceptuais para a definição das práticas alimentares, sendo que o de Vaughn e colaboradores (2016) é amplamente utilizado (Daniels, 2019). Segundo o modelo de Vaughn (Vaughn et al., 2016; Burnett et al., 2021), as práticas alimentares podem ser organizadas em três dimensões – controlo coercivo, estrutura e suporte de autonomia. As práticas de controlo coercivo são marcadas pela pressão, intrusividade e dominância relativamente aos sentimentos, pensamentos e comportamentos da criança (Vaughn et al., 2016). Desta forma,

as *práticas de controlo coercivo* funcionam em torno das crenças e vontade do cuidador, e não em resposta às necessidades emocionais e psicológicas da criança. As práticas de controlo coercivo podem consistir na restrição, pressão para comer, ameaças e subornos, utilização da comida para controlar emoções negativas, e controlo intrusivo (Vaughn et al., 2016). As *práticas de estrutura* consistem num controlo não coercivo, realizado através da organização do ambiente alimentar da criança de modo a promover a sua competência neste contexto. As práticas de estrutura podem consistir na definição de regras e limites, escolhas guiadas (onde a criança tem escolha através das opções que lhe são fornecidas), monitorização, rotina das refeições, disponibilidade dos alimentos, acesso aos alimentos, preparação da comida, e práticas não estruturadas ou “permissivas” (onde não há qualquer tipo de controlo ou há uma estrutura mínima). As *práticas de suporte de autonomia* focam-se na promoção da autonomia psicológica e independência nas crianças. Estas práticas consistem na educação para a nutrição, envolvimento da criança, encorajamento, elogios, raciocínio (*reasoning*) e negociação.

Educação durante a Infância

Os centros de educação escolar constituem contextos importantes na promoção de hábitos alimentares e dietas alimentares saudáveis nas crianças, e conseqüentemente na prevenção da obesidade pediátrica (Sanchez-Flack et al. 2020). “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei-Quadro da educação pré-escolar, artigo 2º, capítulo II, p. 670). A educação pré-escolar inicia-se dos três anos de idade até à entrada no ensino básico (Lei-Quadro da educação pré-escolar, artigo 3º, capítulo III, p. 670-271). Em Portugal, a educação pré-escolar está organizada numa “Rede Nacional constituída pelas redes pública e privada” (Lei-Quadro da educação pré-escolar, capítulo V, p. 672). A rede pública inclui os jardins de infância dos agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas. A rede privada inclui os estabelecimentos com fins lucrativos (instituições do ensino particular e cooperativo) e sem fins lucrativos (instituições particulares de solidariedade social).

Em Portugal, em 2021, estavam no total 251060 crianças matriculadas no pré-escolar entre os três e os seis anos de idade (Pordata, 2022), sendo que, entre 2010 e 2020, a taxa de pré-escolarização das crianças entre os três e os cinco anos aumentou (Conselho Nacional da Educação, 2021). Este é um contexto onde as crianças passam grande parte do seu tempo e das suas refeições (Direção Geral da Educação, 2019). As crianças estão pelo menos cinco

horas letivas diárias (distribuídas pela parte da manhã e pela parte da tarde) com intervalo para o almoço de, pelo menos, uma hora no pré-escolar à responsabilidade do educador de infância (Direção Geral da Educação, 2019).

Na educação pré-escolar, existe um documento orientador para os profissionais de educação de infância relativo à gestão do currículo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016; Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho). A promoção da aprendizagem alimentar está incluída nestas orientações, focando-se na aprendizagem da alimentação saudável, e não considerando os hábitos alimentares das crianças ou as próprias práticas dos educadores. A Direção Geral da Saúde disponibiliza também guias orientadores para a alimentação em contexto pré-escolar, o Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância (Nunes & Breda, 2009) e Da mesa à horta: Aprendo a gostar de fruta e vegetais! (Lopes et al., 2014). Estes documentos abordam temas relacionados com a importância da alimentação durante a infância, a educação sobre a nutrição (e.g., constituição dos alimentos, roda dos alimentos) e a importância de não obrigar ou pressionar a criança a comer e não restringir constantemente o acesso aos alimentos.

Papel do Educador de Infância na Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis Infantis

É importante considerar as perceções dos educadores de infância relativamente ao seu papel na alimentação da criança, de modo a contextualizar os seus comportamentos para com as crianças durante as refeições e lanches no contexto pré-escolar. Os educadores de infância referem a importância do seu papel como modelos para as crianças, a manutenção da sua segurança e a preparação das mesmas para a escola primária (Sisson et al., 2017). Os educadores reconhecem a importância do ambiente durante as refeições nos comportamentos alimentares da criança e na disposição da criança para experimentar alimentos. No estudo de Stage e colaboradores (2021), relacionado com as crenças dos educadores de infância acerca do conceito de saúde, é reconhecida a ideia de responsabilidade individual pela saúde e a vertente preventiva dos hábitos de saúde. Ainda, Lemos e colaboradores (2020) identificaram uma preocupação dos educadores portugueses com a alimentação das crianças (i.e., impacto da dieta saudável e não saudável no desenvolvimento das crianças) e, neste sentido, que os educadores referiram fatores que os ajudavam a identificar a qualidade da dieta alimentar das crianças (como a recusa alimentar e o peso) e conseqüentemente a necessidade de promover uma dieta saudável nas crianças. Assim, os educadores reconhecem o seu papel na promoção da educação para a nutrição através do trabalho direto com as crianças.

Práticas Alimentares nos Educadores de Infância

A alimentação responsiva pretende promover um ambiente durante a refeição centrado na criança, com o objetivo de desenvolver a sua autorregulação alimentar e autonomia, encorajando comportamentos alimentares saudáveis (Dev et al., 2019; 2022). O ambiente da refeição deve permitir que a criança desenvolva curiosidade e conhecimento sobre a refeição e os alimentos (Dev et al., 2019). Este ambiente deve também ser respeitador das diferenças culturais em termos da alimentação das crianças, no sentido de haver um maior envolvimento e interesse da parte das mesmas pela refeição. A alimentação responsiva incluiu um conjunto de práticas alimentares responsivas baseadas na evidência (Dev et al., 2022).

As práticas alimentares dos educadores são frequentemente caracterizadas como práticas alimentares responsivas e práticas alimentares não responsivas ou de controlo (Dev et al., 2017c). As práticas de estrutura e suporte à autonomia que são imediatas, contingentes e adequadas ao desenvolvimento, respondendo aos sinais de fome e saciedade da criança, são identificadas como práticas alimentares responsivas (DiSantis et al., 2011). Por outro lado, as práticas alimentares não responsivas incluem um alto nível de controlo coercivo e baixo nível de estrutura, não considerando a autonomia da criança na alimentação.

As práticas alimentares responsivas (como a modelagem, ensinar acerca de nutrição e permitir que a criança faça uma gestão mais autónoma da quantidade de comida queingere) são precisamente responsivas às pistas de saciedade e fome da criança e suportam a sua autorregulação (Dev et al., 2017c). A alimentação responsiva apresenta-se associada a comportamentos alimentares positivos por parte das crianças. A *modelagem entusiástica* por parte dos educadores e *modelagem por pares* positiva aumentam a disponibilidade das crianças para experimentarem novos alimentos (Blisset, 2018; Greenhalgh et al., 2008). Relativamente aos *elogios*, a exposição repetida e o incentivo a partir de elogios adequados têm um efeito positivo na criança no sentido do seu gosto pelos alimentos disponibilizados (Cooke et al., 2011). A *exploração sensorial* dos alimentos (usada durante as atividades recreativas) aumenta a familiaridade da criança com os alimentos e com as suas características, potenciando o seu interesse e vontade de provar (Lanigan et al., 2019; Dazeley & Houston-Price, 2015). As crianças aprendem a identificar e a responder melhor às suas pistas de fome e saciedade, ou seja, a autorregular a sua alimentação, quando *se servem sozinhas* e selecionam a quantidade de alimentos que vão ingerir (Fletcher et al., 2005). Permitir que as crianças se sirvam sozinhas promove também o desenvolvimento de

capacidades motoras (e.g., pegar em utensílios e passar as taças entre os colegas) e de competências sociais e emocionais (e.g., aprender a esperar pela sua vez, agradecer e tomar decisões sobre o que querem comer de entre os alimentos disponíveis). Neste sentido, a alimentação *family style* é uma prática alimentar responsiva baseada na evidência, em que os educadores de infância se sentam com as crianças às refeições, permitem que as crianças selecionam as suas próprias porções de comida e se sirvam sozinhas.

As práticas alimentares não responsivas ou controladoras (como a pressão para comer e a restrição do acesso a alimentos) não consideram as pistas internas da criança e estão associadas a uma menor autorregulação da criança e a hábitos alimentares mais negativos, como o *picky eating*, *overeating* (i.e., ingestão excessiva de alimentos, sem consideração da fome e saciedade) e alimentação emocional (i.e., alimentação como forma de regulação emocional) (Dev et al., 2017c). As práticas não responsivas tendem a ensinar as crianças a comer por razões para além da fome, não respondendo às pistas internas de fome e saciedade (Burnett et al., 2021).

Os estudos quantitativos apresentam fatores individuais dos educadores e contextuais (por exemplo, da instituição escolar) para a utilização de práticas não responsivas. Por exemplo, no estudo de Dev e colaboradores (2014a), observou-se que as práticas de controlo são mais comuns em educadores não caucasianos, sem educação superior, com um estilo alimentar autoritário, maior responsabilidade percebida relativamente à alimentação, e também por educadores que estavam a tentar perder peso e percebiam a nutrição como importante para a sua dieta. Relativamente aos fatores contextuais, Dev e colaboradores (2014a) sugerem que há diferenças entre os padrões de desempenho definidos pelas instituições escolares (relacionados com a alimentação responsiva), o que resulta numa diferença na utilização desse tipo de práticas.

No contexto da utilização de práticas alimentares pelos educadores de infância, estudos realizados nos Estados Unidos da América (EUA; e.g., Dinkel et al., 2022; Malek-Lasater et al., 2021) sugerem que os educadores de infância implementam práticas alimentares responsivas, apesar de haver variabilidade relativamente à aplicação das diferentes práticas (Malek-Lasater et al., 2021). Por exemplo, a modelagem pelo educador durante a refeição é identificada como uma prática comum (e.g., sentar-se com a criança, encorajar a criança de forma positiva a comer os alimentos, falar sobre os diferentes alimentos) (Sisson et al., 2017; Malek-Lasater et al., 2021; Wallace et al., 2017). Por outro lado, a modelagem por pares,

promoção da autorregulação alimentar (e.g., conversas com as crianças sobre as sensações de fome e saciedade) e a realização de atividades que promovem o conhecimento sobre os alimentos e a alimentação saudável são identificadas como menos comuns (Malek-Lasater et al., 2021; Wallace et al., 2017). No estudo de Lemos e colaboradores (2022), os educadores portugueses apresentam ideias claras sobre os métodos e estratégias a utilizar para a promoção de hábitos alimentares saudáveis; porém, mencionam também a utilização de práticas não responsáveis, como a pressão para comer, nomeadamente, quando a criança se recusa a comer e as práticas responsáveis não se mostram eficazes numa primeira tentativa. Foram identificados pelos educadores alguns motivos para a utilização de práticas alimentares não responsáveis (especificamente, a pressão para comer), que consistem no facto de haver uma dose mínima que as crianças devem comer nas refeições, em preocupações com o desperdício alimentar, e no tempo limitado das refeições.

Programas de Formação para Educadores de Infância no Âmbito da Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis nas Crianças

Existem programas de intervenção de diferentes tipos para a promoção de hábitos alimentares positivos nas crianças e prevenção da obesidade. Há um foco crescente na literatura no desenvolvimento de programas nas instituições de ensino escolar até aos seis anos de idade, dado que este se apresenta como uma boa oportunidade para a promoção de comportamentos alimentares saudáveis nas crianças (Sanchez-Flack et al. 2020), uma vez que estas passam grande parte do seu tempo e das suas refeições neste contexto (Direção Geral da Educação, 2019). Os programas de intervenção focados nas instituições de ensino escolar até aos seis anos tendem a ter como participante principal o educador de infância (Benjamin-Neelon, 2018; Bell et al., 2015). Frequentemente os pais, diretores das instituições ou outros agentes na comunidade são também envolvidos direta ou indiretamente nas intervenções.

No que concerne ao tipo de formação disponibilizada aos profissionais de educação sobre este tema, os estudos mostram que a formação é sobretudo centrada na aquisição de conhecimentos acerca do planeamento de menus e em conteúdos relacionados com a segurança alimentar (Wallace et al., 2017). Neste sentido, os educadores de infância consideram que formação acerca de componentes básicos de nutrição e de práticas e estratégias alimentares que os auxiliem na interação com crianças consideradas mais desafiantes durante as refeições (e.g., *picky eaters*) é insuficiente. Por outro lado, a formação recebida raramente se centra em estratégias de comunicação com os pais sobre nutrição.

Desta forma, os educadores evidenciam também necessidades específicas em termos de formação, no sentido da promoção de conhecimentos sobre nutrição e da aprendizagem de estratégias para lidar com a recusa alimentar da parte das crianças. Os educadores reconhecem utilizar a internet como recurso de pesquisa para obterem informações para a comunicação com as crianças acerca dos alimentos e consideram que este tipo de informação pode ser pouco válido ou confiável.

As intervenções Farm-to-Preschool and Farm-to Child Care têm como objetivo a exposição e envolvimento das crianças com alimentos como vegetais e frutas (Benjamin-Neelon, 2018). Estas intervenções podem consistir na criação de hortas na instituição de ensino pré-escolar, e atividades de envolvimento na produção dos alimentos apoiadas pela comunidade. Existe um conjunto de programas com uma abordagem abrangente relativamente ao desenvolvimento da criança que foca diferentes domínios, como a atividade física, saúde oral e os comportamentos e hábitos alimentares. Entre estas intervenções, encontram-se os programas Head Start (Benjamin-Neelon, 2018), Go NAP SACC (Dinkel et al., 2018; <https://gonapsacc.org/>), ToyBox (Payr et al., 2014; <http://www.toybox-study.eu/>), Munch and Move (Green et al., 2020; Hardy et al., 2010; <https://healthykids.nsw.gov.au/>), e Prevention of Overweight among Pre-school and school children (De Coen et al., 2012). Os programas Together, We Inspire Smart Eating (WISE) (Whiteside-Mansell et al., 2019; <https://windywise.org/Home>) e EAT Family Style (Dev, 2018) são, por outro lado, direcionados somente para os comportamentos alimentares das crianças e práticas alimentares dos educadores. Estes programas têm uma intervenção mais aprofundada no sentido do treino de práticas alimentares baseadas na evidência, com uma orientação direcionada para o processo de mudança dos educadores.

O programa de intervenção EAT (Ecological Approach To) Family Style – um programa de alimentação responsiva, foi originalmente desenvolvido por Depti Dev nos Estados Unidos da América no sentido de melhorar a alimentação das crianças em idade pré-escolar (dos dois aos seis anos) a partir da implementação de práticas alimentares responsivas baseadas na evidência (National Academy of Medicine, USDA's Child and Adult Care Food Program, Head Start; Dev, 2018) nos educadores de infância do ensino pré-escolar. O EAT baseia-se na teoria da autodeterminação de Deci & Ryan, focando-se nas necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e proximidade) para aumentar a motivação dos educadores para a utilização de práticas alimentares responsivas (Dev, 2018; Dev et al.,

2019). O programa EAT Family Style apoia-se também na abordagem pedagógica Reggio Emilia, que enfatiza os direitos e autonomia da criança como centrais para a aprendizagem (Dev et al., 2019). Neste sentido, o programa promove uma visão da criança e do educador como "participantes iguais", de modo a envolver a criança na refeição como "co-participante". Assim, o adulto é visto como um modelo para a alimentação da criança no sentido que interage com a criança para a incentivar e promover a sua aprendizagem. Por exemplo, o programa encoraja os educadores a envolver as crianças em tarefas durante a refeição (e.g., preparação da comida, pôr a mesa), permitir e incentivar as crianças a servirem-se sozinhas (respeitando a sua capacidade de autorregulação alimentar) e fazer elogios específicos ao comportamento da criança durante a refeição (de modo a modelar e guiar o seu processo de aprendizagem). Esta é uma intervenção que foca diferentes níveis no processo de mudança (i.e., nível pessoal, interpessoal e organizacional), integrando educadores e administradores do pré-escolar e formadores (Dev et al., 2020).

Em 2022, foi desenvolvida uma versão breve do programa de intervenção EAT Family Style no contexto português. Sousa (2022) conduziu um estudo piloto com um grupo de educadores que participaram nesta versão do programa, em que foi avaliada a experiência dos educadores com as diferentes práticas alimentares responsivas, e em que foram identificadas barreiras e facilitadores da parte dos educadores para a utilização de práticas alimentares responsivas. As estratégias que os educadores consideraram mais interessantes foram as crianças servirem-se sozinhas, a modelagem e a modelagem pelos pares. A modelagem, a modelagem pelos pares, o recurso ao uso de elogios e recompensas adequadas foram referidas como já utilizadas anteriormente à participação no programa. Ainda assim, os educadores consideraram que a formação os alertou para a necessidade de melhorias e reforço da sua utilização. Por outro lado, foi observada uma maior resistência face à exploração sensorial, apoio da capacidade de autorregulação alimentar e crianças servirem-se sozinhas, estratégias novas e esporadicamente aplicadas pelos educadores.

Barreiras para o Uso das Práticas Alimentares Responsivas

As barreiras para a utilização de práticas alimentares responsivas são fatores que inibem ou restringem a utilização das práticas alimentares responsivas (Dev et al., 2014b). As crenças negativas sobre práticas alimentares responsivas apresentam-se como barreiras para a implementação de uma alimentação responsiva (Swindle et al., 2019). Especificamente, a eficácia observada das práticas de controlo (que podem facilitar certos aspetos das refeições,

através do uso da comida como recompensa) e as ideias erradas sobre as práticas alimentares (i.e., os educadores diziam não usar práticas de controlo, porém, ao descrever as suas abordagens nas refeições, percebia-se que as práticas utilizadas eram, de facto, de controlo) apresentam-se como barreiras à utilização de práticas alimentares responsivas (Dev et al., 2016). Para além disto, os educadores podem considerar as práticas alimentares *family style* pouco higiénicas e confusas, o que diminui a sua disponibilidade para as utilizar (Dev et al., 2014b).

A falta de conhecimento percebido da parte dos educadores acerca de nutrição apresenta-se como uma barreira, tanto no sentido da interação com as crianças como na interação com os pais (Wallace et al., 2017). Observou-se também o reconhecimento de que a utilização de práticas alimentares responsivas exige mais recursos da parte dos educadores (Dev et al., 2014b). Os educadores referem ter dificuldade em alterarem as suas práticas e estratégias alimentares por estarem confortáveis com as práticas alimentares que utilizam e estarem pouco familiarizadas com a utilização de práticas alimentares responsivas (Dev et al., 2014b).

Os fatores relacionados com as crianças identificados pelos educadores incluem características específicas das crianças, como a recusa frequente para comer, a neofobia alimentar e as preferências alimentares da criança (Dev et al., 2020; Wallace et al., 2017). Grande parte dos educadores creem também que as crianças não conseguem autorregular a quantidade de alimentos que ingerem, ou que selecionam para comer, em função das suas necessidades (Dev et al., 2014b; 2017c). Referem, por exemplo, que não conseguem selecionar as suas próprias porções, deixam uma quantidade de comida inadequada para as outras crianças, apenas comem as comidas que gostam, servem-se pouca ou demasiada quantidade de comida (Dev et al., 2014b), têm dificuldades na comunicação das suas pistas de fome e saciedade, ou comem por questões para além da fome (Dev et al., 2017c). Para além disto, apresenta-se como obstáculo o facto de os educadores considerarem que as crianças são demasiado novas para assumirem esta responsabilidade, dado não terem ainda as capacidades motoras para se servirem sozinhas (Dev et al., 2014b).

A comunicação com os pais é comumente identificada como uma tarefa desafiante e com diversos obstáculos (Lemos et al., 2022; Dev et al., 2016; 2017a). Os educadores consideram como barreira o facto de os pais mostrarem pouca disponibilidade para falar com os educadores (Lemos et al., 2022; Dev et al., 2017a). É ainda referida a alimentação das crianças em casa, como a questão de alguns pais oferecerem alimentos não saudáveis às

crianças (Dev et al., 2017a) e a dificuldade no envolvimento e mudança dos comportamentos dos pais (Lemos et al., 2022; Dinkel et al., 2022). No estudo de Lemos e colaboradores (2022), os educadores referiram reconhecer e empatizar com os pais no que se refere às suas dificuldades para promover uma dieta saudável na criança, porém, identificaram com frequência dificuldades específicas relacionadas com os alimentos que os pais traziam para a escola e pelo facto de os pais não respeitarem as orientações ou recomendações dadas pelos educadores relativamente à alimentação das crianças. Relativamente às barreiras especificamente relacionadas com o tipo de comunicação com os pais, os educadores consideram que os pais estão mais dispostos a comunicar sobre problemas dos alimentos (como as alergias das crianças a certos alimentos) e não sobre nutrição (Dev et al., 2017a), e que se preocupam mais com a quantidade de alimentos que é ingerida pelas crianças (i.e., se as crianças comem muito ou pouco) do que com a qualidade dos alimentos que lhes é oferecida (Wallace et al., 2017). Neste sentido, os educadores apresentam também receio acerca de reações negativas da parte dos pais (e.g., desaprovação por as crianças não comerem quantidade suficiente de alimentos; Dev et al., 2016; 2017c).

A nível do contexto, relativamente à aplicação de políticas de educação para a nutrição (e.g., conversar com as crianças durante as refeições e exploração sensorial dos alimentos em sala de aula), os educadores referem barreiras como o limite e escassez de recursos monetários e materiais (e.g., livros) para a sua aplicação e o facto de as normas das instituições (multinível) restringirem certos aspetos deste tipo de práticas (e.g., as normas da instituição não permitem que os pais tragam alimentos de casa para posterior exploração em sala de aula; Dev et al., 2017b). Os educadores identificam também dificuldades relacionadas com a qualidade e disponibilidade de alimentos saudáveis na instituição (Dev et al., 2017c). Ainda, são referidas características e regras relacionadas com as instituições de ensino pré-escolar, como a organização do espaço em que decorrem as refeições (e.g., ambiente ruidoso, espaço físico do refeitório) (Lemos et al., 2022; Swindle et al., 2019). O limite de tempo durante as refeições e o facto de os educadores não estarem presentes durante as mesmas (Lemos et al., 2022) são também apontados como barreiras, assim como aspetos específicos na gestão de recursos humanos na instituição (e.g., falta de pessoal, tamanho das turmas, *turnover* dos educadores) (Swindle et al., 2019; Wallace et al., 2017; Lemos et al., 2022).

No estudo de Sousa (2022), realizado com educadores que participaram na versão portuguesa do programa de formação EAT Family Style, o tamanho das turmas foi

frequentemente identificado como uma barreira à utilização de práticas alimentares responsivas (i.e., turmas de 20 a 25 crianças, com um educador e um auxiliar por turma). A idade das crianças é também referida como barreira, tanto nas crianças mais novas (e.g., têm dificuldades específicas em termos das capacidades motoras) como nas crianças mais velhas (e.g., as crianças mais velhas não devem utilizar as mãos para comer). Os educadores identificam também a dificuldade em comunicar durante as refeições devido ao ambiente do refeitório (i.e., barulho e ruído elevados). Ainda, o tempo definido para as refeições é apontado como uma barreira à utilização das práticas alimentares responsivas. No que se refere, especificamente, à autorregulação alimentar, apontam-se barreiras a nível das características individuais da criança (e.g., *picky eating*), da presença de crianças com necessidades educativas especiais (e.g., com perturbação do espectro do autismo), da dificuldade em aceitar a recusa alimentar das crianças e os seus riscos, e da pressão dos pais para que as crianças comam tudo. Como barreiras às crianças servirem-se sozinhas, identificam o facto de os pratos virem servidos da cozinha e a crença de que esta estratégia implica desperdício alimentar. Os educadores apresentam também o receio de que a modelagem por pares tenha consequências negativas. Relativamente ao envolvimento da família, os educadores consideram que há pouco controlo da escola em relação aos alimentos trazidos de casa para o lanche, apresentam dificuldade em alterar hábitos alimentares familiares menos saudáveis e dificuldade em aceitar a necessidade de eliminar totalmente os alimentos com açúcar adicionado nos dias de festa (por ser um acontecimento esporádico, por questões culturais). Ainda, os pais trazem muitos alimentos com açúcar adicionado para os dias de festas de aniversários.

Facilitadores para o Uso das Práticas Alimentares Responsivas

Os educadores identificam um conjunto de facilitadores à utilização das práticas alimentares responsivas em contexto pré-escolar (Dev et al., 2014b). Os educadores apresentam crenças relacionadas com as práticas alimentares responsivas ou com as práticas alimentares não responsivas que se apresentam como facilitadores para a adoção de uma alimentação responsiva (Swindle et al., 2019). Nomeadamente, os educadores percebem as práticas de controlo como ineficazes para encorajar as crianças a comer, associam as práticas de controlo a resultados negativos relacionados com a saúde e desenvolvimento da criança (Hábitos alimentares da criança, o seu peso, promoção de outro tipo de competências – e.g., *turntaking*, partilhar e passar comida, regras sociais durante a refeição, cognitivas, como a

contagem, e de motricidade fina, como segurar nos talheres eficazmente). Para além disto, os educadores consideram o uso de práticas alimentares responsivas como uma alternativa eficaz para as práticas alimentares de controlo (Dev et al., 2014b; 2016). Relativamente à educação para a nutrição, os educadores consideram que esta encoraja as crianças a experimentar novos alimentos, que melhora o conhecimento das crianças sobre comidas saudáveis e não saudáveis, e que é consistente com a tendência de exploração das crianças (Dev et al., 2017b). No estudo de Dev e colaboradores (2014b) os educadores sugerem também que a motivação para a utilização de práticas *family style* às refeições se deve ao facto de estas gerarem ambientes mais positivos durante a refeição, reduzindo o stress da criança e criando um ambiente mais calmo devido à autonomia da criança (e.g., ao escolher o que se vai servir recusa menos facilmente os alimentos que tem no prato).

Os educadores referem também “soluções” para ultrapassar barreiras ou dificuldades à utilização das práticas alimentares responsivas (Dev et al., 2016). Nomeadamente, sobre a dificuldade em alterarem as suas práticas alimentares (e.g., mudança de hábitos na interação com a criança às refeições), os educadores consideram que a prática das refeições *family style* fica mais fácil com o tempo, e que o facto de começarem com a aplicação desta prática em contextos mais “fáceis” (como começar com um snack ou refeição que fosse fácil para as crianças se servirem) pode auxiliar o início da mesma. No que se refere à perceção de falta de higiene e confusão das refeições *family style*, os educadores apontaram frequentemente soluções como o uso consistente das mesmas (i.e., o uso consistente da alimentação *family style* traduz-se em comportamentos positivos nas crianças, como elas conseguirem servir-se sozinhas), a aceitação de que a confusão faz parte deste estilo de refeição e que as crianças podem ser ensinadas a ajudar a limpar. Sobre a exigência de recursos por parte dos educadores, os educadores sugerem que as práticas alimentares responsivas acabam por exigir menos trabalho dado que os educadores não se têm de levantar durante a refeição (por exemplo, porque está toda a comida na mesma mesa e são as crianças que se servem sozinhas, ou são as crianças que põem a mesa e ajudam a limpar).

Nos fatores das crianças, apesar de vários educadores acreditarem que as crianças têm dificuldades relativamente à autorregulação alimentar, outros educadores creem que as crianças conseguem autorregular o seu consumo de energia (i.e., perceber quando têm fome) (Dev et al., 2016; 2017c). Ainda, em Lemos e colaboradores (2022), os educadores

consideraram que o estágio de desenvolvimento das crianças era adequado para a aprendizagem destes hábitos e modelagem de comportamentos positivos.

No que se refere aos fatores da família, os educadores reconhecem que os pais estão conscientes e preocupados com a dieta alimentar das crianças (Lemos et al., 2022). Algumas sugestões de modo a adotar-se uma comunicação mais eficaz sobre a nutrição incluem o reconhecimento dos benefícios da comunicação com os pais relativamente à nutrição e saúde da criança, trabalhar em parceria com os pais através da educação, utilizar as regras da instituição para comunicar de forma positiva e evitar conflitos com os pais, implementar práticas a nível da instituição que reforcem estas políticas e criar uma relação respeitosa entre os pais e os educadores (Dev et al., 2017a).

No que se refere a fatores da instituição, os educadores apontam como facilitador para o menor uso de práticas de controlo as normas da instituição (Sousa et al., 2022). Especificamente, a necessidade de promover programas de formação específicos sobre nutrição e de integrar a utilização de práticas alimentares responsáveis ou restrição do uso das práticas de controlo no currículo escolar (Dev et al., 2014b; 2016). Ainda, o facto de os educadores obterem acesso a recursos viáveis e de baixo custo (e.g., livros, posters) é identificado como facilitador na implementação da educação para a nutrição (Dev et al., 2017b). Para além disto, os educadores de infância procuram acomodar as práticas utilizadas aos seus contextos (e.g., se não têm fogão para cozinhar, fazem com as crianças uma refeição fria) (Dev et al., 2017b).

No estudo de Sousa (2022), os educadores apresentam soluções específicas para ultrapassar as barreiras referidas. Por exemplo, a nível da utilização da modelagem pelo adulto, sugerem a presença de menos grupos por turno no refeitório simultaneamente, realizar esta prática em sala de aula os adultos sentarem-se com as crianças em dias alternados e diferentes mesas. A nível de as crianças se servirem sozinhas, propôs-se a realização de atividades em sala de aula que ajudem a promover competências físicas necessárias para se servirem sozinhas, realizarem esta estratégia ao lanche e com alimentos mais simples. Relativamente ao envolvimento da família, os educadores referem a possibilidade de solicitar aos pais alternativas não alimentares nas festividades, o estabelecimento de regras relativas às festividades e à alimentação trazida de casa no início do ano letivo, e a comunicação com os pais através do email sobre questões da alimentação, benefícios e estratégias.

Questões e Objetivos de Investigação

O objetivo geral deste estudo é a identificação das barreiras e facilitadores relativos para o uso de práticas e estratégias alimentares responsivas por parte de educadores de infância, durante a participação no programa de formação EAT Family Style. O programa EAT Family Style é um programa de formação para educadores de infância que pretende incentivar a utilização de práticas alimentares e estratégias baseadas na evidência, de modo a promover os direitos da criança e a sua autorregulação alimentar durante a refeição (Dev et al., 2019).

Metodologia

Desenho do Estudo

Este trabalho faz parte de um projeto de investigação mais alargado para o desenvolvimento de uma versão portuguesa do programa de intervenção EAT Family Style – um programa de alimentação responsiva. O presente estudo de natureza qualitativa é longitudinal, dado que se pretende a compreensão das barreiras e facilitadores à utilização de práticas alimentares responsivas no decorrer da participação no programa EAT Family Style.

Participantes

A amostra de participantes é constituída por 12 educadoras de infância, selecionadas de forma intencional de entre as 18 educadoras de infância que completaram o programa de formação EAT Family Style. Pretendeu-se, com esta seleção intencional, que a amostra fosse o mais heterogénea possível, em termos de características dos participantes e da forma como a intervenção foi realizada, com fim de conhecer processos de mudança e experiências de participação diversificadas. Assim, foram adotados diferentes critérios nesta escolha, como o período de participação no programa, o tipo de instituição onde os educadores lecionavam (i.e., Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), Pública ou Privada) e o intervalo de idades das crianças acompanhadas, o tipo de formato do programa (individual ou grupal) e o facilitador que moderou as sessões síncronas.

Instrumentos

As educadoras preencheram um *Questionário Sociodemográfico*, composto por questões relativas ao educador de infância (i.e., idade, sexo, número de filhos, habilitações

académicas, anos de experiência como educador, se realizou algum tipo de formação prévia no âmbito da promoção da saúde alimentar), à instituição de trabalho (i.e., IPSS, Pública ou Privada) e às crianças com quem trabalhava (i.e., idade das crianças da sala onde exerce funções atualmente, idades de crianças que acompanhou em anos anteriores, se existem crianças com necessidades educativas especiais na sua sala no ano corrente).

Programa EAT Family Style

O programa de formação EAT Family Style foi originalmente desenvolvido por Depti Dev nos Estados Unidos da América com o objetivo de melhorar a alimentação das crianças em idade pré-escolar (dos dois aos seis anos de idade) a partir da implementação de práticas alimentares responsivas baseadas na evidência nos educadores do pré-escolar (Dev, 2018; Dev et al., 2019; Dev et al., 2020). O programa EAT Family Style tem uma atuação em diferentes níveis, especificamente, a nível individual (e.g., na mudança de atitudes e crenças dos educadores de infância), a nível interpessoal (e.g., outros educadores de infância ou membros da instituição) e a nível organizacional (e.g., a nível das políticas da instituição). O programa original inclui sete módulos formativos – (1) modelagem pelo adulto, (2) modelagem por pares, (3) exploração sensorial, (4) autorregulação alimentar, (5) as crianças servem-se sozinhas, (6) elogios e recompensas e (7) envolvimento da família. Cada módulo formativo inclui uma sessão online e uma sessão de acompanhamento individualizado moderada por um facilitador. Nas sessões online, pretende-se a aprendizagem, reflexão e implementação das práticas alimentares responsivas por parte dos educadores de infância a partir de vídeos formativos e materiais de apoio para a reflexão e registo sobre as práticas alimentares responsivas. Nestas sessões, ocorre a apresentação dos objetivos e conteúdos específicos do módulo formativo, bem como a apresentação e ilustração da implementação dessas práticas alimentares responsivas e estratégias com recurso a vídeos em contexto real de jardim de infância. São ainda fornecidos materiais com exercícios para reflexão acerca das práticas alimentares responsivas, que permitem a identificação de sucessos e de barreiras na aplicação das práticas alimentares responsivas, e a definição de objetivos e de um plano de ação individual. As sessões de acompanhamento individualizado são realizadas em formato de um-para-um, de modo a trabalhar os objetivos específicos de cada educador de infância, as suas dificuldades na implementação dos objetivos, e planos de ação específicos.

O programa EAT Family Style tem sido aplicado em contexto de investigação em diferentes formatos (e.g., variando a sua duração total ou para cada módulo, o formato de

apresentação dos conteúdos informativos e as atividades e materiais de apoio propostas aos educadores), maioritariamente nos EUA. A adaptação, tradução e implementação do programa EAT Family Style para Portugal ocorreu em 2022, tendo sido estudada por Sousa (2022) uma primeira versão reduzida deste programa com vista à otimização da sua aplicabilidade e aceitação no contexto educativo português. Esta versão do programa é constituída por dois módulos formativos, que incorporam os conteúdos principais dos sete módulos do programa original – (1) modelagem pelo adulto, modelagem por pares e exploração sensorial, e (2) autorregulação alimentar, as crianças servem-se sozinhas, elogios e recompensas e envolvimento da família. Esta versão contém uma sessão inicial de apresentação aos formandos, com o objetivo de dar a conhecer o programa, o facilitador e os participantes, bem como explicar a estrutura, os objetivos e os timings da intervenção. Após a sessão de apresentação, são realizadas, de forma alternada, duas sessões assíncronas e duas sessões síncronas. As sessões assíncronas consistem em gravações em formato Powerpoint com áudio que são visualizadas através da plataforma Youtube, tendo uma duração aproximada de uma hora. Nestas sessões, são apresentados os conteúdos essenciais sobre cada uma das estratégias, com vídeos ilustrativos da aplicação das mesmas em contexto real durante as refeições das criança e proposta de exercícios para aplicação de conceitos. As sessões síncronas decorrem em formato online através da plataforma Zoom Meetings e em grupo (i.e., integrou um grupo com sete educadores de infância), com uma duração entre uma a duas horas. As sessões síncronas seguiram um guião semi-estruturado pré-definido pelos autores da versão portuguesa do programa, de modo a estruturar a partilha de experiências dos educadores na aplicação das estratégias responsivas, a discussão de barreiras identificadas nessa implementação e o esclarecimento de dúvidas.

A versão do programa EAT Family Style considerada no presente trabalho inclui adaptações à versão portuguesa estudada por Sousa (2022). Estas adaptações foram realizadas mediante necessidades percebidas pela equipa de investigação do programa EAT Family Style após este estudo preliminar e versam sobretudo a estrutura geral do programa e as sessões síncronas. Assim, o programa mantém a sua curta duração e os dois módulos formativos (ver Tabela A). As sessões assíncronas são sobreponíveis às da versão anterior em termos de conteúdo, estrutura e duração; no entanto, na versão atual, foram adicionados materiais de apoio com exercícios que são enviados em formato PDF aos educadores aquando da partilha do link de acesso à sessão (i.e., “conversar com as crianças”, “registo dos objetivos”, “notas e reflexões”). Estes materiais permitem acompanhar a sessão de uma forma

mais interativa e consolidar conhecimentos, propondo também uma reflexão mais estruturada acerca das práticas alimentares responsivas, a definição de objetivos específicos de mudança e a definição de planos de ação. As sessões síncronas passam a estar disponíveis tanto em formato individual como de grupo (em grupos reduzidos, de duas ou três educadoras), de modo que o acompanhamento e apoio decorra de forma mais estruturada e individualizada. Assim, a duração das sessões síncronas foi reduzida, para um tempo médio estimado de 30 minutos a uma hora. O guião de apoio às sessões síncronas foi alterado e adaptado (ver Tabela B). Foi também adicionada uma sessão síncrona final com o objetivo de monitorizar a implementação das estratégias propostas no último módulo, e averiguar eventuais conquistas ou dificuldades que tenham surgido após algum tempo da aplicação das práticas alimentares responsivas (ver Tabela C).

Tabela A*Objetivos dos Módulos Formativos da Versão Portuguesa do Programa EAT Family Style*

Módulos Formativos	Objetivos
Módulo I – Modelagem pelo Adulto, Modelagem por Pares, Exploração Sensorial	<p>Consciencialização acerca do papel e da influência dos educadores de infância na saúde da criança e na prevenção da obesidade infantil.</p> <p>Desafios alimentares infantis mais comuns e formas mais comuns de os resolver: o recurso a práticas alimentares de controlo e relação com comportamentos alimentares não saudáveis nas crianças.</p> <p>Teoria da Autodeterminação: promoção da autonomia, competência e proximidade da criança durante as refeições através do uso de práticas alimentares responsivas.</p> <p>Modelagem pelo adulto: o que é a modelagem pelo adulto, estratégias eficazes durante as refeições, exercícios práticos sobre a aplicação de estratégias.</p> <p>Modelagem por pares: o que é a modelagem por pares, estratégias eficazes durante as refeições, exercícios práticos sobre a aplicação de estratégias.</p> <p>Exploração sensorial: o que é a exploração sensorial, estratégias eficazes durante as refeições, exercícios práticos sobre a aplicação de estratégias.</p>
Módulo II – Autorregulação, As Crianças Servem-se Sozinhas, Elogios e Recompensas, Envolvimento da Família	<p>Autorregulação alimentar: o que é a autorregulação alimentar, como apoiar a autorregulação alimentar da criança, estratégias eficazes durante as refeições, obstáculos comuns e apresentação de soluções específicas, exercícios práticos sobre a aplicação de estratégias.</p> <p>As crianças se servem sozinhas: como é que as crianças se podem servir sozinhas durante as refeições, estratégias eficazes durante as refeições, obstáculos comuns e apresentação de soluções específicas, exercícios práticos sobre a aplicação de estratégias.</p> <p>Elogios e recompensas: como usar adequadamente elogios e recompensas, preferência de elogios às recompensas, estratégias eficazes durante as refeições, exercícios práticos sobre a aplicação de estratégias.</p> <p>Envolvimento da família: compreender a importância do envolvimento da família, estratégias para envolver a família, obstáculos comuns e apresentação de soluções específicas, exercícios práticos sobre a aplicação de estratégias.</p>

Tabela B*Cronograma do Programa EAT Family Style*

Sessão	Objetivos/ Conteúdos	Timings da Intervenção
Sessão de Apresentação	Apresentação dos participantes e do facilitador. Apresentação do programa de formação EAT Family Style e definição do plano de datas da intervenção.	Dia 1
Sessão Assíncrona	Apresentação em formato vídeo dos conteúdos do primeiro módulo formativo: Modelagem pelo adulto, modelagem pelos pares e exploração sensorial. Definição de objetivos específicos relativamente às práticas alimentares responsivas e estratégias do módulo I.	Dia 1
Sessão Síncrona	Identificação de conquistas, desafios e barreiras na implementação das práticas alimentares apresentadas e dos objetivos definidos na sessão anterior. Discussão de estratégias para ultrapassar as dificuldades encontradas e construção de planos de ação para implementação de práticas responsivas específicas. Elaboração de um plano de ação para a aplicação das práticas alimentares responsivas e estratégias do módulo I.	Dia 7
Sessão Assíncrona	Apresentação em formato vídeo dos conteúdos do segundo módulo formativo: Autorregulação alimentar, as crianças servem-se sozinhas, elogios e recompensas e envolvimento da família.	Dia 15
Sessão Síncrona	Identificação de conquistas, desafios e barreiras na implementação das práticas alimentares apresentadas e dos objetivos definidos na sessão anterior. Discussão de estratégias para ultrapassar as dificuldades encontradas e construção de planos de ação para implementação de práticas responsivas específicas. Elaboração de um plano de ação para a aplicação das práticas alimentares responsivas e estratégias do módulo II.	Dia 22
Sessão Síncrona	Identificação de conquistas, desafios e barreiras na implementação das práticas alimentares apresentadas e dos objetivos definidos durante o programa. Discussão de estratégias para ultrapassar as dificuldades encontradas e construção de planos de ação para implementação de práticas responsivas específicas.	Dia 30

Elaboração de um plano de ação para a aplicação das práticas alimentares responsivas e estratégias do módulo I e II.

Tabela C

Estrutura Geral das Sessões Síncronas do Programa EAT Family Style (Baseada no Guião Utilizado)

Tema	Objetivos
Abertura	Estabelecimento da relação com o educador. Pedido de feedback acerca dos conteúdos da última sessão assíncrona.
Elaboração de um plano de ação com base na observação, feedback e reflexão	Discussão das experiências relatadas pelo educador e feedback relativo às forças e conquistas (com apoio nos objetivos definidos pelo educador). Feedback da parte do formador relativo a aspetos a melhorar.
Identificação de estratégias para ultrapassar os desafios dos educadores	Identificação de desafios experienciados pelo educador no uso de práticas alimentares responsivas Identificação de estratégias para ultrapassar os desafios expostos. Identificação de etapas de ação necessárias para apoiar o educador (da parte da instituição, diretor da instituição, outros educadores ou pais).
Encerramento	Feedback do educador acerca da sessão de acompanhamento. Referência aos materiais a utilizar na próxima semana Confirmação do plano de ação definido durante a sessão Marcação da próxima sessão.

Procedimentos de Recolha de Dados

O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa em novembro de 2022. A divulgação do programa de formação EAT Family Style e do estudo em questão foi feita através de dois canais preferenciais – o contacto direto por e-mail com instituições de ensino pré-escolar e a divulgação online promovida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância. Neste convite, para além de uma informação geral sobre o programa de intervenção e os seus objetivos, foi também disponibilizado um e-mail de contacto, a utilizar pelos educadores caso estivessem interessados em receber esta formação (ver Anexo A).

Todos os educadores que contactaram a equipa de investigadores, manifestando o seu interesse em participar, receberam, via e-mail, um protocolo de consentimento de participação no presente estudo. Neste email, salientou-se a importância de ler e assinar o documento e de o remeter à equipa de investigadores (digitalizado ou em fotografia) antes de iniciar o programa (ver Anexo B). Para além da explicação sobre as características e objetivos do programa, o consentimento explicitava a utilidade da gravação das sessões síncronas para o presente estudo, assim como o tratamento e a confidencialidade dos dados recolhidos, e a destruição das gravações das sessões após a finalização do estudo. Neste email, eram também confirmados com o educador o cumprimento dos critérios de inclusão no programa: i) acompanhar as crianças durante os almoços e lanches na instituição e, ii) acompanhar atualmente crianças entre os dois e os seis anos de idade. Após a receção do consentimento assinado, era enviado o link para acesso ao protocolo de avaliação inicial, que incluía o Questionário Sociodemográfico e instrumentos aplicados no âmbito do estudo de viabilidade realizado em simultâneo, e o pedido de indicação sobre as disponibilidades para a marcação das sessões síncronas. A aplicação do programa de formação EAT Family Style e a recolha de dados decorreram entre março e agosto de 2023.

Procedimento de Análise de Dados

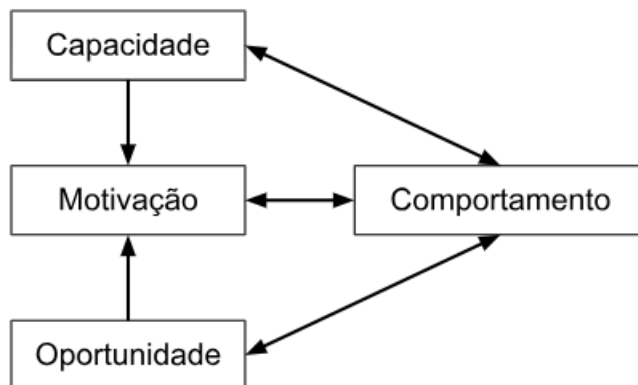
As sessões síncronas foram gravadas em registo áudio e vídeo, posteriormente transcritas verbatim e sujeitas a uma análise de conteúdo. O objetivo da análise de conteúdo é a transformação sistemática de dados em resultados organizados e concisos, i.e., em temas (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). A análise de conteúdo inicia-se com a familiarização com

os dados e compreensão geral dos mesmos. A partir dos dados, são sistematicamente criadas unidades de significado; posteriormente, as unidades de significado são codificadas. Através da interpretação sucessiva do significado latente do texto, podem ser criadas categorias e temas. O processo de categorização no presente estudo envolveu uma combinação de métodos indutivo e dedutivo. O processo de análise dedutiva foi realizado tendo por referência os componentes do modelo COM-B e domínios da Theoretical Domains Framework (TDF) (Michie et al., 2014). Em cada componente e domínio, foram posteriormente identificados novos temas, especificamente relacionados com as barreiras e facilitadores para o uso de práticas alimentares responsivas em contexto de educação de infância, que emergiram das verbalizações das educadoras durante as sessões síncronas (i.e., processo indutivo).

O COM-B tem sido frequentemente usado em investigação para a análise de comportamentos em contexto, especificamente, para a exploração de barreiras e facilitadores na adoção de comportamentos (e.g., Flannery e colaboradores (2018) utilizam os componentes do modelo COM-B para compreender os facilitadores e barreiras para a prática de atividade física em mulheres grávidas com excesso de peso ou obesidade). O modelo COM-B inclui três componentes – a capacidade, a oportunidade e a motivação. A capacidade é um atributo da população alvo que se refere à competência para realizar o comportamento. A oportunidade consiste em fatores externos, sociais ou físicos, que tornam possível a ocorrência do comportamento. A motivação refere-se aos processos cognitivos conscientes e inconscientes necessários para realizar o comportamento. Segundo o modelo COM-B, a mudança do comportamento requer a alteração de, pelo menos, um dos componentes do modelo (ver Figura 1). Por sua vez, a oportunidade e a capacidade podem influenciar a motivação para adoção do comportamento, e a motivação pode influenciar a capacidade e a oportunidade através da mudança do comportamento.

Figura 1

Interações entre os Componentes do Modelo COM-B



Nota. Adaptado de Michie, S., Atkins, L., & West, R. (2014). *The behaviour change wheel: A guide to designing interventions* (1st ed.) Silverback Publishing.

Cada um dos componentes do modelo COM-B pode ser dividido em dois tipos – capacidade física, capacidade psicológica, oportunidade física, oportunidade social, motivação reflexiva e motivação automática (ver Tabela D). Os componentes do modelo COM-B podem ser divididos em domínios teóricos específicos (i.e., Theoretical Domains Framework, TDF) (ver Tabela E), mais especificamente, 14 domínios no espectro de determinantes comportamentais.

Tabela D*Definições dos Componentes do Modelo COM-B*

Componente do Modelo	Definição	Exemplos
COM-B		
Capacidade Física	Competência ou <i>skill</i> físico, força ou <i>stamina</i> para iniciar o comportamento.	Capacidade de cozinhar alimentos saudáveis.
Capacidade Psicológica	Conhecimento e <i>skills</i> psicológicos, força ou <i>stamina</i> necessários para o envolvimento nos processos psicológicos essenciais para a adoção do comportamento.	Conhecimento acerca dos benefícios de ter uma alimentação saudável.
Oportunidade Física	Oportunidades no ambiente ou contexto, como o tempo, recursos, localização e pistas contextuais.	Ter disponíveis alimentos saudáveis em casa para cozinhar.
Oportunidade Social	Oportunidade relacionada com as influências interpessoais, pistas sociais e normas culturais que influencia a interpretação de significados.	Ter amigos próximos conscientes acerca da alimentação saudável.
Motivação Reflexiva	Processos reflexivos que envolvem planos ou intenções autoconscientes, e avaliações, como crenças acerca do que é bom ou mau.	Intenção de parar de comer comida <i>fast food</i> .
Motivação automática	Processos automáticos que envolvem reações emocionais, desejos (vontade ou necessidade), impulsos, inibições e respostas de reflexo.	Sensação de bem-estar físico quando é feita uma refeição saudável.

Nota. As definições dos componentes do modelo COM-B foram adaptadas de Michie, S., Atkins, L., & West, R. (2014). *The behaviour change wheel: A guide to designing interventions* (1st ed.) Silverback Publishing. Os exemplos dos componentes referem-se à adoção de uma alimentação saudável na adolescência.

Tabela E*Definições dos Domínios da TDF*

Domínio da TDF	Definição
Conhecimento	Consciência da existência de algo.
Capacidade (Skills)	Capacidade ou habilidade adquirida através da prática.
Memória, atenção e processo de decisão	Capacidade para reter informação, foco seletivo em aspetos do ambiente e escolha entre duas ou mais alternativas (e.g., memória, atenção, tomada de decisão).
Regulação comportamental	Processos com o objetivo de gerir ou alterar ações objetivamente observadas ou medidas (e.g., automonitorização, mudança de hábitos, planeamento de ação).
Identidade e papel profissional/social	Conjunto de comportamentos coerentes que expressam qualidades pessoais de uma pessoa num contexto social ou de trabalho.
Crenças sobre capacidades	Aceitação da verdade, realidade, ou validade acerca de uma capacidade, talento ou recurso a que uma pessoa pode dar uso.
Otimismo	Confiança de que algo vai acontecer da melhor forma ou que os objetivos definidos vão ser atingidos.
Crenças sobre consequências	Aceitação da verdade, realidade, ou validade acerca de uma consequência de um comportamento numa determinada situação.
Intenção	Decisão consciente de realizar um comportamento ou resolver agir de determinada forma.
Objetivos	Representações mentais de resultados que o indivíduo quer atingir.
Reforço	Aumentar a probabilidade de uma resposta, estabelecendo uma relação de dependência, ou contingência, entre a resposta e um determinado estímulo.
Emoções	Padrão de reação complexo, que envolve elementos experienciais, comportamentais e fisiológicos, através do qual o indivíduo tenta lidar com um assunto ou acontecimento significativo (e.g., medo, ansiedade, emocionalidade negativa ou positiva).
Contexto ambiental e recursos	Qualquer circunstância de uma situação ou do ambiente que desencoraje ou encoraje o desenvolvimento de competências e capacidades, independência, competência social e comportamento adaptativo.
Influência social	Processo interpessoal que pode levar as pessoas a mudar as suas crenças, sentimentos ou comportamentos.

Nota. As definições dos domínios da TDF foram adaptadas de Michie, S., Atkins, L., & West, R. (2014). *The behaviour change wheel: A guide to designing interventions* (1st ed.) Silverback Publishing.

A aplicação do modelo COM-B requer a identificação da população e do comportamento alvo de análise. No estudo em questão, a população alvo de análise são as educadoras de infância que participaram no programa EAT Family Style, e o comportamento de análise é o uso de práticas e estratégias alimentares responsivas. De modo a atenuar a subjetividade inerente ao processo de análise de dados, os dados recolhidos e analisados foram discutidos e revistos pelas orientadoras do estudo em questão, com fim de alcançar um consenso na aplicação dos domínios e posterior identificação dos temas na análise das verbalizações.

Para a organização e análise dos dados qualitativos, recorreu-se ao software QSR Nvivo 14. Para a caracterização e descrição da amostra foram usados procedimentos de estatística descritiva com recurso ao software IBM SPSS Statistics 29. Realizou-se também o cálculo de frequências absolutas e relativas para as verbalizações dos educadores relativamente a cada componente do modelo COM-B e a cada domínio da TDF.

Resultados

Caracterização Sociodemográfica da Amostra

A amostra é constituída por 12 educadoras do sexo feminino com idades compreendidas entre os 31 e os 51 anos ($M = 41,33$ anos, $DP = 1,03$). As educadoras tinham entre três e 27 anos de experiência profissional ($M = 15,83$, $DP = 6,99$), e apenas duas educadoras (16,7%) realizaram algum tipo de formação prévia no âmbito da promoção da saúde alimentar. Relativamente às habilitações profissionais, duas das educadoras (16,7%) tinham o grau de Mestre, uma das educadoras (8,3%) tinham uma Especialização, e as restantes nove (75%) a Licenciatura em Educação Infantil. Duas das educadoras trabalhavam numa IPSS (16,7%) e as restantes numa instituição de ensino pré-escolar Privada (83,3%). Duas das educadoras não tinham filhos, e as restantes educadoras tinham entre um e três filhos ($M = 1,90$, $DP = 0,57$). No que se refere às crianças que as educadoras acompanhavam no ano corrente, duas das educadoras (16,7%) estavam encarregues da sala do ATL (i.e., com crianças com sete anos de idade) mas acompanhavam com frequência crianças de outras salas durante as refeições. As restantes educadoras (83,3%) acompanhavam crianças entre os dois e os seis anos de idade. Três educadoras (25%) tinham crianças com necessidades educativas especiais na sua sala no ano corrente. Todas as educadoras incluídas nesta amostra realizaram as três sessões síncronas do programa EAT Family Style – primeira sessão síncrona (S1), segunda sessão

síncrona (S2) e terceira sessão síncrona (S3). Três educadoras participaram em formato individual (I), enquanto as restantes participaram em grupos de três (G).

Barreiras para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas

Foram identificadas barreiras à utilização de práticas alimentares responsivas nos três componentes do modelo COM-B (ver Tabelas F e G). As barreiras relacionadas com a oportunidade física (ver Tabela F) apresentaram uma grande variedade de temas, especificamente, nos domínios da TDF do contexto ambiental e recursos relacionados com a instituição, as crianças, e a família. É também na oportunidade física que se identificou o maior número de barreiras, o que mostra que grande parte das barreiras à utilização de práticas alimentares responsivas remete para a falta de oportunidades no ambiente ou no contexto para a adoção deste comportamento. Quase metade das educadoras referiu barreiras relacionadas com a motivação reflexiva. Os componentes onde houve menor frequência de barreiras foram a capacidade física, a capacidade psicológica e a oportunidade social.

Tabela F

Barreiras nos Componentes do COM-B, Domínios da TDF, Temas e Exemplos de Verbalizações Consideradas em cada Tema

COM-B	TDF	Temas	Verbalizações
Capacidade Física	Capacidade (Skills) (Capacidade ou habilidade adquirida através da prática)	Restrições ou preferências alimentares do educador	<i>É assim, em relação a mim, eu a semana passada tive uma semana muito complicada. Porque... não podia comer, só podia comer líquidos, e então não podia sentar-me à mesa com eles. (E16, SIG)</i>
Capacidade Psicológica	Conhecimento (Consciência da existência de algo)	Identificação de vantagens no uso de práticas não responsivas, com base na experiência	<i>E41: Eu às vezes faço uma brincadeira que é, faz boca de leão [faz gesto e som com a boca] e eles fazem. E eu aproveito [ri-se]. Desde pequenos, é assim. Ou então ficam ali com a boca cheia e eu imito. Eu já comi, engole a tua. E40: Tu “boa, dá cá cinco” E41: Foste tão rápida, comeste tão rápido, muito bem! (S2G)</i>
		Dificuldade em perceber se as crianças estão saciadas	<i>Eu também tinha aqui essa questão, que era o saber que tem fome é fácil, o que está saciado é mais difícil para nós percebermos. (E11, S31)</i>
Motivação automática	Emoções (Padrão de reação complexo, que envolve elementos experienciais, comportamentais e fisiológicos, através do qual o indivíduo tenta lidar com um assunto ou acontecimento significativo)	Emocionalidade negativa relativa à possibilidade de aplicar uma determinada estratégia responsiva	<i>É assim, não é nada de que nós não conhecêssemos. Pronto, a questão do servirem-se sozinhos aqui na escola é completamente fora de questão, não é? (E40, S2G)</i>
	Reforço (Aumentar a probabilidade de uma resposta, estabelecendo uma relação	Obtenção de resultados negativos aquando da aplicação das práticas responsivas	<i>E17: Hoje de manhã, nós damos sempre fruta aí entre as 9h30 e 9h45 e a seguir damos uma bolachinha, uma bolachinha maria, ou uma bolacha integral, pronto, o que tivermos. Hoje experimentei dar-lhes cenoura. Entre 14 crianças, só três é que realmente comeram a tira da cenoura crua. E13: O meu não comeu de certeza.</i>

	de dependência, ou contingência, entre a resposta e um determinado estímulo)		<i>E17: Os outros ficaram tipo... a olhar, né... o que é isto. Eu até comi, por acaso gosto de comer cenoura crua, até comi, até lhes disse “olha, vê lá a cenoura, a cenoura do coelho”, como eles são mais pequeninos, não é, “Como a Educadora 17 está a comer”, mas.... não. Se calhar se lhes desse uma tira de goma igual à cenoura se calhar eles comiam. (SIG)</i>
Motivação Reflexiva	Crenças sobre consequências (Aceitação da verdade, realidade, ou validade acerca de uma consequência de um comportamento numa determinada situação)	Antecipação de reações negativas da parte dos pais	<i>Facilitador: Exato, e pode ser algo que também é comunicado aos pais, que é definido na instituição e depois transmitido aos pais, que estão a promover [inaudível]. Educadora 11: Sim e aí se alguém abordar a questão é esse o objetivo, mas nem sempre o ato de limpar, da criança limpar, é visto com bons olhos. Mas depois de explicado, com certeza, porque também limpamos as mesas de pintura quando fazemos pintura e eles gostam muito de andar com um pano a limpar.</i>
		Crenças sobre, ou antecipação de, consequências negativas do uso de práticas responsivas	<i>Lembrei-me até da questão dos pares, porque depois outros meninos que até comem sopa começam a ver que determinados meninos não comem sopa e isto pode contagiar ao contrário, não é? (E11, S11)</i>
		Crenças sobre, ou antecipação de benefícios no uso de práticas de pressão para comer perante a recusa alimentar da criança	<i>Mas outra menina que fez exatamente o mesmo, que eu também sei que ela come pouquinho, comeu o arroz e tinha o peixe quase todo no prato e disse que não queria mais, e eu tive que insistir. Eu disse “Eu já tinha posto pouquinho. portanto. um bocadinho de peixe vais ter que comer”. Porque se não, não comia nada, não é? E depois penso, bem eu estou aqui a impor, não é. Isto é um bocado imposto. Mas se não fazemos um bocadinho de pressão, esta pressão, eu temo que eles fiquem sem comer uma coisa que já experimentaram, que não é novo, que eu sei que comem, portanto isto é sempre um bocadinho delicado de gerir pela nossa parte. (E11, S21)</i>
		Preocupação com o desperdício alimentar	<i>Hoje de manhã chateei-me bastante com eles por causa da fruta, porque uma coisa que nós estamos sempre a dizer é “vocês vão jogar fora, já pensaram quantas crianças estão a passar fome?” Nós, pronto, tentamos também alertá-los para isso, isso é tempo de chegar ali e ver o caixote do lixo cheio de maçãs, só levaram uma dentada e foram para o lixo. (E13, S2G)</i>
	Crenças acerca do impacto negativo da falta de alimentos no bem-estar e desenvolvimento da criança		<i>Não, eles também têm uma questão em creche que acontece que é, se eles não comerem... eu acho que não é só em creche, as crianças mais velhas e os adultos também. Se não comerem e ficarem com fome também depois não estão tão disponíveis para aprender, não estão bem dispostas, estão irritadiças. Então existe essa preocupação de que eles realmente têm que comer. (E12, S21)</i>

	Crenças sobre capacidades (crianças) (Aceitação da verdade, realidade, ou validade acerca de uma capacidade, talento ou recurso a que uma pessoa pode dar uso)	Crença de que as crianças têm dificuldade na autorregulação alimentar	<i>A questão da saciedade às vezes deixa-nos de pé atrás. A pulga atrás da orelha. Porque às vezes o dizer “estou satisfeito” é uma desculpa para não querer comer e não é por estar realmente satisfeito, é porque é brincar, é porque não quero pão e quero iogurte... Portanto quando eles dizem “Eu não quero mais” nós normalmente insistimos sempre. Porque queremos ver se realmente não quer mais porque está satisfeito ou porque quer fazer outra coisa que não comer. (E11, S2I)</i>
Oportunidade Física	Contexto ambiental e recursos (cultural português) (Qualquer circunstância de uma situação ou do ambiente que desencoraje ou encoraje o desenvolvimento de competências e capacidades, independência, competência social e comportamento adaptativo)	O uso de determinadas práticas responsivas é pouco comum em Portugal	<i>Não deve ser um hábito em Portugal nas creches e nos jardins de infância, o adulto... infelizmente, infelizmente. Sentar-se com o prato e comer à mesa. Eu estive dois anos nos Estados Unidos lá era mais natural e positivo, muito positivo, mas aqui... eu acho que cheguei expôr isso mas realmente é tão diferente daquilo que se faz no dia a dia (inaudível por pouca rede) não é, não é não é muito fácil fazer acontecer por ser assim tão diferente. (E12, S2I)</i>
	Contexto ambiental e recursos (instituição) (Qualquer circunstância de uma situação ou do ambiente que desencoraje ou encoraje o desenvolvimento de competências e	Ambiente negativo ou confuso durante a refeição	<i>Em que os sons que o alimento faz ao ser cortado ou ser confeccionado ou a ser comido, aqui o máximo que nós fazemos, nós trazemos a fruta ou alguma coisa que queiramos que eles tentem experimentar em sala, até às vezes corre bem, mas depois, quando vamos em contexto de refeitório, com a azáfama ou o barulho, é quase impossível estarmos ali a ter uma conversa. No máximo podemos fazer é “olha, mas recordas-te na sala, provaste e até gostaste. Então, se calhar se embora juntares com este alimento, será de que não vais gostar também?” Pronto, só que depois aquilo é tudo muito, é tudo muito a correr, e acaba por ser... é o que a Educadora 39 que estava a dizer. Nos vídeos é um contexto, é um ambiente mais calmo, seis crianças à mesa, pronto. (E40, S1G)</i>

capacidades, independência, competência social e comportamento adaptativo)	Logística complexa da refeição	<p><i>Por isso todos estes comportamentos de promoção de uma alimentação saudável são bons, mas depois na prática nós temos um tempo limitado para o almoço. Nós temos um [imperceptível], nós temos outras questões que acontecem, como os momentos de higiene, os momentos de atividade, a hora a que chegam, a hora a que partem, os momentos de sesta, que ainda dormem a sesta... Por isso isto tudo tem que se interligar, e não é sermos.... como é que eu hei de dizer... sermos escravos dos tempos institucionais, no entanto eles existem e depois toda a complexidade e toda a logística que envolve pensar nas coisas todas fazem com que nem sempre se tenha o sempre e a disponibilidade para poder cumprir estes hábitos na forma mais indicada. O facto de os seguirmos pelo menos é um caminho para podermos fazer acontecer da melhor maneira. (E12, S21)</i></p>
Limitações de calendário e necessidade de cumprir várias atividades definidas pela instituição ao longo do ano		<p><i>E40: Acho que a exploração sensorial, acho que não... não estava com ideias de aplicar, já se foi fazendo ao longo do ano em contexto de sala, e agora estamos e, na reta final...</i></p> <p><i>Facilitador: Sim, claro.</i></p> <p><i>E40: E os cinco anos já estão a preparar festas e ensaios e acaba por ser um bocado mais difícil.</i></p> <p><i>Facilitador: Pois, eu compreendo, eu compreendo.</i></p> <p><i>E40: Eu acho que esta formação devia ter sido em janeiro! Tínhamos mais meses para trabalhar...</i></p> <p><i>E39: Era, era!</i></p> <p><i>Facilitador: É verdade, nós também reconhecemos um bocadinho isto, podia ter sido mais cedo...</i></p> <p><i>E40: Podia ter sido mais cedo, agora é um bocado mais na reta final, por isso é que [imperceptível] (SIG)</i></p>
As crianças almoçam cedo e têm pouco tempo para almoçar		<p><i>Se bem que, à hora que eles comem, também é uma hora muito difícil para eu me sentar à mesa com eles para comer, eles comem às 11h30 da manhã. Às 11h30 da manhã, é um bocado complicado. Mas pronto... Às vezes a gente tenta, nem que seja só a sopa, ponho só um bocadinho no prato só para... para fingir... que estamos a comer qualquer coisa... que estamos a comer, mas comemos para ali três ou quatro colheres e... Só mesmo... Se a gente vai almoçar às 11h30 quando chega às 3 horas da tarde estamos mortas de fome. (E16, SIG)</i></p>
Os alimentos já vêm servidos da cozinha		<p><i>É assim para mim, essa parte foi mais fácil, não... mais fácil entre aspás, porque a autorregulação, por exemplo, deixar as crianças se servirem tudo mais, é muito bom, mas como nós no nosso refeitório já vem tudo servido do refeitório para as crianças, não dá muita perceção de os deixar, nós não temos</i></p>

	<i>como fazer esse método. Como já vem tudo servido, não temos como... prontos, deixá-las servir-se sozinhas e dizer... (E18, S2G)</i>
Tipo de alimentos oferecidos pela instituição	<i>Nós fazemos, normalmente sou eu, tendo sempre fazer... a ementa vem feita, eu é que supostamente aprovo a ementa. Mas às vezes eu tento mudar ali um prato ou outro, às vezes consigo outras vezes não. Agora, por exemplo, começando a primavera, e já no outro dia falei com o senhor que faz as ementas, e estava-lhe a dizer, nós, antigamente, quando éramos nós que decidíamos as ementas, nesta altura do ano, começando calor, por exemplo, deixávamos de ter o rancho porque é uma comida quente e têm calor não querem comer, para passar, por exemplo, a ter uma salada de frango. Onde metemos milho, ovo, tomate... tem muitas coisas, muitos legumes. Uma salada de atum, começamos assim com essas coisas mais fresquinhas. E estava assim outro dia a achar que não estava com muita vontade da parte da cozinha, porque acaba por a nossa ementa ser igual à do lar. E os idosos depois não comem isso. E eu já disse “vocês também têm de adaptar a comida às crianças e não só os idosos”, porque os idosos, por exemplo, comem ervilhas com ovos, e favas, e as crianças não comem, porque a gente sabe que não vale a pena estarmos a dar um prato de ervilhas com ovos que eles não vão comer nada. (E13, S2G)</i>
Não há utensílios para as crianças manusearem os alimentos	<i>Não há sequer utensílios para as próprias crianças se servirem sozinhas, somos nós as adultas que o fazemos, pronto. (E40, S2G)</i>
Número elevado de crianças por turma e baixo rácio adulto-criança	<i>Eu há bocado ia dizer e depois não disse, era a falta de tempo, falta de tempo para todas as coisas [imperceptível por pouca rede] muito a ver com o rácio adulto-criança, porque nós em Portugal, tanto nas creches como nos jardins de infância, temos números... Por exemplo, nós na minha sala são 14 crianças para dois adultos [imperceptível] porque há outras funções também, os horários... E 14 crianças pequenas que exigem atenção. (E12, S2I)</i>
Espaço físico do refeitório	<i>E39: Eles quando vão para o primeiro ano, eles é que vão buscar o tabuleiro e servem-se sozinhos. É verdade... E eles aqui não são preparados para isso. Facilitador: É, pois. E39: Com os cinco anos deveriam pelo menos fazer isso como preparação. E41: As nossas bancadas são muito altas. E39: Pois, logisticamente não dava. (S1G)</i>

Contexto ambiental e recursos (<i>crianças</i>) (Qualquer circunstância de uma situação ou do ambiente que desencoraje ou encoraje o desenvolvimento de competências e capacidades, independência, competência social e comportamento adaptativo)	Existência de casos particulares de crianças com necessidades educativas especiais ou patologias específicas	<i>Temos outra menina que é autista e come tudo com as mãos, e eu a ela não lhe posso dizer, se ela pega na colher... Eu poder até posso, mas ela não reage da mesma forma ao elogio. (E11, S3I)</i>
	Agitação e mobilização da atenção da educadora por parte das crianças	<i>O desafio que nós temos é que as mesas, eu estando sentada numa mesa os outros depois também querem que esteja na deles, andamos ali um bocado saltitantes. (E11, S1I)</i>
	As crianças mais pequenas são mais desafiantes	<i>E depois é aquilo que nós falávamos há 15 dias atrás, mais ou menos, não é, o facto de os meninos serem pequeninos, muitas vezes aquelas propostas que lá nos indicam não é de todo fácil de conseguirmos pôr em prática. (E29, S1I)</i>
	As crianças mais velhas são mais desafiantes	<i>E18: É mais porque eles são mais obstinados. Eles quando não querem, não querem mesmo. Facilitador: Já sabem mesmo que não querem. E18: Exatamente. Por mais que a gente diga “olha, mas experimenta, já viste o tempero é diferente, não é igual como a mãe faz em casa”, “já viste que se calhar aqui elas fazem de uma maneira diferente”, “já comeste peixinho no forno?”, “já, eu já comi peixe no forno e sei que não gosto”. E então é tentar ver de uma outra maneira ou tentar estudar outras abordagens com eles, porque como eles já são maiores, são mais velhos, sabem mesmo dizer que não querem e não estão tão abertos às nossas sugestões. Então é uma grande dificuldade. (S1G)</i>
Contexto ambiental e recursos (<i>pais, família</i>)	Rejeição frequente ou muito marcada das crianças dificulta a utilização de práticas responsivas ou leva à utilização de práticas não responsivas	<i>Mas nem sempre é fácil. Quando eles rejeitam, nem sempre é fácil. Ou conseguimos dar-lhes a volta de alguma forma ou então é por obrigação. (E11, S1I)</i>
	Pais são muito restritivos	<i>E39: Eu tenho uma mãe que não quer que ele coma açúcar... Facilitador: E depois há esta questão que às vezes também há algumas práticas que são demasiado restritivas, não é? Como vimos também...</i>

(Qualquer circunstância de uma situação ou do ambiente que desencoraje ou encoraje o desenvolvimento de competências e capacidades, independência, competência social e comportamento adaptativo)	Pouca disponibilidade da parte dos pais	<p><i>E39: Quando é o aniversário ele não pode comer o bolo, tem que levar a fatia para casa e depois a mãe dá-lhe quando entender. Ou não sei se lhe dá ou não... (S2G)</i></p> <p><i>Pelo menos falo dos meus do ATL, que os pais vêm sempre muito a fugir buscar as crianças, então há um ou outro pai mais atento, e que pergunta realmente como é que foi, como é que correu as horas das refeições. Uhm... houve a situação de ontem por acaso, uma menina que já vinha mais mal disposta de casa e a mãe pediu para estar atenta, que por acaso só comeu a sopa, não quis comer mais, mas ainda conseguiu comer a fruta. Ao lanche comeu qualquer coisa, mas depois acabou por continuar a ficar maldisposta. Mas no geral, os pais não... nem perguntam sequer. É “está tudo bem?”, está, então “tchau tchau tchau que temos que ir”. É assim muito complicado conseguirmos ter um diálogo e falar e propor sobre alguma coisa. Pelo menos na minha sala, sinto-me muito...(E18, S2G)</i></p>
	Os pais não respeitam regras da instituição relativamente aos alimentos recomendados/permitidos	<p><i>Nós aqui normalmente doces só oferecemos quando as crianças fazem anos porque os pais trazem bolos de casa e nós damos aqui. Apesar de a gente dizer para trazerem bolos mais caseiros, a maior parte vêm todos cheios de chantilly e de frutas e chocolates... (E3, S1G)</i></p>
	Os pais transferem a responsabilidade sobre a alimentação das crianças para as educadoras	<p><i>às vezes vai a mãe, “Ah veja lá se insiste um bocadinho, que eu não [imperceptível] nada dele.” Passamos assim um bocado a batata quente para as nossas mãos. “Ah este fim de semana só comeu porcaria, oh educadora, veja lá se consegue que ele coma!” E eu digo “Oh mãe, mas esse trabalho não é só meu, não é...” (E14, S1G)</i></p>
	Práticas ou hábitos alimentares negativos dos pais	<p><i>Há uma outra realidade que hoje em dia também vemos, é que muitas vezes os meninos pequeninos não fazem a refeição em família. É feito anteriormente e no momento em que os pais, ou os vão pôr à cama e depois é que vão fazer as refeições deles, eles não têm esse momento muitas vezes. (E29, S31)</i></p>
	Tipo de alimentos oferecidos em casa e reduzida articulação com as práticas alimentares e/ou a dieta oferecida na instituição	<p><i>E depois temos a outra parte, que é o outro contexto familiar onde eles vivem, que acaba por se perder muito no nosso trabalho... nós aqui tentamos que comam a sopa... que comam, pronto, algumas coisas que em casa a gente sabe que passam muito ao lado. E às vezes os McDonald's e as batatas fritas e as coisas processadas é tudo muito mais prático. Portanto aqui estamos a tentar dar uma comida saudável, uma alimentação saudável, com muita calma, muita consciência. E depois chegam as batatas fritas e os donuts e aquelas porcarias todas, não é... “Mas a minha mãe não me dá isto, não me obriga a comer sopa”, o “obrigar”, não é... porque não é o obrigar, é a necessidade e é bom, estão aqui as vitaminas.</i></p>

			<i>Portanto vamos sempre ali a bater naquela tecla, e depois sentimos que faz falta algo da parte das famílias, da parte dos pais... (E14, SIG)</i>
Oportunidade Social	Influência social (<i>pares</i>) (Processo interpessoal que pode levar as pessoas a mudar as suas cognições, sentimentos ou comportamentos)	Pressão social da parte de outras educadoras para manter práticas alimentares habituais menos adequadas	<i>E é difícil, nós por exemplo temos mesmo colaboradores menos sensíveis, mesmo educadoras, que “Ah, não, mas não faz mal um bolo de vez em quando, então, mas qual é o mal de oferecermos a chocolates na Páscoa? Mas porque é que se tiram estes hábitos tão bons e que sabem tão bem?” E é difícil contrariar isto porque é preciso tentar pelo conhecimento, e depois também temos um problema gigante. (E12, S2I)</i>
	Influência social (<i>pais</i>) (Processo interpessoal que pode levar as pessoas a mudar as suas cognições, sentimentos ou comportamentos)	Pressão dos pais para usar ou manter certas práticas alimentares não responsivas ou não usar certas práticas alimentares responsivas	<i>E11: É mais complicado, é mais complicado é... ainda hoje uma mãe me disse assim, “Oh, Educadora 11, ele só vai para a piscina se comer o pão todo”, e vinha com o pão de casa, era pequeno-almoço. E realmente o menino na escola come bem, mas a mãe faz essa pressão, não é, porque às vezes... ela sabia que com o filho tinha que fazer pressão. E disse isto em frente a ele que era para ele... quer dizer, é quase uma punição [risos] Facilitador: É, é mesmo... Não vai à piscina se não comer o pão é uma punição... E11: É, mas eu disse assim: “Não, mas ele vai comer o pão”. E realmente comeu e não houve stress nenhum. Mas os pais também usam um bocadinho estas estratégias com os filhos, para procurar que comam um bocadinho... (S2I)</i>
		Pressão dos pais para não servir ou reduzir a disponibilidade de determinados alimentos	<i>E esta semana aconteceu esta situação de uma menina que comia cinco colheres de sopa de forma autónoma. Depois chegava às cinco e dizia “Estou satisfeita”, mas pronto, comia assim. E o pai hoje dá-nos a informação de que não é para dar sopa. E nós ficámos assim... Normalmente no meu contexto de trabalho, lá no colégio, se o pai diz que não, respeitamos a vontade do pai, e respeitámos a vontade do pai. Conclusão: a menina não comeu sopa, prato principal come muito pouquinho, e não come fruta. Também nunca comeu fruta desde que veio para a escola. (E11, S11)</i>

Tabela G*Frequência das Barreiras para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas*

COM-B	TDF	Frequência absoluta (N) com que a barreira é mencionada	Frequência relativa (%) com que a barreira é mencionada	Número de educadoras que mencionam esta barreira
Capacidade Física	Capacidades (Skills)	3	1,25	2
Capacidade Psicológica	Conhecimento	6	2,49	3
Motivação automática	Emoções	8	3,32	6
	Reforço	5	2,07	4
Motivação Reflexiva	Crenças sobre consequências	13	5,39	8
	Crenças sobre capacidades (<i>crianças</i>)	8	3,32	6
Oportunidade Física	Contexto ambiental e recursos (<i>cultural português</i>)	7	2,90	1
	Contexto ambiental e recursos (<i>instituição</i>)	76	31,54	12
	Contexto ambiental e recursos (<i>crianças</i>)	45	18,67	10
	Contexto ambiental e recursos (<i>pais, família</i>)	53	21,99	12
Oportunidade Social	Influência social (<i>pares</i>)	5	2,07	2
	Influência social (<i>pais</i>)	12	4,99	3

Oportunidade Física – Contexto ambiental e recursos (instituição)

Todas as educadoras identificaram diversas barreiras em relação às oportunidades do contexto e/ou do ambiente. A grande prevalência destas barreiras estendeu-se aos contextos e/ou recursos da instituição, crianças e pais/família, sendo que as educadoras identificaram não só uma grande variedade de barreiras, como as mencionaram mais vezes ao longo das sessões síncronas, sobretudo no contexto ambiental e recursos da instituição.

O número elevado de crianças por turma e o baixo rácio adulto-criança foi a barreira do domínio do contexto ambiental e recursos (instituição) referida com maior frequência. A maioria das educadoras referiu ter turmas com 25 crianças. Outras educadoras mencionaram

que têm grupos com 18 crianças ou 14 crianças. A questão do tamanho das turmas apresentou-se também preocupante no sentido de que várias educadoras explicaram que, para o próximo ano letivo, a dimensão das turmas vai aumentar (*“Agora temos a nova lei, que estamos a falar que no próximo ano, na sala dos dois, três anos em vez de ter 18 meninos vai passar a ter 20. Vinte meninos com o mesmo número de adultos que são dois. Isto significa que são 10 crianças para cada adulto. Nesta faixa etária é muito complicada, esta gestão”*). E29, S2I) (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho). Neste sentido, quando outros educadores ou auxiliares de educação infantil estão de baixa médica ou em período de férias, as dificuldades das educadoras durante a refeição acabam por ser reforçadas, no sentido que a exigência de trabalho das educadoras durante a refeição é acrescida, o que foi relacionado com a diminuição da sua disponibilidade para a utilização de práticas e estratégias alimentares responsivas.

Algumas educadoras expressaram dificuldades relacionadas com o *ambiente negativo ou confuso durante a refeição*, isto é, a presença de barulho da parte das crianças e um clima confuso ou desordenado durante a refeição (e.g., as crianças sujam-se frequentemente durante as refeições). Quatro educadoras referiram a *logística complexa da refeição* como barreira, no sentido de que a utilização de práticas alimentares responsivas é frequentemente impossibilitada devido à necessidade de as educadoras efetuarem outro tipo de tarefas durante a refeição para além do acompanhamento direto da criança (e.g., levantar e pôr os pratos na mesa). Outras educadoras apontaram dificuldades na utilização de práticas alimentares responsivas devido ao *espaço físico do refeitório*. Nomeadamente, ao facto de as bancadas serem muito altas (o que não possibilita que as crianças vão buscar os seus pratos) e de o refeitório ser um espaço pequeno e com uma única mesa contínua (o que dificulta a mobilização das educadoras por parte dos diferentes grupos de crianças): *“E o nosso refeitório é muito grande, se a gente conseguisse fazer pequenas mesas, se calhar dava para um dia apoiar uma mesa, outro dia ficar outra e podia trabalhar assim. Mas o refeitório é pequeno então a mesa é contínua”* (E15, S3G).

Foram também apontadas como relevantes as *limitações de calendário e necessidade de cumprir várias atividades definidas pela instituição ao longo do ano*. Neste sentido, algumas das educadoras que iniciaram o programa EAT Family Style no final do ano letivo referiram a dificuldade em utilizar as práticas e estratégias alimentares responsivas por terem pouco tempo para trabalhar os conteúdos aprendidos, devido à aproximação do final do ano letivo e

das festas de final de ano. Uma das educadoras explicou também que, no final do ano, a utilização das práticas e estratégias alimentares é “automática” e de mais difícil alteração (“Mesmo... lá está, se fosse em janeiro pensávamos mais. Não, mas é verdade, estávamos mais centradas no que estamos a fazer. Agora acaba por ser tudo automático. Pega no prato, vamos pôr o prato ali, vamos pôr o prato da sopa ali, vamos pôr não sei o quê, acabamos por...” E40, S1G).

Muitas educadoras referiram o facto de que *as crianças almoçam cedo e têm pouco tempo para almoçar*. Esta barreira estava especificamente relacionada com a dificuldade das educadoras em sentarem-se à mesa durante a refeição e comer os mesmos alimentos que as crianças. Especificamente, as crianças almoçam muito cedo, pelas 11h30, quando as educadoras não têm fome para comer. O limite de tempo para a refeição ocorre porque na instituição os grupos têm horas de almoço fixas e as educadoras têm de gerir o tempo de almoço em função dos próximos grupos, de modo a não atrasar o almoço das outras turmas: “Depois o tempo do almoço é sempre a correr porque o refeitório tem de dar para todos, é horrível” (E14, S2G).

As educadoras referiram aspetos no contexto especificamente relacionados com a dificuldade em as crianças servirem-se sozinhas. Primeiramente, esta prática é impossibilitada dado que *não há utensílios para as crianças manusearem os alimentos*, o que é mencionado com frequência. As educadoras explicaram que a instituição não dispõe de utensílios adequados às características e necessidades motoras das crianças. Também no sentido de dificultar que as crianças se sirvam sozinhas, algumas educadoras referiram o facto de que *os alimentos já vêm servidos da cozinha*: “Depois o carrinho já vem com tudo empratado da cozinha... Não é tão fácil assim” (E14, S2G).

As dificuldades relacionadas com o *tipo de alimentos oferecidos pela instituição* foram referidas especificamente por três educadoras da mesma instituição. As educadoras explicaram que a instituição oferece maioritariamente legumes congelados, o que dificulta a exploração sensorial dos alimentos durante a refeição: “Talvez aqui o nosso problema, nós ficamos aqui um bocado naquela, porque a cozinha, os legumes que vêm, e a gente já falou com o chefe da cozinha e isso tudo, normalmente são congelados. E então, por exemplo, a cenoura, sei lá feijão verde, quase os legumes todos, vêm naqueles sacos congelados aos cubinhos. Partidos aos bocadinhos, aos cubinhos. Acaba por não conseguirmos bem explicar às crianças que legume é que é aquele. Os cubinhos cor de laranja, o cubinho branco, o

cubinho verde, não é? Mas pronto, a gente pode tentar, alguns legumes, não são muitos, são frescos, de se experimentar” (E13, S2G). Ainda, as refeições são preparadas por uma empresa tanto para o jardim de infância como para um lar de idosos pertencente à mesma instituição, sendo a ementa feita tendo em conta os gostos dos idosos e das crianças. Desta forma, são frequentemente servidos alimentos ou pratos que não são bem aceites pelas crianças (e.g., favas), e cuja ementa as educadoras não conseguem alterar.

Oportunidade Física – Contexto Ambiental e Recursos (pais, família)

As educadoras referiram uma grande variedade de barreiras no domínio do contexto ambiental e recursos relacionadas com os pais e/ou a família. Este foi também o domínio da TDF onde foram identificadas mais barreiras, a seguir às relacionadas com o contexto ambiental e recursos da instituição.

Grande parte das educadoras referiu dificuldades relacionadas com o *tipo de alimentos oferecidos em casa e reduzida articulação com as práticas alimentares e/ou a dieta oferecida na instituição*. As educadoras elaboraram que os pais oferecem frequentemente às crianças alimentos pouco saudáveis (e.g., refeições *fast food*, como McDonald’s) ou não disponibilizam uma variedade de alimentos saudáveis às crianças em contexto familiar (e.g., em casa os pais não oferecem sopa ou legumes às crianças). Isto leva a que as crianças tenham uma menor familiaridade com os alimentos saudáveis disponibilizados à refeição na instituição de ensino pré-escolar. As educadoras contrastaram situações em que são oferecidas às crianças escolhas alimentares saudáveis em casa, de outros casos em que não são oferecidas escolhas alimentares saudáveis em casa ou são oferecidas escolhas não saudáveis. Neste sentido, as educadoras referiram apresentar uma dificuldade acrescida aquando da adoção de uma alimentação responsiva nas crianças quando, no ambiente familiar, não estão disponíveis escolhas saudáveis ou lhes são disponibilizadas frequentemente escolhas não saudáveis: *“No meu grupo, a única situação que nós lutamos e que eu tenho essa dificuldade é, eles estão a chegar ao momento em que já têm uma alimentação mais variada, e comem (palavra inaudível) em casa, e eu acho que 50% do grupo está a deixar de comer a sopa em casa. E isso está-se a refletir aqui. Porque simplesmente não querem.”* (E17, S1G).

Foram também identificadas, com frequência, dificuldades relacionadas com as *práticas ou hábitos alimentares negativos dos pais*. As educadoras relatam que, de forma geral, o trabalho relativamente às práticas alimentares não é continuado em casa, sendo que os pais

recorrem frequentemente a práticas alimentares não responsáveis (e.g., utilizam a comida como recompensa: “*Pais que recompensam ou recompensam muito, nós às vezes tentamos elogiar “ora muito bem, vamos lá provar este”, e os pais não, “se comeres isto dou-te aquilo”, é muito na recompensa e naquele jogo assim.*” E14, S2G). Ainda, não há um incentivo na promoção da autonomia da criança e não adotam uma refeição familiar (e.g., sentam-se à refeição com aparelhos eletrónicos).

Algumas educadoras indicaram como barreira o facto de que *os pais não respeitam regras da instituição relativamente aos alimentos recomendados/permitidos*, sejam estas regras explícitas ou implícitas. Grande parte destas situações referem-se a regras da instituição relativamente ao que é permitido trazer (em termos de alimentos) para os aniversários das crianças. Os pais tendem a não respeitar as regras da instituição e trazem frequentemente para os aniversários dos filhos bolos não caseiros e muito calóricos.

As educadoras referiram *pouca disponibilidade da parte dos pais* no sentido do seu envolvimento na alimentação das crianças e na comunicação ou diálogo com as educadoras de infância. Uma das educadoras apontou ainda a indisponibilidade dos pais em observar os momentos da refeição em contexto pré-escolar: “*Em relação às famílias, elas não vêm ver o momento da alimentação, não é. Se tivermos uma visita do pai ao colégio, um pai que está a ver o colégio para colocar o seu filho cá, eles fazem uma visita e se estivermos no momento do almoço eles entram e veem os meninos serem servidos, mas os pais dos nossos meninos não vêm cá na hora de almoço*” (E12, S2I).

No sentido das dificuldades no envolvimento dos pais, foi referida a questão de *os pais transferirem a responsabilidade sobre a alimentação das crianças para as educadoras*. Os pais tendem a desresponsabilizar-se do seu papel na alimentação das crianças; consequentemente, é atribuída uma maior responsabilidade sobre a alimentação dos filhos às educadoras por parte dos pais (e.g., a sopa não é oferecida em contexto familiar porque os pais esperam que esta seja oferecida na instituição de ensino pré-escolar).

Duas educadoras referiram que *os pais são muito restritivos* no que concerne à alimentação dos seus filhos. Foram referidas situações em que os pais apresentam restrições específicas (e.g., o filho não pode comer açúcar), o que dificulta a interação das educadoras com as crianças durante a refeição (e.g., terem de dizer à criança para não comer os alimentos e estar atentas no sentido da influência negativa dos pares).

Oportunidade Física – Contexto Ambiental e Recursos (crianças)

Grande parte das educadoras referiu que a *rejeição frequente ou muito marcada das crianças dificulta a utilização de práticas responsivas ou leva à utilização de práticas não responsivas*. Para além de tornar a refeição um ambiente mais negativo ou desafiante, este tipo de rejeição durante a refeição apresenta-se como um motivo válido para as educadoras deixarem de utilizar estratégias alimentares responsivas ou para utilizarem práticas de pressão para comer: *“Há ali um fruto que não gosta e aí tudo bem, não há problema algum, agora quando rejeitam muita coisa aí sim começa a haver problemas. “Só quero isto, não quero, não quero, não quero” bem, alguma coisa se passa, não é? A nossa preocupação é mais nesse sentido, é quando rejeitam muita coisa. E há uma rejeição por exemplo “Olha hoje não queres, não faz mal” e da próxima também não quero, e da próxima também não quero... aí já temos que mudar um bocadinho a abordagem”* (E11, S1I). Neste sentido, foram apontados comportamentos generalizados de recusa por parte das crianças da sala, a existência de crianças muito seletivas ou *picky eaters* (crianças que “não gostam de comer”, com recusa muito forte e com preferências alimentares muito vincadas) e casos específicos de comportamentos de rejeição, como forçar o vômito ou choro intenso perante a apresentação dos alimentos durante a refeição.

Muitas educadoras consideraram que *as crianças mais pequenas são mais desafiantes*. Nomeadamente, que as crianças mais pequenas têm menos autonomia, o que requer um maior apoio da parte do adulto durante a refeição. Estas dificuldades foram referidas quando foi abordada a utilização de práticas alimentares responsivas de forma geral, ou quando foi abordada especificamente a autorregulação alimentar e as crianças servirem-se sozinhas: *“Primeiro ainda têm de tirar as fraldas, para eles começarem a servirem-se [risos]”* (E17, S2G). Por outro lado, outras educadoras reconheceram que *as crianças mais velhas são mais desafiantes* e, por isso, pode ser menos fácil implementar uma alimentação responsiva. Na opinião das educadoras, estas crianças têm preferências alimentares mais sólidas e, consequentemente, estão menos dispostas a explorar e a experimentar alimentos que conhecem e não gostaram anteriormente: *“Não, ainda por cima, estes miúdos já com cinco, seis anos, que já têm... pronto, já têm aquilo tudo muito estruturado, gosto, não gosto e não gosto, e nem sequer querem provar. É um desafio muito grande implementar novos alimentos e...”* (E40, S2G).

Algumas educadoras referiram a *existência de casos particulares de crianças com necessidades educativas especiais ou patologias específicas* como um obstáculo, no sentido de que este tipo de crianças exige uma maior atenção ou disponibilidade da educadora durante a refeição e apresenta comportamentos específicos que são mais desafiantes para as educadoras no contexto da interação durante a refeição: “*Sim, eu se disser “Olha, já estás a pegar na faca e no garfo, muito bem” para ela é igual a zero. Ela precisa de outro tipo de acompanhamento.*” (E11, S3I). As educadoras apontaram casos específicos de crianças com perturbação do espectro do autismo e apresentam comportamentos durante a refeição que exigem outro tipo de atenção ou cuidado, o que dificulta a adoção de uma alimentação responsiva e leva, por vezes, a que as educadoras utilizem práticas alimentares de pressão.

A *agitação e mobilização da atenção da educadora por parte das crianças* foi também uma barreira identificada por algumas educadoras. Para as educadoras, é importante que, de uma forma geral, todas as crianças recebam alguma atenção dos adultos durante as refeições; a falta desse apoio é especialmente manifestada pelas crianças que não estão nas mesmas mesas onde as educadoras ou auxiliares estão. Esta realidade torna o ambiente à refeição mais confuso e desafiante, o que dificulta a implementação sistemática de algumas práticas alimentares responsivas.

Oportunidade Física – Contexto Cultural Português

No que se refere ao domínio do contexto ambiental e recursos, uma das educadoras referiu que *o uso de determinadas práticas responsivas é pouco comum em Portugal*. Especificamente, apresenta-se como muito prevalente no contexto português a ideia de que se deve comer tudo o que está no prato durante as refeições, o que se traduz na não adoção de uma alimentação responsiva. Uma das educadoras contrasta esta realidade com o que sucede nos Estados Unidos da América, explicando que, quando veio dos EUA para Portugal, se deparou com esta diferença de realidades.

Oportunidade Social – Influência Social (Pais)

Para além da grande prevalência de barreiras na oportunidade física, especificamente sobre o contexto e recursos relacionados com os pais, também na oportunidade social foram apresentadas diversas barreiras associadas aos pais. Especificamente, no domínio da influência social da parte dos pais, a análise permitiu identificar *pressão dos pais para usar*

ou manter certas práticas alimentares não responsivas ou não usar certas práticas alimentares responsivas. Foi referida pelas educadoras uma pressão parental para que sejam realizadas práticas de controlo coercivo (e.g., os pais referem que tem de se fazer pressão para as crianças comerem de modo que ingiram uma quantidade suficiente de alimentos): “*É, acabam por lhe mostrar que se não quer comer, não vai comer; e depois da parte da escola cria-se logo ali uma barreira, porque se nós... muitas vezes nós até tentamos esta aproximação, já aconteceu, e da parte dos pais pode ser entendido como o pressionar*” (E11, S2I). Foi também identificado um caso em que há uma oposição da parte dos pais relativamente às crianças ajudarem a limpar ou arrumar depois da refeição.

Foi também referido que é difícil usar práticas alimentares responsivas devido à *pressão dos pais para não servir ou reduzir a disponibilidade de determinados alimentos.* Algumas educadoras explicaram que os pais não permitem ou não querem que a escola incentive as crianças a comer determinados alimentos (e.g., sopa). Esta informação é transmitida tanto às educadoras como às crianças, o que dificulta a sua interação durante a refeição e a adoção de uma alimentação responsiva.

Oportunidade Social – Influência Social (Pares)

Foi também identificada por duas educadoras como barreira alguma influência social negativa por parte dos pares, nomeadamente, a *pressão social da parte de outras educadoras para manter práticas alimentares habituais menos adequadas.* As educadoras reportam que algumas colegas apresentam e transmitem uma visão negativa acerca dos adultos se sentarem com as crianças durante a refeição, manifestam preocupações com a quantidade de comida que as crianças comem (e.g., comentam que a comida é pouca quando as educadoras põem comida no prato das crianças: “*Comecei a reduzir as quantidades. E depois temos colaboradores que vão para o refeitório connosco e dizem assim “Oh educadora, põe tão pouquinho, ai tadinho, ele quase que não come”. E eu explico “Olhe eu ponho pouquinho, mas ele tem a liberdade se quiser mais para repetir”. E às vezes acho que somos assim julgados por quem está de fora porque parece muito pouquinho*”; E11, S2I) ou fazem comentários no sentido de não continuar a oferecer alimentos ou a incentivar as crianças a comer.

Capacidade Física – Capacidades (Skills)

No que se refere às capacidades para a utilização das práticas alimentares responsivas, foi identificada como única barreira as *restrições ou preferências alimentares do educador*. As educadoras explicaram que a utilização de práticas e estratégias alimentares responsivas é dificultada devido às suas restrições alimentares (e.g., impossibilidade de ingerir alimentos por razões médicas) ou preferências alimentares (e.g., não gostar dos alimentos servidos durante a refeição). Especificamente, é mais difícil para as educadoras sentarem-se à mesa e experimentarem os mesmos alimentos que as crianças quando não podem comer ou não gostam desse alimento: “*É assim, em relação a mim, eu a semana passada tive uma semana muito complicada. Porque... não podia comer, só podia comer líquidos, e então não podia sentar-me à mesa com eles*” (E16, S1G).

Capacidade Psicológica – Conhecimento

No domínio do conhecimento, algumas educadoras apresentaram *dificuldade em perceber se as crianças estão saciadas*: “*Portanto, a saciedade acho que é mais difícil para nós profissionais entendermos que a criança está satisfeita ou não*” (E11, S2I). Esta dificuldade é contrastada com a percepção da fome das crianças, no sentido em que é mais fácil perceber se as crianças têm fome do que se estão saciadas. Ainda, verificou-se a *identificação de vantagens no uso de práticas não responsivas, com base na experiência*: “*Às vezes quando estamos a levar a colher, digo-lhe “Vamos lá, vamos tocar à campainha” no nariz, encostolhes a colher e faço “Trrim”. “Vamos abrir a porta”, que é a boca. Muitas vezes tem que ser através destas estratégias*” (E29, S1I). Neste sentido, algumas educadoras entendem que há vantagens na utilização de práticas alimentares não responsivas (nomeadamente, práticas de pressão para comer) com base em hábitos ou experiências passadas ao longo do seu percurso profissional como educadoras de infância.

Motivação Reflexiva – Crenças sobre Consequências

A análise permitiu encontrar uma grande variedade de crenças sobre consequências no componente da motivação reflexiva. As educadoras apresentaram *crenças sobre, ou antecipação de, consequências negativas do uso de práticas responsivas*. Por exemplo, a modelagem pelos pares foi frequentemente percebida pelas educadoras como uma estratégia arriscada, na medida em que pode favorecer a mimetização de comportamentos alimentares adequados por crianças mais seletivas, mas também de comportamentos de recusa junto de crianças que comem bem, algo que é indesejado (e.g., “*Tens de comer, mostrar a ela que é*

bom e que gostas que é para ela te imitar. E isso se calhar também acontece aqui na escola. Há um que não gosta, eu também não gosto. Há um que gosta, eu gosto. Eles depois, há esse...” E39, S1G). Algumas educadoras apresentaram também *crenças sobre, ou antecipação de benefícios no uso de práticas de pressão para comer perante a recusa alimentar da criança*. As educadoras consideraram que a utilização de práticas alimentares não responsivas (e.g., pressionar as crianças para comer um certo alimento ou uma certa quantidade de alimentos) era benéfica e eficaz perante desafios específicos durante as refeições, nomeadamente, a recusa alimentar da criança.

Foi referida por uma das educadoras a *preocupação com o desperdício alimentar*, no sentido de que não se deve deitar alimentos para o lixo porque “é errado” ou “há crianças a passar fome”. Esta preocupação aparenta estar especificamente associada às práticas de pressão para comer e a não valorização das sensações de saciedade e de fome expressas pela criança durante a refeição. Foi ainda identificada, numa das educadoras, a barreira da *antecipação de reações negativas da parte dos pais*, especificamente no que concerne às crianças ajudarem a arrumar ou a limpar o que sujaram durante a refeição. Foram também referidas por uma educadora *crenças acerca do impacto negativo da falta de alimentos no bem-estar e desenvolvimento da criança*. Esta preocupação aparenta estar diretamente relacionada com a pressão exercida nas crianças para comer determinada quantidade de alimentos durante a refeição que consideram a mínima necessária ao seu bem-estar.

Motivação Reflexiva – Crenças sobre Capacidades (Crianças)

No domínio das crenças sobre capacidades relativamente às crianças, identificou-se a *crença de que as crianças têm dificuldade na autorregulação alimentar*. As educadoras consideraram que as crianças dizem que têm fome quando não têm, dizem que não têm fome quando têm, ou continuam a comer mesmo não tendo fome. Por exemplo, as educadoras consideraram que, muitas vezes, as crianças dizem que não têm fome sem prestarem atenção às suas pistas internas de fome e saciedade, por não compreenderem o que é a fome ou a saciedade, ou porque querem ir brincar. Outras vezes, há crianças que pedem mais comida, exprimindo que têm fome, mas não conseguem comer todos os alimentos que têm no prato: *“os pratos vêm servidos eles pedem mais, nós damos a possibilidade de comerem mais, vamos buscar à cozinha, mas muitas vezes também significa que os olhos é mais do que a barriga, não é, como se costuma dizer, umas vezes querem mais, mas e depois acaba por a comida ficar no prato. Mas as doses mais ou menos vêm servidas, e até costumo escolher*

aqueles que comem bem, já sei quem come bem, para o prato ser mais recomposto. E aqueles que comem mal, o prato ser menos composto. Pedem mais, mas muitas vezes mais fica no prato, depois não conseguem comer” (E14, S2G).

Motivação Automática – Emoções

Algumas educadoras apresentaram *emocionalidade negativa relativa à possibilidade de aplicar uma determinada estratégia responsiva*. Este tema inclui verbalizações da parte das educadoras que exprimem resistência ou relutância à utilização das práticas alimentares responsivas, expressa de forma automática. Esta emocionalidade negativa foi frequentemente associada às crianças servirem-se sozinhas.

Motivação Automática – Reforço

A obtenção de resultados negativos aquando da aplicação das práticas responsivas foi referida por algumas educadoras, no sentido que diminui a sua motivação para continuar a aplicar as práticas e estratégias alimentares responsivas. As práticas alimentares responsivas a que os educadores associam resultados negativos, na última ou nas últimas semanas, são a modelagem pelo educador, as crianças servirem-se sozinhas (no sentido das reações negativas da parte de outros educadores) e a autorregulação alimentar.

Facilitadores para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas

A análise permitiu encontrar facilitadores em todos os componentes do COM-B à exceção da oportunidade social (ver Tabelas H e I). As frequências dos facilitadores entre os diferentes componentes do COM-B e domínios da TDF estão distribuídas de forma uniforme (ver Tabela I).

Tabela H

Facilitadores nos Componentes do COM-B, Domínios da TDF, Temas e Exemplos de Verbalizações Consideradas em cada Tema

COM-B	TDF	Temas	Verbalizações
Capacidade Física	Capacidades (Skills) (Capacidade ou habilidade adquirida através da prática)	Hábitos das educadoras de infância e/ou da instituição	<i>Mas há muita coisa que nós até, eu acho, que nós até fazemos. Muitas coisas que vimos, quantas vezes, por exemplo, nós não trazemos, um à parte, um cacho uvas que trazemos que é nosso. Quando damos conta temos cinco ou seis a dizer “eu gosto disso. Eu gosto muito de uvas” E o que é que nós fazemos? “Então queres provar? Toma.” E quando acabamos nós comemos uma uva e o resto foi tudo para eles, portanto nós acabamos mesmo sem intenção, não é essa a intenção, de também introduzir novos alimentos e eles provarem novas coisas. (E40, SIG)</i>
Capacidade Psicológica	Conhecimento (Consciência da existência de algo)	Identificação de vantagens no uso de práticas responsivas, com base nos conhecimentos adquiridos nas sessões síncronas do programa	<i>Eu tentei pensar em três modos, como a modelagem, a modelagem por pares e a exploração sensorial. Basicamente entendi que se nós formos o exemplo para as crianças elas vão-nos seguir, e que mesmo com as crianças, usando outras crianças que sejam exemplos, digamos assim, ou modelos, que... vai ser mais fácil para os cativar e incentivar a comer melhor e a experimentar novos alimentos. Pronto, tentar ser mais positiva em relação a isso, em relação a dar-lhes a experimentar novos alimentos, mesmo o que eles já tenham experimentado, já tenham visto, mas sempre torceram o nariz, porque para eles era estranho... como não tiveram uma voz motivadora, só de pressão para poder comer... Pelo menos para mim fez-me poder pensar de outra maneira para poder ter uma nova abordagem juntamente com as crianças. (E18, SIG)</i>
		Identificação de vantagens no uso de práticas responsivas, com base na experiência	<i>Nem sempre é fácil, ou pela cor, ou pela consistência, ou por aquilo que também já trazem de casa, e há crianças mais difíceis de nós conseguirmos que elas experimentem alguma coisa nova, não é? Mas sem motivo muito... que eles devem experimentar tudo. Podem até não comer, mas têm que experimentar para saber se gostam ou não. E por hoje uma fruta ser muito azeda não quer dizer que amanhã não seja mais doce, não é? Nem sempre é... igual. Mas pronto e... O provar, o que realmente comem, às vezes eles dizem assim “ah Educadora 15, eu pensava que isto era muito mau, mas até não é assim tão mau”, “pronto, olha ainda bem”, dar assim um reforço positivo. (E15, S3G)</i>

	Conhecimento acerca da quantidade de alimentos que cada criança ingere habitualmente por refeição	<i>Eu também os conheço já muito bem. Eles já vêm comigo, pelo menos eu falo dos meus, já os conheço do ano passado. Eu já sei bem quem é que come tudo, quem é que não come tudo. Quem é que, quando já está cheio, começa a engonhar e já não... (E16, S2G)</i>
	Conhecimento acerca da importância da necessidade de ter uma boa comunicação com os pais	<i>E eu costumo dizer que o envolvimento parental é excelente a todos os níveis, seja a nível da alimentação, seja a nível das outras áreas que estávamos a falar. São momentos únicos para criança, para nós e para a família, e depois nunca mais vamos consegui-los ter, e por isso nós educadores também temos que incentivar e mostrar esse lado. (E29, S11)</i>
	Conhecimento acerca da importância de treinar a autorregulação nas crianças que estão sempre a comer	<i>Sim. Isso às vezes é que tem que haver essa gestão. E depois também há aqueles meninos que por eles estão sempre a comer, e por eles comiam sempre. E também tem que haver o autocontrolo, a autorregulação, porque se não há um descontrolo também nesse sentido. Porque por exemplo uma das coisas que se nota agora nesta faixa etária é que alguns meninos que quando começam a comer sozinhos e a ter autonomia, quando são alimentos que eles gostam comem de forma muito sôfrega. Põem tudo de uma vez a boca, só com a intenção de ver se ainda conseguem buscar mais ao outro ou que esteja ao alcance deles, eu tenho que ver esse também controlo. (E29, S21)</i>
	Conhecimento acerca da importância de promover novas competências e aprendizagens nas crianças	<i>Porque não é só a alimentação o que se trata de uma creche, há todo um mundo de desenvolvimento, de aprendizagem de temas que são importantes para se falar, para se tratarem. Então também a acompanhar isto existe muita falta de formação, mas isto eu acho que é nacional. Muita falta de formação, muita falta de formação contínua, muita falta de formação adequada, e muito... Por exemplo, muitas pessoas que tiraram por exemplo o curso de educadora há 30 anos, os hábitos eram diferentes, as formas de estar eram diferentes, e depois falta atualização porque também falta... Aqui especificamente relativamente às idades de creche, um, dois, três anos, ainda há... Não há tanta informação como há depois para mais tarde e são idades cruciais, cruciais na aprendizagem alimentar, na aprendizagem de tudo. (E12, S21)</i>
Memória, Atenção e Processo de Decisão (Capacidade para reter informação, foco seletivo em aspetos do ambiente e	Planeamento (concreto e a curto-prazo) da aplicação das práticas alimentares responsivas	<i>Pus também a brincadeira do faz-de-conta com elas à mesa a brincar. E agora estou a propor elas servirem-se sozinhos, esta semana se der ou então na próxima. Pronto, amanhã não dá de certeza mas se calhar na quarta-feira vou conseguir se calhar fazer isso. Quer dizer amanhã ao lanche, se for iogurte, posso já experimentar... a parte do pão, pronto. Agora a parte do almoço, não sei se estarei cá a esta hora para preparar tudo antes da hora de almoço. (E40, S2G)</i>

escolha entre duas ou mais alternativas)	Estratégias alternativas aos bolos de aniversário trazidos pelos pais	<i>Entretanto, houve uma mãe na sala que me sugeriu se havia a possibilidade em vez de... ela pagava um bolo, mas em vez de ser o bolo que nós fazíamos, uma vez que o filho não gostava, se podíamos arranjar uma outra estratégia e fazer ou bolachinhas ou qualquer coisa assim do gênero. E então surgiu a ideia de fazer waffles e tivemos que arranjar alternativas nos próprios ingredientes, e começou-se a usar o leite de soja, em substituição do ovo usa-se a linhaça, e a verdade é que aquilo apesar de não ter açúcar, eles aquilo adoram, comem muito bem. Então faz-se aquilo em pisos, põem-se os efeitos, cantamos os parabéns e eles depois deliciam-se lá com as suas patinhas, que depois aquilo é tudo em quadradinhos, eles vão comendo e vão querendo mais, e pronto, depois partilhamos sempre também com as outras salas e neste momento as salas todas já estão a usar esse bolo. (E29, S21)</i>
	Estratégias de reestruturação da refeição para promover a autorregulação alimentar da criança	<i>Por exemplo, essa menina que está a fazer dieta, quando é comida que ela gosta de repetir o que eu faço, ponho-lhe, dou-lhe a segunda dose, mas muito pouquinho, pronto. Ela fica toda contente porque já repetiu. (E39, SIG)</i>
	Estratégias de reestruturação da refeição para promover o uso da modelagem pelo adulto	<i>Essa de estar mais numa mesa do que nas outras até era possível. Não dá para ser muito programado, por exemplo, este ano é um ano de muitas viroses e temos assim alturas em que temos muitos meninos em casa. Hoje por acaso foi um dia de poucos meninos na escola porque temos varicela, e temos muitos meninos em casa por acaso. Hoje podia-me ter dedicado a estar numa mesa durante o almoço. Isso pode ser possível, sim. (E11, S11)</i>
	Estratégias de reestruturação da refeição para as crianças se servirem sozinhas	<i>Há assim algumas coisas, há uma tentativa eu já tenho feito, que é pelo menos servir ao lado deles. Não ser assim muito à parte, distante, os pratos virem preparados, mas ir ao lado deles, verem o que estamos a servir. Eles próprios começarem a manifestar-se às vezes, “Quero mais disto, quer menos disto”. Também terem experiência de acordo com a sua opinião. (E12, S21)</i>
Regulação Comportamental (Processos com o objetivo de gerir ou alterar ações objetivamente observadas ou medidas)	Automonitorização da aplicação de práticas alimentares não responsivas e/ou identificação de aspetos a melhorar	<i>Mas quanto às dicas até ao nível dos alimentos e da forma de falar, havia lá algumas frases que no fim do vídeo foram consideradas controladoras que eu usava a pensar que estavam a ser altamente incentivadoras. E também faz pensar naquilo que nós dizemos, como é que falamos dos alimentos, como é que os descrevemos, e como é que também promovemos a imagem do outro, por exemplo, de quem coma melhor, não deve ser por compensação ou prémio, mas por pela importância de estar a comer coisas saudáveis e que vão fazer bem, todos devemos fazê-lo e experimentar. (E12, S11)</i>

Motivação automática	Emoções (Padrão de reação complexo, que envolve elementos experienciais, comportamentais e fisiológicos, através do qual o indivíduo tenta lidar com um assunto ou acontecimento significativo)	Interesse e emocionalidade positiva em relação às práticas responsivas e ao seu uso	<i>Mas... é giro! A gente está consciente, porque realmente a refeição pode ser uma atividade saudável à mesa, explorarmos ali os alimentos e regras e hábitos e... mil e uma coisas... (E14, SIG)</i>
	Reforço (Aumentar a probabilidade de uma resposta, estabelecendo uma relação de dependência, ou contingência, entre a resposta e um determinado estímulo)	Reforço positivo pela utilização de práticas responsivas	<i>Queria falar de um exemplo que aqui há uns dias houve um menino que trouxe cerejas, que foi à terra dos avós e trouxe cerejas. Houve uns que quiseram logo experimentar, outros que “não, não quero, não quero”, mas como viram os outros a comer e estavam, eram mesmo deliciosas, eles próprios quiseram provar, portanto, foi... eu tirei o caroço, não é, porque a parte do caroço eles não acharam graça, mas eu própria tirei o caroço e eles próprios quiseram experimentar e depois queriam mais e já não havia, portanto. (E41, SIG)</i>
Motivação Reflexiva	Crenças sobre capacidades (<i>crianças</i>) (Aceitação da verdade, realidade, ou validade acerca de uma capacidade, talento ou recurso a que uma pessoa pode dar uso)	Crença de que as crianças se interessam naturalmente pelos alimentos e pela refeição	<i>Eles gostam muito de ser fortes, “aquele não come quase nada, Educadora 14, vai ficar fraquinho”, “não tem força, fica fraquinho”. Eles querem ser fortes, comer a sopa toda, esta brincadeira do ficar forte e grande entra bem na cabecinha deles. O fraquinho, não comia, não fica com muita força para correr, não ganha a corrida, eles gostam dessas brincadeiras à hora da comida. (E14, S2G)</i>
		Crença de que as crianças conseguem autorregular a ingestão de alimentos	<i>E40: (...) pronto eles conseguem perceber, também não podem comer, comer, comer, não têm é aquela noção da quantidade, ponto, lá está, não se servem sozinhos. Se calhar se se servissem sozinhos havia uns que punham muito e havia outros que punham só um bocadinho, porque não gostam de comer. Facilitador: Claro, claro.</i>

		<i>E40: Essa questão é mais complicada, mas sim, eles percebem... eles percebem quando é que já estão cheios, ou até a quererem repetir “olha, mas eu quero só um bocadinho porque eu já estou quase cheio”. Então nós pomos só um bocadinho, ele come aquele bocadinho, pronto, “já estou bem”. Pronto. Já têm mais essa noção também. (S2G)</i>
	Crença de que as crianças se conseguem servir sozinhas	<i>Eles já estão mais autônomos, a ir buscar o copo da água, a ir arrumar o copo da água, e tirar a fruta, e assim. Porque de resto também não se consegue dar muito mais, a comida vem toda preparada da cozinha, pronto, deixar a conversa sobre os alimentos, isso já fazia e vou fazendo. Agora, deixei é que eles consigam escolher um bocadinho mais. Pronto, só mesmo isso. (E14, S3G)</i>
	Crença de que se deve respeitar as preferências alimentares e fome das crianças	<i>Mas por norma geral eu também não tenho grandes... não acho que o meu grupo, aceita bem os alimentos, eu tenho a sorte, tirando aqueles dois, mas também já estou habituada, e eu acho que já não vale a pena estar a forçar uma coisa que é deles, que eles não conseguem, aquilo é deles. Por exemplo, a Maria não come, eu acho que é também do estômago dela, é muito pequenino e que não aceita mais alimentos que aqueles. E então eu deixo ela ser ela a decidir. (E16, S1G)</i>
Crenças sobre capacidades (práticas alimentares responsivas)	Crença de que a confusão e a sujeira são normais durante a refeição	<i>Coisas tão básicas, que às vezes dizem logo, “eu não quero porque tem essa coisa verde e eu não quero.” E às vezes as mais velhas, a Noa, “Oh Educadora 14, ela vai entornar! Oh Educadora 14, ela vai derramar!” Eu digo “Deixa... Hoje derrama, amanhã já não derrama.” Faz parte! (E14, S1G)</i>
(Aceitação da verdade, realidade, ou validade acerca de uma capacidade, talento ou recurso a que uma pessoa pode dar uso)	Crença de que é preciso tempo e esforço para dedicar à aplicação das práticas alimentares responsivas	<i>Ora bem, vai ser difícil não é... certamente vou ter que repetir. Não acredito que logo à primeira tentativa para quem rejeita que se consiga algo. Eu penso que é sempre mais fácil repetir e tentar novamente, e colocar em vez de colocar um fruto, colocar dois ou três, que são também desafiantes para pelo menos ver se pega nalgum. (E11, S11)</i>
Crenças sobre consequências (Aceitação da verdade, realidade, ou validade acerca de uma consequência de um	Crenças sobre as consequências negativas das práticas alimentares não responsivas	<i>Eu acho quase que às vezes parece que é mais difícil nós adultos modificarmos a forma como trabalhamos há 20 anos, e como comemos há 20 anos, e como pensamos naquilo que é bom comer, do que as crianças que no fundo estão a aprender a partir do que nós demonstramos, e se nós fazemos uma cara feia... Isso sim também foi aqui muito demonstrado. Mesmo quando o adulto não aprecia ou um colega não aprecia algum alimento específico, nós sem querer estamos a contagiar a possibilidade de uma nova experimentação dizendo à partida “Ah, eu não gosto nada disto, não quero nada disto, isto cheira mal,</i>

comportamento numa determinada situação)	<i>sabe mal, tem mau aspeto”... Não e então este papel também de sensibilização é muito importante precisamente para influenciarmos pelo menos não negativamente... (E12, S3G)</i>
Crenças sobre, ou antecipação de consequências positivas do uso de práticas responsáveis	<p><i>E40: Se calhar até nos vão surpreender.</i></p> <p><i>E39: Sim, sim.</i></p> <p><i>[E40 ri-se]</i></p> <p><i>E39: Eles fazendo a primeira vez, pronto.</i></p> <p><i>Facilitador: O que é que esperam que aconteça?</i></p> <p><i>E39: Eu acho que eles vão demorar... e ficar surpreendidos.</i></p> <p><i>E40: Eu acho que há uns que vão sujar, não é</i></p> <p><i>E41: Vão ficar nervosos [ri-se]</i></p> <p><i>E40: Vão ficar, vão abrir um bocadinho com os dentes</i></p> <p><i>E41: “E “não consigo”</i></p> <p><i>E40: Pronto e depois lá concedem, portanto eu acho que até... (S2G)</i></p>
Crenças acerca da importância da alimentação responsável no sentido de responder às necessidades das crianças mais velhas	<p><i>E17: Eu às vezes tenho a fruta cortada no prato, né, e em vez de ser eu a lhes dar peça à minha ajudante, que é a mais espreitada que eu tenho na sala, e digo-lhe “olha, vai buscar a maçã e vai dar ao não sei das quantas”, e ela vai dar, “agora vai buscar e vai dar ao não sei quê”. E ela vai fazendo. Porque isto é um trabalho contínuo, porque eles acabam por ficar comigo até irem para a primária, se não saírem daqui, e o objetivo é mesmo no último ano deles em jardim de infância terem o máximo de autonomia, de independência.</i></p> <p><i>E13: Nós sabemos que a primária depois acaba por não ter nada a a ver com a gente aqui.</i></p> <p><i>E17: Pronto. Eles aqui estão numa bolha, estão protegidos, chegam ao primeiro ciclo é welcome to the jungle. Portanto a gente tem de os preparar para isso. (S2G)</i></p>
Intenção (Decisão consciente de realizar um comportamento ou resolver agir de determinada forma)	<p><i>O meu plano é continuar cada vez mais consciente de que se estiver junto deles a comer, se estiver... dando sempre oportunidades de experimentar, com calma e com tempo que é capaz de melhorar bastante! (E14, SIG)</i></p>

Oportunidade Física	Contexto ambiental e recursos (<i>instituição</i>) (Qualquer circunstância de uma situação ou do ambiente que desencoraje ou encoraje o desenvolvimento de competências e capacidades, independência, competência social e comportamento adaptativo)	Alimentação saudável e diversificada no contexto português	<p><i>E40: Que eu até acho que nosso país é muito rico.</i></p> <p><i>E39: Sim.</i></p> <p><i>E40: Em termos de alimentação é muito rico, porque nós somos habituados a comer sopa desde pequenos. Pronto, e é coisa que eu estava a comentar com elas à hora de almoço, tenho uns primos que vivem na América, e foram habituados a comer sopa. Porque a primeira coisa que chegam da escola, querem comer é sopa. Porque na escola não há. E é daquelas coisas, e... E quando vêm a Portugal então nas sete quintas, porque há sempre sopa, há sempre aquelas comidas que eles lá tentam reproduzir, mas não é a mesma coisa, bacalhau e essas coisas todas. E nós parecendo que não, as nossas escolas, eu acho que tem uma boa base de alimentação. (SIG)</i></p>
		Contextos ou alturas do ano propícias à utilização das práticas e estratégias alimentares responsáveis	<p><i>Às vezes é giro também na altura dos frutos secos. No outono. Pronto, há frutos secos sempre não é. Mas nós falamos mais neles no outono, as castanhas, as nozes... E normalmente as crianças dizem que não gostam. E nós tentamos. É como as coisas do Natal sem ser doces, algum bolo, bolo rei, bolo rainha, nós tentamos fazer aqui com eles. Para eles verem, os ingredientes como é que se faz, o tempo que tem de ir ao forno para cozer. Várias coisas! (E14, SIG)</i></p>
		Refeições mais propícias à introdução e uso de práticas alimentares responsáveis	<p><i>O lanche é mais fácil, sentar-me com eles a lanchar, é mais calmo, e pronto, e é mais rápido, eles vão buscar o lanche deles, o pãozinho e o sumo, pronto, é muito mais fácil. (E14, S3G)</i></p>
		Regras (implícitas ou explícitas) da instituição	<p><i>Olhe nós sempre confecionamos o bolo na creche. Os pais, mas desde sempre, subentendiam... inicialmente há uns anos atrás era o bolo de iogurte, o bolo de cenoura e esses levam açúcar. E entretanto há uns há dois anos para cá retirou-se o açúcar nesses bolos, e no outro grupo anterior não sentia isso, mas neste senti que eles não gostavam do bolo, porque ainda por cima era sem açúcar, sem ovo, que eu tinha um menino que era alérgico ao ovo, então aquilo ficava assim um bolo mais assim pousado, mais tipo uma panqueca como eles diziam. E eles rejeitavam. Entretanto, houve uma mãe na sala que me sugeriu se havia a possibilidade em vez de... ela pagava um bolo, mas em vez de ser o bolo que nós fazíamos, uma vez que o filho não gostava, se podíamos arranjar uma outra estratégia e fazer ou bolachinhas ou qualquer coisa assim do género. E então surgiu a ideia de fazer waffles e tivemos que arranjar alternativas nos próprios ingredientes, e começou-se a usar o leite de soja, em substituição do ovo usa-se a linhaça, e a verdade é que aquilo apesar de não ter açúcar, eles aquilo adoram, comem muito</i></p>

		<i>bem. Então faz-se aquilo em pisos, põem-se os efeitos, cantamos os parabéns e eles depois deliciam-se lá com as suas patinhas, que depois aquilo é tudo em quadradinhos, eles vão comendo e vão querendo mais, e pronto, depois partilhamos sempre também com as outras salas e neste momento as salas todas já estão a usar esse bolo. (E29, S2I)</i>
	Recursos para comunicar com os pais	<i>Nós aqui na nossa instituição temos a aplicação do educabiz. E no educabiz temos a parte da alimentação, temos o pequeno-almoço, comeu muito, pouco, comeu mal né, ou quase nada. E o almoço e o lanche, temos lá as 3 refeições para assinalarmos como é que eles comeram. É uma informação que vai para os pais. Depois muitas das vezes não vimos os pais, quando entramos de manhã os pais já têm cá deixados os meninos, quando à tarde vamos embora ainda ficam muitos meninos. Quase que não encontramos assim muitas vezes os pais. E as pessoas andam tão à pressa que nem estamos a falar nisso. E a aplicação é uma mais-valia que temos quando vai esta informação, se não é uma coisa dita normal nós metemos uma notinha, se for uma alimentação normal as pessoas ficam tranquilas. Ou quando metemos pouco ou nada aí eles depois questionam, “mas pouco como, não comeu?” A interligação que temos, quando os pais veem a informação sobre como é que os filhos estão a ser alimentados, ou alguma coisa nova que a gente ache importante também passar para eles... Acho que é bom. (E14, S2I)</i>
Contexto ambiental e recursos (crianças) (Qualquer circunstância de uma situação ou do ambiente que desencoraje ou encoraje o desenvolvimento de competências e capacidades, independência, competência social e	As crianças preferem os bolos caseiros	<i>E40: Pronto, então era tudo verde, era só era só aquelas coisas muita pegajosas, pronto, mas depois há assim, como a Educadora 39 diz, há uns que até fazem o bolo casa, têm muita atenção, cuidado... E às vezes são os que eles preferem mais. Facilitador: Pois. E40: É o mais engraçado, é que aqueles caseirinhos é o que eles preferem.</i>
	Menor número de crianças na sala	<i>Sim, e também fui trabalhando isso com eles, porque agora também tenho menos, também está... deu mais para trabalhar nisso. (E29, S3I)</i>
	É mais fácil utilizar as práticas e estratégias alimentares responsivas com crianças mais pequenas	<i>E40: Mas por isso é que eu acho que, por exemplo, numa sala de dois anos E41: Na creche E40: Era mais fácil, é mais fácil. Eu acho que até me recordo com este grupo, conseguimos e estabelecer uma conversa muito mais calma do que agora aos cinco anos, e acho que eles estão já muito formatados com o que não gostam. (SIG)</i>

comportamento adaptativo)	É mais fácil iniciar as estratégias e práticas alimentares responsivas com as crianças mais velhas	<i>Mas nós pronto, na altura eu eu expliquei a todos que íamos começar pelos mais velhos e à medida que eles fossem dando sinais de que as regras eram cumpridas, porque eles não podiam estar a fazer muito barulho quando se fossem servir, não podiam estar a brincar com o jarro, o jarro era só para deitar água no copo, o copo devia ficar só a meio que era para depois não entornar... Portanto à medida que as coisas fossem acontecendo, se fossem correndo bem, íamos alargando aos outros. E para eles estarem atentos a ver como é que os outros faziam para um dia mais tarde também poderem fazer. Essa questão ficou resolvida, e em relação à água não correu muito mal. (E11, S31)</i>
---------------------------	--	---

Tabela I*Frequência dos Facilitadores para o Uso de Práticas Alimentares Responsivas*

COM-B	TDF	Frequência absoluta (N) com que o facilitador é mencionado	Frequência relativa (%) com que o facilitador é mencionado	Número de educadoras que mencionam este facilitador
Capacidade Física	Capacidades (Skills)	68	13,88	11
Capacidade Psicológica	Conhecimento	72	14,69	12
	Memória, atenção e processo de decisão	60	12,25	11
	Regulação Comportamental	20	4,08	6
Motivação automática	Emoções	23	4,69	6
	Reforço	76	15,51	11
Motivação Reflexiva	Crenças sobre consequências	19	3,88	7
	Crenças sobre capacidades (<i>crianças</i>)	31	6,33	8
	Crenças sobre capacidades (<i>práticas alimentares responsivas</i>)	13	2,65	5
	Intenção	54	11,02	12
Oportunidade Física	Contexto ambiental e recursos (<i>crianças</i>)	13	2,65	6
	Contexto ambiental e recursos (<i>instituição</i>)	41	8,37	11

Motivação Automática – Reforço

Foi referido como facilitador, com bastante frequência, *o reforço positivo pela utilização de práticas responsivas*. O reforço positivo remetia para a utilização de todas as práticas alimentares apresentadas no programa, e estava especificamente relacionado com as reações positivas da criança à alimentação responsiva. Por exemplo, as crianças envolveram-se mais na refeição e apresentaram mudança de comportamentos específicos (e.g., falaram mais sobre os alimentos durante a refeição: “*É. Estão mais focados naquilo, porque falamos... eu estou sentada à mesa, mas não estou a falar sobre outras coisas, estamos a falar sobre o que*

estamos a fazer. E eles vão falando, vão mostrando, vão comendo... vamos tentando motivar aquele que está mais atrasado, que está mais lento... e eles vão comendo mais rápido, não sendo este o objetivo principal, que eles comam mais rápido, mas acho que ficam mais interessados por aquilo que estão a fazer. E eu estou em conjunto com um grupo de três aninhos, o que é que eu noto, agora eles gostam de falar sobre os seus lanches.” E11, S1I).

Outras educadoras referiram também exemplos em que as crianças tinham reações específicas positivas à utilização das práticas alimentares responsivas, como mostrar interesse ou atenção pelo comportamento da educadora: *“Mas é super interessante, por exemplo, ainda hoje. Estas temperaturas elevadíssimas, às vezes para eles beberem água alguns não é fácil, e por acaso eu hoje de manhã lembrava-me do que tinha estado a ver no vídeo, eu dou-lhes o copo da água [corte na sessão], para eu beber a minha água, para verem que eu estava e eu também ver. Então eles ficaram todos à espera, do tipo, ela também bebe.” E29, S1I.*

Algumas educadoras identificaram também como reforçador o facto de a alimentação responsiva lhes permitir estarem mais presentes e envolvidas durante a refeição.

Motivação Automática – Emoções

Também no componente da motivação automática, as educadoras expressaram *interesse e emocionalidade positiva em relação às práticas responsivas e ao seu uso*. Especificamente, as educadoras mostraram curiosidade e interesse relativamente aos conteúdos apresentados nos vídeos das sessões assíncronas, e apresentam emocionalidade positiva quando elaboram acerca das diferentes práticas alimentares responsivas.

Motivação Reflexiva – Crenças sobre Capacidades (Crianças)

Foram referidas frequentemente um grande conjunto de crenças relacionadas com as capacidades das crianças que se apresentam como facilitadoras no sentido da promoção da alimentação responsiva. Nomeadamente, as educadoras apresentaram a *crença de que as crianças se conseguem servir sozinhas*, a *crença de que as crianças se interessam naturalmente pelos alimentos e pela refeição*, a *crença de que as crianças conseguem autorregular a ingestão de alimentos*, e a *crença de que se deve respeitar as preferências alimentares e a fome das crianças*.

Motivação Reflexiva – Crenças sobre Capacidades (Práticas Alimentares Responsivas)

As educadoras referiram também um conjunto de crenças sobre capacidades relacionada com a aplicação concreta das práticas alimentares responsivas. Algumas educadoras apresentam também a *crença de que é preciso tempo e esforço para dedicar à aplicação das práticas* (i.e., a alimentação responsiva requer tempo e dedicação da parte das educadoras e os resultados positivos da parte das crianças podem não ser imediatos: “*É, e às vezes eu noto isso porque às vezes é preciso muito tempo para acompanhar terminada criança que quando ela consegue, depois podemos largar que depois já faz. E às vezes é esse arranque que precisa de tempo, depois já flui. Mas é preciso muita disponibilidade, e não ceder, e não substituírem as coisas tudo isso... seja no que for. Eu penso que seja no que for tudo isso é muito importante para criar vontade e resistência, eu acho que é sempre uma grande necessidade essa.*” E11, S11). Uma das educadoras referiu a *crença de que a confusão e a sujeira são normais durante a refeição*.

Motivação Reflexiva – Crenças sobre Consequências

Algumas educadoras apresentaram *crenças sobre, ou antecipação de consequências positivas do uso de práticas responsivas*, referindo-se a práticas específicas, como as crianças servirem-se sozinhas, modelagem pelo adulto e exploração sensorial (“*Quando por outro lado se virmos isso com uma perspectiva de exploração do alimento vai poder levá-lo a compreender melhor como é que aquele alimento é, como é que ele se desfaz na boca, se calhar vai depois também ser muito mais... melhor ingerido*” E12, S11).

Identificaram-se também *crenças acerca da importância da alimentação responsiva no sentido de responder às necessidades das crianças mais velhas*. Especificamente, as educadoras consideraram que a alimentação responsiva é muito importante para as crianças mais velhas, no sentido de as preparar para a transição para o primeiro ciclo escolar, onde terão maiores exigências relativamente à sua autonomia e responsabilidade.

Três educadoras apresentaram também *crenças sobre as consequências negativas das práticas alimentares não responsivas*, por exemplo, consequências das práticas de pressão para comer no desenvolvimento de preferências alimentares da criança: “*Vai comer contrariada, pode criar antipatia com aquele alimento, vai se lembrar quando voltar a surgir um prato de sopa que da outra vez que comeu foi forçada e não gostou*” (E12, S21).

Capacidade Física – Capacidades (Skills)

Foi verificado frequentemente e na maioria das educadoras que os *hábitos das educadoras de infância e/ou da instituição* facilitam a utilização das práticas alimentares responsáveis. Este tema remete para as capacidades das educadoras relativamente à adoção de uma alimentação responsável, adquiridas com base nos seus hábitos e práticas comuns na instituição de ensino. Apresentam-se capacidades relativamente a todo o conjunto de práticas apresentadas no programa. As práticas e estratégias alimentares mais referidas remetem para a exploração sensorial dos alimentos, especificamente durante a confeção dos alimentos: “*Eles às vezes faziam pizza, e eles descobriam como é que faziam a pizza com a massa fresca, os alimentos que colocavam na pizza... Porque eles “Não e o tomate”, “Ai o pimento”. Mas depois ao fazerem eles próprios aqui... os alimentos... eles ficam com outro olhar sobre o que estão a fazer*” (E14, S1G). No que se refere às crianças servirem-se sozinhas, os hábitos e capacidades das educadoras remetem especificamente para as crianças irem buscar alimentos durante o lanche (e.g., pão ou sumo) ou para o treino de capacidades motoras relacionadas com esta prática alimentar (e.g., servirem jarros de água no recreio).

Capacidade Psicológica – Conhecimento

Foi encontrado um grande número de fatores facilitadores relacionados com o conhecimento das educadoras sobre as práticas alimentares responsáveis. Verificou-se bastante frequentemente a *identificação de vantagens no uso de práticas responsáveis, com base na experiência*. As verbalizações que evidenciaram conhecimento relativamente à aplicação das práticas alimentares responsáveis no dia a dia das educadoras em contexto escolar remetiam para o uso da modelagem pelo adulto (e.g., sentarem-se à mesa e comunicarem de forma positiva e responsável para com as crianças), elaboração de elogios específicos e direcionados para a criança, modelagem pelos pares e envolvimento dos pais. As educadoras mostraram também competência em termos da *identificação de vantagens no uso de práticas responsáveis, com base nos conhecimentos adquiridos nas sessões síncronas do programa*. Neste sentido, as educadoras mostraram conhecimento relativamente às diferentes práticas alimentares responsáveis (i.e., em que consistem e na aplicação concreta das práticas e estratégias alimentares responsáveis), e esta competência foi especificamente relacionada com a visualização das sessões assíncronas do programa de formação EAT Family Style.

As educadoras apresentaram *conhecimento acerca da importância de promover novas competências e aprendizagens nas crianças*. Isto é, reconheceram a necessidade da alimentação responsável e de formações sobre este tema que permitam o desenvolvimento de

competências e aprendizagens nas crianças desta faixa etária. Ainda, as educadoras apresentaram-se conscientes acerca da importância de treinar competências relacionadas com a autorregulação alimentar no caso específico das crianças que estão sempre a comer e têm dificuldade no reconhecimento ou na comunicação das pistas internas de fome e saciedade. Assim, foi identificado como facilitador para a utilização de práticas alimentares responsáveis o *conhecimento acerca da importância de treinar a autorregulação nas crianças que estão sempre a comer*: “(...) nós também vemos com alguns meninos não conseguirem parar de comer. E ajudá-los a perceber que se calhar já comeu o que o corpo precisa para ficar bem e satisfeito, também não temos que nos sentir cheios e pesados, temos que nos sentir satisfeitos” (E12, S2I).

Algumas educadoras apresentaram *conhecimento acerca da quantidade de alimentos que cada criança ingere habitualmente por refeição*. Este conhecimento foi identificado como facilitador, no sentido que as educadoras mostraram sentirem-se mais confiantes na interação com as crianças e na utilização das práticas e estratégias alimentares responsáveis (e.g., respeito pela fome da criança quando esta comunica que não quer comer mais alimentos) quando conhecem a quantidade habitual de alimentos que uma criança ingere durante a refeição (e.g., reconhecem que a criança tende a comer pouco, logo não quer comer mais porque está saciada). Este conhecimento permite também que as educadoras tenham maior segurança e controlo no que se refere à quantidade de alimentos que é disponibilizada para cada criança: “E também o que nós aqui fazemos é, nós sabemos que aquela criança come pouco, e se tiver muita comida no prato começa a chorar, então já da cozinha a gente diz “olha não te esqueças que tem de vir um prato mais reduzido a nível de alimentos”, e a gente sabe a quem tem que dar os pratos mais cheios, que são os que comem melhor, às outras criança” (E13, S1G).

Cinco educadoras apresentaram *conhecimento acerca da importância da necessidade de ter uma boa comunicação com os pais*, no sentido da identificação dos objetivos e da importância do envolvimento dos pais na alimentação das crianças.

Capacidade Psicológica – Regulação Comportamental

Ao longo das sessões síncronas, cerca de metade das educadoras evidenciou a *automonitorização da aplicação de práticas alimentares não responsáveis e/ou identificação de aspetos a melhorar*. Desta forma, as educadoras de infância reconheceram a aplicação de

práticas alimentares não responsivas no seu dia a dia, nomeadamente, no tipo de discurso utilizado para comunicar com as crianças, descrito como “controlador”, “pouco positivo”, “desadequado” ou “agressivo”. Algumas educadoras identificaram ainda que mostram pouca abertura para comunicar com as crianças durante a refeição, em termos de exploração sensorial dos alimentos, que utilizam a comida como recompensa ou que estão pouco envolvidas com a criança durante a refeição (i.e., o foco da educadora durante a refeição não é a criança). Outras educadoras não identificam o uso de práticas alimentares não responsivas, mas referiram aspetos a melhorar nos seus comportamentos durante a refeição (e.g., os elogios feitos pela educadora são repetitivos e pouco específicos: “*Às vezes fazemos é tudo para ossos fortes, é tudo para músculos fortes...*” E11, S1I). Os aspetos referidos no tema da regulação comportamental foram reconhecidos como negativos da parte das educadoras e identificados como questões a melhorar.

Motivação Reflexiva – Intenção

As educadoras de infância referiram, com bastante frequência, *intenção* na utilização de práticas alimentares responsivas. As verbalizações que remetem para a intenção referem-se à decisão consciente na adoção de práticas alimentares responsivas durante a refeição, sem o planeamento concreto e situado no tempo. Foi referida por algumas educadoras a intenção em adotar a alimentação responsiva, de forma geral, na sua prática profissional. A refeições com pratos ou alimentos mais difíceis (i.e., que as crianças tendem a gostar menos) são frequentemente referidas como situações em que as educadoras pretendem aplicar a alimentação responsiva: “*E vou começar a fazer isso em relação se calhar a outros alimentos. Quando vamos com o tomate, que aparece separadamente com o prato principal... vou ter que investigar um bocado sobre o tomate, os benefícios, para não estar sempre a dizer o mesmo que às vezes corremos esse risco...*” (E11, S1I). Algumas educadoras, encontrando-se no final do ano letivo, intencionam a adoção das práticas alimentares responsivas no início do próximo ano letivo com uma nova turma: “*Mas não está descartado o próximo grupo. Porque no próximo grupo ainda vamos iniciar, portanto até aos cinco anos temos muitos anos para eles*” (E40, S3G). A intenção das educadoras relativamente à aplicação específica de práticas alimentares responsivas engloba todas as práticas alimentares apresentadas no programa.

Capacidade Psicológica – Memória, Atenção e Processo de Decisão

Durante as sessões síncronas, a maioria das educadoras elaborou um *planeamento (concreto e a curto-prazo) da aplicação das práticas alimentares responsivas*. Isto é, as educadoras planearam a utilização da aplicação de práticas e estratégias alimentares responsivas durante a semana ou semanas seguintes. O planeamento foi feito em relação a todas as práticas alimentares abordadas (modelagem pelo adulto, exploração sensorial, autorregulação alimentar, modelagem por pares, as crianças servem-se sozinhas, elogios, envolvimento dos pais). Verificou-se maior frequência do planeamento da utilização da modelagem pelo adulto (antecipam verbalizações a utilizar na comunicação com as crianças e situações específicas onde podem iniciar a modelagem pelo adulto), exploração sensorial (especificamente tarefas relacionadas com a exploração das propriedades sensoriais dos alimentos durante a sua confeção) e as crianças servem-se sozinhas. Relativamente à prática das crianças se servem sozinhas, as educadoras planeiam também a promoção e treino de competências nas crianças que facilitem a utilização desta estratégia (i.e., tarefas para treinar a sua motricidade fina, como despejar água em copos numa caixa de areia). Uma das educadoras planeia também como vai fazer a comunicação com uma mãe de uma criança, num caso mais desafiante em que há dificuldades relacionadas com o comportamento alimentar da parte do filho e na comunicação com a mãe: “*Dizer à senhora que não é nenhuma doença contagiosa, que não a impede de vir à escola, se não, ela não me diz nada [ri-se]. Talvez explicar que o meu filho também tinha quando era mais novo e que isso tem a ver com uma membrana que temos aqui (...) Que não fecha, que... quando ela se calhar... a do João depois era falta de maturidade ainda da membrana, depois fechou [explica o caso do filho e o que sucedeu], mas a dela se calhar... ou até pode ter nascido com ela mais pequena ou... com a membrana mais preguiçosa ou... (...) Explicar à senhora que pode continuar a vir à escola*” (E16, S3G).

Algumas educadoras identificaram como fator facilitador da utilização de práticas alimentares responsivas as *estratégias alternativas aos bolos de aniversário trazidos pelos pais*. Estas alternativas consistem em livros, brinquedos, jogos ou lápis (para as outras crianças ou para a turma). Apresentou-se também a hipótese da elaboração de sobremesas mais saudáveis na instituição.

As *estratégias de reestruturação da refeição para as crianças se servem sozinhas* foram referidas muito frequentemente pelas educadoras de infância. Entre estas, identificaram que é benéfico terem uma travessa pequena para cada mesa (em vez de uma travessa para todas as

mesas). Ao lanche, ter uma tigela (e.g., com o pão e o iogurte) que é passada por todas as crianças enquanto tiram e escolhem os alimentos que querem. Ainda, perante as dificuldades em as crianças se servirem efetivamente sozinhas, as educadoras consideraram como alternativa possível as crianças estarem presentes enquanto alguém serve o seu prato (em vez de os pratos virem preparados para a mesa), exprimindo a quantidade de alimentos que querem.

As educadoras referiram ainda *estratégias de reestruturação da refeição para promover o uso da modelagem pelo adulto*, como ir alternando a mesa em que estão para dar atenção a todas as crianças (ou focar-se em mesas diferentes em cada dia), utilizar os pratos que vêm a mais da cozinha para comerem com as crianças. Uma das educadoras sugeriu, no caso de não gostarem dos alimentos servidos, pedir-se à auxiliar de educação infantil para provar estes alimentos à frente das crianças: “*Se a Marta gostar ou a Inês digo a elas “provem lá à frente dos meninos para os meninos verem que é bom” [ri-se] Para não ser sempre a educadora.*” (E16, S2G).

As educadoras também referiram *estratégias de reestruturação da refeição para promover a autorregulação alimentar da criança*, como a quantidade de alimentos disponibilizada inicialmente às crianças (i.e., dar pouca quantidade de alimentos inicialmente a cada criança, e depois de comer questionar se ainda tem fome e quer repetir: “*Aí achamos, achamos até que a nível visual comem melhor se virem pouco no prato do que se virem muito. Por aí também falaram aqui nesta sessão dessa questão de deixar em aberto, não é, comer mais um bocadinho quando os meninos tiravam muito, não é, a quantidade para o prato...*” E11, S2I), e disponibilizar primeiro os alimentos que as crianças têm tendência a gostar menos antes de questionar se ainda tem fome (“*Eu por exemplo, se temos dois alimentos que a gente sabe que há um que eles gostam muito mais, ainda não podemos pressionar porque eles vão querer todos só aquele. E o que é que se faz, vai-se dividindo. Vamos comendo primeiro este e pronto, depois vamos comer o outro. Por se não, por exemplo eu vejo, a maior parte dos meninos adora banana. E então se a gente temos banana e outra fruta, vão só querer a banana, então vamos dividir, vamos comer todos um bocadinho banana e vamos comer todos um bocadinho da outra fruta.*” E29, S2I). Uma das educadoras referiu também a possibilidade de separar os alimentos no prato, no sentido de que as crianças ficam mais interessadas pelos alimentos e é mais fácil o trabalho da autorregulação alimentar (“*Aí achamos, achamos até que a nível visual comem melhor se virem pouco no prato do que se*

virem muito. Por aí também falaram aqui nesta sessão dessa questão de deixar em aberto, não é, comer mais um bocadinho quando os meninos tiravam muito, não é, a quantidade para o prato...” E12, S2I)

Oportunidade Física – Contexto Ambiental e Recursos (Crianças)

Algumas educadoras referiram que ter um *menor número de crianças na sala* é facilitador para a utilização de práticas alimentares responsivas: “*Sim, quando são grupos mais pequeninos na altura das atividades de verão, nas interrupções letivas...*” (E11, S1I). No contexto dos aniversários das crianças e da comunicação com os pais acerca dos alimentos que podem trazer nestas ocasiões, uma das educadoras referiu como facilitador o facto de que *as crianças preferem os bolos caseiros*.

Muitas educadoras elaboraram acerca da idade das crianças como fator facilitador no contexto ambiental. Em específico, algumas educadoras identificaram que *é mais fácil utilizar as práticas e estratégias alimentares responsivas com crianças mais pequenas*, especificamente porque estão mais recetivas a experimentar novos alimentos e há um maior envolvimento e disponibilidade e da parte dos seus pais e respeito pelas regras da instituição relativamente aos aniversários das crianças: “*É mais fácil... porque é aquele bolinho básico que nem sumos trazem. É mesmo o mais básico de doces, portanto, não teremos esse...*” (E40, S2G). Outras educadoras reconheceram que *é mais fácil iniciar as estratégias e práticas alimentares responsivas com as crianças mais velhas*, especificamente relativamente às crianças servirem-se sozinhas: “*Mas nós pronto, na altura eu expliquei a todos que íamos começar pelos mais velhos e à medida que eles fossem dando sinais de que as regras eram cumpridas, porque eles não podiam estar a fazer muito barulho quando se fossem servir, não podiam estar a brincar com o jarro, o jarro era só para deitar água no copo, o copo devia ficar só a meio que era para depois não entornar...*” (E11, S3I).

Oportunidade Física – Contexto Ambiental e Recursos (Instituição)

No contexto ambiental e recursos relacionados com a instituição, várias educadoras identificaram *refeições mais propícias à introdução e uso de práticas alimentares responsivas*. A refeição referida com maior frequência é o lanche (uma educadora refere o pequeno-almoço e outra o almoço, no contexto específico das crianças de ATL). Algumas educadoras referem ainda a presença de *contextos ou alturas do ano propícias à utilização*

das práticas e estratégias responsivas, como o Dia da Alimentação, estações do ano (em termos da exploração ou exposição às crianças de alimentos específicos), contextos físicos (e.g., sala de aula: “Para a próxima tentamos em contexto de sala, que às vezes é... é mais fácil.” E40, S3G), ou outros recursos na comunidade (e.g., visitar o Mercado Municipal para explorar frutas e legumes: “A praça é muito pequenina, mas tem lá os legumes. E as crianças às vezes não conhecem verdadeiramente o que comem. Veem as batatas brancas, as batatas roxas, a batata-doce. Alguns não sabem, veem um pepino, veem um curgete, não diferenciam as coisas. Porque eles quando veem servido à mesa já está tudo diferente, está tudo transformado.” E14, S3G).

As educadoras identificaram também *recursos para comunicar com os pais*, especificamente, aplicações da instituição (onde são partilhadas informações escritas, vídeos e/ou fotografias das crianças durante o momento da alimentação), reuniões com os pais, ou momentos em que os pais são convidados para assistir às refeições. As *regras (implícitas ou explícitas) da instituição* foram também referidas por algumas educadoras como fator facilitador, nomeadamente relativamente ao que os pais podem trazer nos aniversários das crianças. Uma das educadoras referiu a *alimentação diversificada e saudável no contexto português* como facilitador.

Discussão

O presente estudo faz parte de um projeto de desenvolvimento e estudo de uma versão portuguesa do programa EAT Family Style – um programa de alimentação responsiva, que pretende promover práticas alimentares responsivas nos educadores de infância, a fim de encorajar comportamentos alimentares positivos e na criança (Dev, 2018). Este estudo em particular teve como objetivo a identificação de barreiras e facilitadores à utilização de práticas e estratégias alimentares responsivas por parte de educadoras de infância, com recurso ao modelo COM-B e à TDF, durante a participação no programa de formação EAT Family Style.

Os resultados revelam a existência de grande conjunto de facilitadores e barreiras à utilização de práticas alimentares responsivas, identificadas a partir do modelo COM-B e da TDF. A análise evidenciou, em termos absolutos, a presença de maior número de facilitadores do que barreiras. No entanto, as barreiras identificadas abrangem uma variedade significativamente maior de temas. Ainda, as barreiras consistem mais frequentemente em

dificuldades percebidas e explicitamente mencionadas pelas próprias educadoras, contrariamente aos facilitadores, em que os aspetos que facilitam a mudança são frequentemente deduzidos através de verbalizações espontâneas das educadoras (i.e., não são facilitadores claramente identificados por elas enquanto tal).

A diversidade e natureza das barreiras sugere grande resistência à mudança da parte das educadoras. Neste sentido, é importante ter em conta que este tipo de formação (i.e., no âmbito do comportamento alimentar) e formato de formação (i.e., formação intensiva e de curta duração, com a realização autónoma de tarefas entre sessões síncronas e definição de objetivos individuais) não é frequente no contexto português, pelo que a inexperiência das educadoras em formações deste tipo pode ter tido um papel relevante no sentido de um menor envolvimento e maior resistência para a mudança de comportamentos.

Os resultados permitem também perceber que a frequência dos facilitadores está distribuída de forma equitativa entre os diferentes domínios da TDF e os temas, enquanto a frequência das barreiras apresenta uma distribuição bastante assimétrica. Ao longo das sessões síncronas, as educadoras referem bastantes barreiras que remetem para as oportunidades e recursos do contexto associado à instituição, às crianças e aos pais. Estes resultados sugerem a existência de barreiras relacionadas com o *ambiente negativo ou confuso durante a refeição* e são congruentes com o que é encontrado na literatura no que se refere à organização do espaço em que decorrem as refeições (Lemos et al., 2022; Swindle et al., 2019; Sousa, 2022). Obstáculos relacionados com o facto de *as crianças almoçarem muito cedo, a logística complexa durante a refeição, o número elevado de crianças por turma e baixo rácio adulto-criança* são também identificados muito frequentemente como fatores que dificultam a aplicação das práticas alimentares responsáveis (Swindle et al., 2019; Wallace et al., 2017; Lemos et al., 2022; Sousa, 2022). As dificuldades relacionadas com o *tipo de alimentos oferecidos pela instituição* são referidas também por vários autores (Dev et al., 2017c; 2017a; Dinkel et al., 2022; Lemos et al., 2022). No estudo de Sousa (2022), realizado com educadoras de infância portuguesas durante a participação no programa EAT Family Style, foram ainda identificadas barreiras para as crianças se servirem sozinhas pelo facto de *os alimentos vêm servidos da cozinha*. As barreiras encontradas na literatura remetem para outros dois temas centrais apresentados neste estudo relativamente ao contexto e recursos relacionados com os pais – *a pouca disponibilidade da parte dos pais e o tipo de alimentos oferecidos em casa e reduzida articulação com as práticas alimentares e/ou a*

dieta oferecida na instituição. A pouca disponibilidade da parte dos pais é frequentemente referida noutros estudos (Lemos et al., 2022; Dev et al., 2017a; Dinkel et al., 2022) e aparenta ser uma dimensão central na comunicação com os pais e envolvimento da família na alimentação da criança. Ainda, no estudo de Dev e colaboradores (2017a) e no estudo de Lemos (2022), são referidas dificuldades pelo facto de os pais servirem alimentos não saudáveis às crianças. No estudo de Lemos (2022), também se refere o facto de que os pais não respeitam regras da instituição relativamente aos alimentos recomendados/permitidos. Curiosamente, não foram encontrados resultados na literatura relacionados com as práticas ou hábitos alimentares negativos dos pais, que foi um tema bastante frequente nos resultados desta investigação.

Os obstáculos relacionados com o contexto e recursos das crianças encontrados são muito semelhantes aos referidos noutros estudos. Nomeadamente, o facto de que *rejeição frequente ou muito marcada das crianças dificulta a utilização de práticas responsivas ou leva à utilização de práticas não responsivas* é também sugerido por Dev e colaboradores (2020), Wallace e colaboradores (2017) e Sousa (2022). As dificuldades relacionadas com o facto de *as crianças serem muito pequenas* (i.e., têm pouca autonomia e apresentam dificuldades em termos das suas capacidades motoras) são também frequentemente referidas (Dev et al., 2014b; Sousa, 2022). Porém, não se identificaram tão frequentemente desafios relacionados com as crianças mais velhas. Os desafios relacionados com as crianças mais novas parecem ser mais valorizados pelas educadoras, o que é também refletido no presente estudo, dado que estes são referidos muito mais frequentemente do que os desafios relacionados com as crianças mais velhas.

Seguidamente às barreiras relacionadas com a oportunidade física, as barreiras mencionadas com maior frequência pelas educadoras de infância estão relacionadas com as crenças sobre consequências (motivação reflexiva) e a influência social da parte dos pais (oportunidade social). Alguns temas no domínio das crenças sobre consequências foram também encontrados noutros estudos. Especificamente, as *crenças sobre, ou antecipação de, consequências negativas do uso de práticas responsivas* foram identificadas nos estudos de Swindle e colaboradores (2019), Dev e colaboradores (2014b; 2016) e Sousa (2022; à semelhança deste estudo, as crenças são especialmente relacionadas com as consequências negativas associadas ao uso da modelagem por pares). Ainda, *preocupação com o desperdício alimentar* foi também encontrada no estudo de Sousa (2022). Relativamente às

crenças sobre capacidades relacionadas com as crianças, a *crença de que as crianças têm dificuldade na autorregulação alimentar* é consistentemente encontrada na literatura (Dev et al., 2014b; 2017c). A influência social negativa da parte dos pais é identificada com alguma frequência pelos profissionais de educação deste estudo, porém, este domínio não é elaborado ou explorado em literatura prévia.

As dificuldades relacionadas com as capacidades (skills) ou o conhecimento das educadoras não aparentam estar muito presentes e influenciar de forma significativa o uso de práticas alimentares responsivas. No estudo de Dev e colaboradores, as educadoras apresentaram ideias erradas sobre as práticas alimentares. No presente estudo, as educadoras de infância não indicam frequentemente barreiras relacionadas com as capacidades (skills) e o conhecimento; isto pode acontecer porque as sessões assíncronas podem ter sido eficazes na partilha de informação sobre a utilidade e benefícios do uso destas práticas responsivas.

Como já foi referido, a análise do discurso das educadoras durante as sessões síncronas permitiu identificar vários facilitadores para a utilização de práticas alimentares responsivas. Contrariamente às barreiras, não são identificados facilitadores que remetem para os pais em termos de crenças sobre capacidades (motivação reflexiva). Relativamente às crenças sobre capacidades das crianças, identificou-se a crença de que as crianças se interessam naturalmente pelos alimentos e pela refeição. No estudo de Dev e colaboradores (2017b) foi encontrado um tema semelhante, no sentido que as educadoras creem que a educação para a nutrição é consistente com a tendência de exploração das crianças. Neste estudo, surgiu também a *crença de que as crianças conseguem autorregular a ingestão de alimentos*, o que corresponde aos resultados de Dev e colaboradores (2016, 2017c). Ainda, observou-se a *crença de que as crianças se conseguem servir sozinhas*, que vai de encontro ao que foi encontrado por Lemos e colaboradores (2022) relativamente às capacidades da criança para a utilização de uma alimentação responsiva. As educadoras consideraram que o estágio de desenvolvimento das crianças era adequado para a aprendizagem destes hábitos e para a modelagem de comportamentos positivos. Nas crenças sobre capacidades relacionadas com as práticas alimentares responsivas, a *crença de que a confusão e sujeira são normais* vai também ao encontro ao estudo de Dev e colaboradores (2014b).

No presente estudo identifica-se uma grande variedade de crenças sobre consequências no que se refere à motivação reflexiva das educadoras de infância. Foram encontradas no estudo de Dev (2014b), à semelhança do presente estudo, *crenças sobre, ou antecipação de*

consequências positivas do uso de práticas responsivas, relacionadas com o facto de as práticas *family style* gerarem um ambiente de refeição positivo e calmo e reduzirem o stress na criança. As *crenças acerca da importância da alimentação responsiva no sentido de responder às necessidades das crianças mais velhas* não se encontram descritas na literatura prévia. Isto pode estar relacionado com o facto de algumas educadoras acompanharem ou terem acompanhado crianças com sete anos de idade, logo, terem mais presentes as exigências relacionadas com a transição para o primeiro ciclo escolar (e.g., a nível da autonomia da criança).

No componente da capacidade psicológica, foram encontrados facilitadores nos domínios do conhecimento, memória, atenção e processos de decisão, e regulação comportamental. Na literatura, os temas encontrados remetem principalmente para a identificação de soluções ou estratégias para ultrapassar dificuldades das educadoras, o que se relaciona com alguns temas encontrados no domínio da memória, atenção e processos de decisão no presente estudo (i.e., foco seletivo em aspetos do ambiente e escolha entre duas ou mais alternativas). Na literatura, são adicionalmente apresentadas um conjunto de estratégias relacionadas com a comunicação com os pais e envolvimento da família (Dev et al., 2017a) e com a implementação de regras na instituição que, neste estudo, não foram observadas. Identificam-se também estratégias ou soluções, como começar por iniciar a aplicação das práticas em refeições mais fáceis (Dev et al., 2014b; Sousa, 2022), o estabelecimento de regras na instituição (e.g., relativamente aos alimentos que os pais podem trazer; Dev et al., 2014b; 2016, 2017b) e a presença de menos grupos por turno no refeitório simultaneamente (Sousa, 2022). Neste estudo, foram encontrados temas semelhantes (i.e., *regras (implícitas ou explícitas) da instituição, menor número de crianças na sala, refeições mais propícias à introdução e uso de práticas alimentares responsivas*) que remetem para as oportunidades e recursos do contexto.

A análise a partir do modelo COM-B e a TDF permitiu encontrar temas relacionados com a regulação comportamental dos educadores, no sentido da *automonitorização da aplicação de práticas alimentares não responsivas e/ou identificação de aspetos a melhorar*, e da *intenção* da alimentação responsiva. Estes temas, que podem traduzir uma parte importante do processo de mudança das participantes, não são encontrados em literatura prévia. Dado que a intenção e a regulação comportamental são componentes importantes para a mudança de comportamento, a sua exploração e compreensão é relevante, especificamente no sentido

do desenvolvimento ou melhoria de programas de formação focados na mudança de comportamentos.

Em contrapartida, houve um conjunto de domínios da TDF que não surgiram na análise das sessões síncronas, o que merece alguma reflexão. Por exemplo, o facto de não estarem presentes temas sobre os objetivos das educadoras pode remeter para a natureza dos dados analisados. O guião das sessões síncronas promove a reflexão sobre os objetivos escolhidos pelas educadoras a alcançar durante cada uma das semanas. Neste sentido, as verbalizações relacionadas com os objetivos das educadoras surgem em resposta a perguntas diretas e estruturadas do facilitador da sessão. Apesar de esta definição de objetivos ser uma parte integrante e importante do processo de mudança ao longo do programa, não pode ser considerado que seja espontânea e iniciada pelas próprias educadoras, pelo que as verbalizações relacionadas com a definição de objetivos não foram codificadas como objetivos da TDF. Também não foram encontrados temas relacionados com a influência social no que se refere aos facilitadores, contrariamente ao que sucede nas barreiras. Isto pode indicar que, na perspetiva das participantes, os pais e os outros educadores têm uma influência negativa na adoção de uma alimentação responsiva por parte das educadoras ou, que a sua influência positiva não é reconhecida ou é desvalorizada.

Durante a participação no programa EAT Family Style, as educadoras de infância identificaram uma elevada frequência e variedade de barreiras, mas não de facilitadores, relacionados com o contexto e recursos dos pais. Ainda, no domínio da memória, atenção e processo de decisão, não foram identificadas estratégias relacionadas com a comunicação com os pais. Neste sentido, os resultados do estudo sugerem que as educadoras apresentam muitos obstáculos na comunicação com os pais e envolvimento das famílias, e pouca capacidade para as resolver. Aponta-se, desta forma, a maior necessidade de intervenção durante as sessões síncronas no sentido da procura ativa de soluções relacionadas com o envolvimento dos pais e das famílias. Os resultados indicam também a necessidade de um maior envolvimento e disponibilidade de recursos por parte da instituição, no sentido da adoção de uma alimentação responsiva por parte das educadoras de infância. Assim, poderia ser importante considerar um maior envolvimento dos auxiliares, diretores da instituição e pais no programa de formação EAT Family Style.

É importante considerar que o presente estudo se baseou nas transcrições das verbalizações das educadoras durante a participação nas sessões síncronas, e visou identificar

barreiras e facilitadores do uso de práticas alimentares responsivas, de forma a captar melhor o processo de eventual mudança comportamental das participantes durante o programa. Neste estudo, as educadoras identificaram uma grande diversidade de barreiras e obstáculos à mudança. Muitas educadoras apresentaram intenção de mudança e alteração dos comportamentos, e elaboraram planos de ação e estratégias para resolver os obstáculos observados numa primeira aplicação das práticas e estratégias alimentares responsivas ou obstáculos antecipados na sua aplicação futura. As educadoras realizaram, ainda, um planeamento concreto da implementação das práticas e estratégias alimentares responsivas (i.e., desenvolvimento de planos e estratégias para a mudança comportamental). Isto vai ao encontro do que é preconizado pelos modelos de mudança em saúde (e.g., modelo transteórico das fases de mudança, Prochaska & DiClemente, 1986), que defendem que a intenção de mudança e o planeamento da implementação do comportamento alvo são partes integrantes da preparação para a mudança. No entanto, após o planeamento de mudança, é apenas realizada, e com pouca frequência, uma primeira aplicação dos comportamentos planeados, o que sugere que a mudança comportamental não é significativa ou não ocorre em muitas educadoras. Isto é também reforçado pelo facto de não ocorrer a mudança de hábitos da parte das educadoras (i.e., regulação comportamental no componente da capacidade psicológica). Esta constatação pode indicar que, durante a participação no programa de formação EAT Family Style, uma parte significativa das educadoras não prosseguiu para uma fase de ação propriamente dita, na mudança comportamental que se propôs fazer (Prochaska & DiClemente, 1986). O facto de não ter sido possível observar indicadores qualitativos da mudança de hábitos durante a participação do programa pode ser explicado pelo curto intervalo entre as sessões assíncronas e as sessões síncronas. Adicionalmente, embora o guião das sessões síncronas incentive, de forma sistemática durante cada sessão, as educadoras de infância a definir objetivos e planos de ação (i.e., estratégias adequadas a uma fase de contemplação da mudança), não parece ser suficiente para ajudar as educadoras a progredir no processo de mudança no sentido da mudança de hábitos durante o programa. Sugere-se também que, após a realização do programa de formação EAT Family Style, as educadoras estarão na fase de ação e/ou manutenção. Neste sentido, seria interessante analisar a existência da mudança de hábitos nas educadoras num momento posterior ao programa.

Limitações

A natureza dos dados (i.e., discurso espontâneo das educadoras e não inclusão, no guião orientador das sessões síncronas, de questões ou ações especificamente baseadas no modelo COM-B e na TDF) dificultou o processo de análise dos dados e gerou, por vezes, dúvidas na codificação, o que pode ter afetado a validade interna do estudo. Por outro lado, o facto de, para a análise, terem sido utilizadas transcrições de sessões síncronas realizadas em diferentes momentos temporais do programa permite que as verbalizações das educadoras sejam mais espontâneas e reveladoras do seu progresso de mudança conforme este ia acontecendo, o que contribui para a validade interna do estudo. O facto de algumas sessões serem em grupo também é relevante. Por um lado, as sessões grupais apresentaram uma riqueza de conteúdos devido à interação entre as educadoras e eventual facilidade e disponibilidade em comunicar abertamente sobre as suas dificuldades, dado que alguns grupos eram constituídos por educadoras da mesma instituição. Porém, também contribuiu para uma atitude mais descontraída das educadoras, com mais interrupções e interações entre elas, o que pode ter dificultado a codificação dos dados a partir do modelo COM-B e na TDF. É também importante notar que as sessões síncronas tiveram como formadoras estudantes de Mestrado, sem experiência prévia em programas de formação no âmbito da mudança de comportamentos, o que pode ter sido um aspeto relevante nos temas elaborados durante as sessões e no envolvimento das educadoras no programa.

Para assegurar a validade externa deste estudo, foi utilizada uma amostra intencional com o objetivo de contemplar a complexidade das experiências de participação no programa. No entanto, o facto de a amostra se reduzir a educadoras que trabalham em escolas privadas e IPSS pode não ter contribuído para a heterogeneidade da amostra em termos das características e experiências das educadoras. Ainda, é de referir que esta investigação foi realizada no contexto português. Este fator é de importante consideração, dado que a análise permitiu encontrar barreiras que podem ser específicas ou mais relevantes no contexto da alimentação escolar em Portugal.

Conclusão

Os resultados do presente estudo permitem alargar o conhecimento acerca das barreiras e facilitadores para a utilização de práticas alimentares responsivas. Para além disto, a investigação em Portugal relativamente ao tema em questão é escassa, pelo que os resultados permitem compreender melhor as barreiras e facilitadores encontrados no recurso a uma alimentação responsiva, especificamente no contexto escolar português.

Na análise realizada, as educadoras referiram um maior número de facilitadores do que barreiras, embora as barreiras identificadas tenham abrangido uma variedade maior de temas. Isto sugere a existência de um processo complexo de resistência à mudança da parte das educadoras. As educadoras apontaram uma grande variedade de barreiras que remetem para o contexto e recursos relacionados com os pais e a instituição. Em contrapartida, apresentaram conhecimento acerca da importância da necessidade de ter uma boa comunicação com os pais, mas não referiram, sobre este aspeto, facilitadores que estivessem enquadrados na motivação reflexiva e oportunidade física relacionados. Assim, aponta-se a necessidade de uma maior intervenção relativamente aos recursos e apoio dados pela instituição para o uso de práticas alimentares responsivas durante as refeições e para a comunicação com os pais. Os facilitadores sugerem que as sessões assíncronas contribuem para o conhecimento acerca da alimentação responsiva. Ainda, os facilitadores encontrados permitem perceber que o formato e conteúdos da formação apoiam o planeamento concreto da aplicação das práticas alimentares responsivas. No entanto, provavelmente devido à curta-duração do programa, não é concretizada durante a participação no programa, para a maioria das educadoras, a mudança de hábitos.

A utilização do modelo COM-B para análise das barreiras e facilitadores para a utilização de práticas alimentares responsivas apresenta-se como inovadora no sentido que permite distinguir, com base num modelo comportamental, os diferentes tipos de barreiras e facilitadores encontrados. Por exemplo, para a melhor compreensão do tema e para o desenvolvimento e melhoria de programas de intervenção para a promoção de práticas alimentares responsivas nas educadoras de infância, é útil perceber que fatores, facilitadores ou barreiras, estão associados à capacidade das educadoras, à sua motivação, ou a oportunidades e recursos do seu contexto social ou de trabalho. Exemplificando, é relevante distinguir os fatores relacionados com a capacidade (skills) das educadoras para a utilização das práticas e estratégias alimentares responsivas e as crenças das educadoras sobre as suas capacidades. Neste sentido, propõe-se a exploração futura das barreiras e facilitadores à utilização de práticas alimentares responsivas utilizando o modelo COM-B e a TDF, e em diferentes fases de mudança comportamental, eventualmente, com recurso a dados de outra natureza (e.g., entrevistas a educadores em diferentes fases da participação do programa).

Referências

- Bell, A. C., Davies, L., Finch, M., Wolfenden, L., Francis, J. L., Sutherland, R., & Wiggers, J. (2015). An implementation intervention to encourage healthy eating in centre-based child-care services: impact of the Good for Kids Good for Life programme. *Public health nutrition, 18*(9), 1610–1619. <https://doi.org/10.1017/S1368980013003364>
- Benjamin-Neelon, S. E. (2018). Position of the Academy of Nutrition and Dietetics: Benchmarks for nutrition in child care. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 118*(7), 1291-1300. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2018.05.001>
- Bertapelli, F., Pitetti, K., Agiovlasitis, S., & Guerra-Junior, G. (2016). Overweight and obesity in children and adolescents with Down syndrome—prevalence, determinants, consequences, and interventions: a literature review. *Research in developmental disabilities, 57*, 181-192. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.018>
- Birch, L. L. (1998). Development of food acceptance patterns in the first years of life. *The Proceedings of the Nutrition Society, 57*(4), 617–624. <https://doi.org/10.1079/pns19980090>
- Birch, L. L., & Fisher, J. A. (1995). Appetite and eating behavior in children. *Pediatric clinics of North America, 42*(4), 931–953. [https://doi.org/10.1016/s0031-3955\(16\)40023-4](https://doi.org/10.1016/s0031-3955(16)40023-4)
- Birch, L. L., McPhee, L., Shoba, B. C., Steinberg, L., & Krehbiel, R. (1987). "Clean up your plate": Effects of child feeding practices on the conditioning of meal size. *Learning and Motivation, 18*(3), 301–317. [https://doi.org/10.1016/0023-9690\(87\)90017-8](https://doi.org/10.1016/0023-9690(87)90017-8)
- Blissett, J. (2018). Effects of modeling on children's eating behavior. In J. C. Lumeng, & J. O. Fisher (Eds.), *Pediatric food preferences and eating behaviors* (pp. 53-72). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811716-3.00003-8>
- Blissett J. (2011). Relationships between parenting style, feeding style and feeding practices and fruit and vegetable consumption in early childhood. *Appetite, 57*(3), 826–831. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.05.318>
- Blissett, J., & Fogel, A. (2013). Intrinsic and extrinsic influences on children's acceptance of new foods. *Physiology & behavior, 121*, 89–95. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2013.02.013>
- Burnett, A. J., Lamb, K. E., Spence, A. C., Lacy, K. E., & Worsley, A. (2021). Associations between feeding practices and child dietary quality, and the moderating effect of child eating behaviours on these associations. *Eating behaviors, 43*, 101569. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2021.101569>

- Cashdan, E. (1994). A sensitive period for learning about food. *Human Nature*, 5(3), 279–291.
<https://doi.org/10.1007/BF02692155>
- Chistol, L. T., Bandini, L. G., Must, A., Phillips, S., Cermak, S. A., & Curtin, C. (2018). Sensory Sensitivity and Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(2), 583–591.
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3340-9>
- Cooke, L. J., Chambers, L. C., Añez, E. V., Croker, H. A., Boniface, D., Yeomans, M. R., & Wardle, J. (2011). Eating for pleasure or profit: the effect of incentives on children's enjoyment of vegetables. *Psychological science*, 22(2), 190–196.
<https://doi.org/10.1177/0956797610394662>
- Conselho Nacional de Educação. (2021). Estado da educação 2020. www.cnedu.pt
- Contento, I. (2015). *Issues in nutrition education: An introduction*. (3rd ed.) Jones and Bartlett Publishers.
- Daniels L. A. (2019). Feeding Practices and Parenting: A Pathway to Child Health and Family Happiness. *Annals of nutrition & metabolism*, 74(2), 29–42.
<https://doi.org/10.1159/000499145>
- Dazeley, P., & Houston-Price, C. (2015). Exposure to foods' non-taste sensory properties. A nursery intervention to increase children's willingness to try fruit and vegetables. *Appetite*, 84, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.08.040>
- De Coen, V., De Bourdeaudhuij, I., Vereecken, C., Verbestel, V., Haerens, L., Huybrechts, I., Van Lippevelde, W., & Maes, L. (2012). Effects of a 2-year healthy eating and physical activity intervention for 3-6-year-olds in communities of high and low socio-economic status: the POP (Prevention of Overweight among Pre-school and school children) project. *Public health nutrition*, 15(9), 1737–1745.
<https://doi.org/10.1017/S1368980012000687>
- Decreto Lei n° 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da educação pré-escolar, artigo 2° e 3°, capítulo II, pp. 670-671.
- Decreto Lei n° 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da educação pré-escolar, capítulo V, p. 672.
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Educação. p. 22107.
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. Educação. p. 17174-5.
- Dev, D. A. (2018). Ecological approach to family style dining: Professional development program for childcare providers. <https://childpd.unl.edu/index.php?menu=EAT>

- Dev, D. A. & Burton, A. & McBride, B. & Edwards, C. & Garcia, A. (2019). An Innovative, Cross-Disciplinary Approach to Promoting Child Health: The Reggio Emilia Approach and the Ecological Approach to Family Style Dining Program. *Childhood Education*, 95, 57-63. <https://doi.org/10.1080/00094056.2019.1565811>
- Dev, D., Padasas, I., Hillburn, C., Stage, V., & Dzewaltowski, D. (2022). Ecological Approach to Family-Style, Multilevel Child Care Intervention: Formative Evaluation Using RE-AIM Framework. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 54(8), 728–744. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2022.03.005>
- Dev, D. A., Byrd-Williams, C., Ramsay, S., McBride, B., Srivastava, D., Murriel, A., Arcan, C., & Adachi-Mejia, A. M. (2017a). Engaging Parents to Promote Children's Nutrition and Health. *American journal of health promotion*, 31(2), 153–162. <https://doi.org/10.1177/0890117116685426>
- Dev, D. A., Carraway-Stage, V., Schober, D. J., McBride, B. A., Kok, C. M., & Ramsay, S. (2017b). Implementing the Academy of Nutrition and Dietetics Benchmarks for Nutrition Education for Children: Child-Care Providers' Perspectives. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 117(12), 1963–1971. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2017.07.001>
- Dev, D. A., Speirs, K. E., Williams, N. A., Ramsay, S., McBride, B. A., & Hatton-Bowers, H. (2017c). 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>
- Dev, D. A., McBride, B. A., Speirs, K. E., Donovan, S. M., & Cho, H. K. (2014a). 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., McBride, B. A., Donovan, S. M., & Chapman-Novakofski, K. (2014b). Head Start and child care providers' motivators, barriers and facilitators to practicing family-style meal service. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 649-659. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.004>
- 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>

- Dinkel, D., Dev, D., Guo, Y., Hulse, E., Rida, Z., Sedani, A., & Coyle, B. (2018). Improving the physical activity and outdoor play environment of family child care homes in Nebraska through go nutrition and physical activity self-assessment for child care. *Journal of Physical Activity and Health, 15*(10), 730-736. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0411>
- Dinkel, D., Rasmussen, M., Rech, J. P., Snyder, K., & Dev, D. A. (2022). 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, 48*(1), 99–109. <https://doi.org/10.1111/cch.12908>
- DiSantis, K. I., Hodges, E. A., Johnson, S. L., & Fisher, J. O. (2011). The role of responsive feeding in overweight during infancy and toddlerhood: a systematic review. *International journal of obesity, 35*(4), 480–492. <https://doi.org/10.1038/ijo.2011.3>
- Direção Geral da Educação (2019). *Perguntas Frequentes (FAQ) Educação Pré-Escolar*. <https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faqs>
- Dovey, T. M., Staples, P. A., Gibson, E. L., & Halford, J. C. (2008). Food neophobia and 'picky/fussy' eating in children: a review. *Appetite, 50*(2-3), 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2007.09.009>
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African journal of emergency medicine: Revue africaine de la medecine d'urgence, 7*(3), 93–99. <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Frade, F., Carteiro, D., Pereira, F., Marques, J. & Frade J. (2020). Prevalence of Childhood Obesity in Portugal: A Narrative Review of the Literature. *Port J Public Health, 28*(2), 119-128. <https://doi.org/10.1159/000511792>
- Francis, L. A., Rollins, B. Y., Keller, K. L., Nix, R. L., & Savage, J. S. (2022). Profiles of Behavioral Self-Regulation and Appetitive Traits in Preschool Children: Associations With BMI and Food Parenting Practices. *Frontiers in nutrition, 9*, 796580. <https://doi.org/10.3389/fnut.2022.796580>
- Flannery, C., McHugh, S., Anaba, A. E., Clifford, E., O'Riordan, M., Kenny, L. C., McAuliffe, F. M., Kearney, P. M., & Byrne, M. (2018). Enablers and barriers to physical activity in overweight and obese pregnant women: an analysis informed by the theoretical domains framework and COM-B model. *BMC pregnancy and childbirth, 18*(1), 178. <https://doi.org/10.1186/s12884-018-1816-z>
- Fletcher, J., Branen, L. J., & Price, E. (2005). Building mealtime environments and relationships. <http://www.cals.uidaho.edu/feeding/pdfs/BMER.pdf>

- Green, A. M., Mirshahi, S., Innes-Hughes, C., O'Hara, B. J., McGill, B., & Rissel, C. (2020). Implementation of an early childhood healthy eating and physical activity program in New South Wales, Australia: Munch & Move. *Frontiers in Public Health*, 8, 34. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00034>
- Greenhalgh, J., Dowey, A. J., Horne, P. J., Fergus Lowe, C., Griffiths, J. H., & Whitaker, C. J. (2009). Positive- and negative peer modelling effects on young children's consumption of novel blue foods. *Appetite*, 52(3), 646–653. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2009.02.016>
- Hardy, L. L., King, L., Kelly, B., Farrell, L., & Howlett, S. (2010). Munch and Move: evaluation of a preschool healthy eating and movement skill program. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-80>
- Haththotuwa, R. N., Wijeyaratne, & C. N., Senarath, U. (2020). Worldwide epidemic of obesity. In T. A. Mahmood, S. Arulkumaran, F. A. Chervenak (Eds.), *Obesity and Obstetrics* (2nd ed., pp. 3-8). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817921-5.00001-1>
- Hyman, S., Levy, S., Myers, S., Kuo, D., Apkon, S., Davidson, L., Ellerbeck, K., Foster, J., Noritz, G., Leppert, M., Saunders, B., Stille, C., Yin, L., Weitzman, C., Childers, D., Levine, J., Peralta-Carcelen, A., Poon, J., Smith, P.,...Bridgemohan, C. (2020). Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 145(1), 20193447. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
- Lanigan, J., Bailey, R., Jackson, A. M. T., & Shea, V. (2019). Child-Centered Nutrition Phrases Plus Repeated Exposure Increase Preschoolers' Consumption of Healthful Foods, but Not Liking or Willingness to Try. *Journal of nutrition education and behavior*, 51(5), 519–527. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.02.011>
- Lemos, R., Gomes, A. I., & Barros, L. (2022). Promoting a healthy diet in preschool children: a qualitative study about early childhood educators' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107490>
- Liberali, R., Kupek, E., & Assis, M. A. A. (2020). Dietary Patterns and Childhood Obesity Risk: A Systematic Review. *Childhood obesity*, 16(2), 70–85. <https://doi.org/10.1089/chi.2019.0059>
- Lopes, C., Oliveira, A., Afonso, L., Durão, C., Moreira, P., Pinto, E., & Ramos, E. (2014). *Da mesa à horta: Aprendo a gostar de fruta e vegetais!* Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto.

- Malek-Lasater, A. D., Kwon, K. A., Horm, D. M., Sisson, S. B., Dev, D. A., & Castle, S. L. (2021). Supporting children's healthy development during mealtime in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01137-2>
- Michie, S., Atkins, L., & West, R. (2014). *The behaviour change wheel: A guide to designing interventions* (1st ed.) Silverback Publishing.
- Nunes, E., & Breda, J. (2009). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Direção Geral de Saúde.
- Oliveira, A., Araújo, J., Severo, M., Correia, D., Ramos, E., Torres, D., Lopes, C., & by the IAN-AF Consortium (2018). Prevalence of general and abdominal obesity in Portugal: comprehensive results from the National Food, nutrition and physical activity survey 2015-2016. *BMC public health*, *18*(1), 614. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5480-z>
- Payr, A., Birnbaum, J., Wildgruber, A., Kreichauf, S., Androutsos, O., Lateva, M., De Decker, E., De Craemer, M., Iotova, V., Manios, Y., Koletzko, B., & ToyBox-study group (2014). Concepts and strategies on how to train and motivate teachers to implement a kindergarten-based, family-involved intervention to prevent obesity in early childhood. The ToyBox-study. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, *15*(3), 40–47. <https://doi.org/10.1111/obr.12177>
- PORDATA (2022) *Alunos Matriculados no Ensino Pré-Escolar: Total e por Idade*. <https://www.pordata.pt/portugal/alunos+matriculados+no+ensino+pre+escolar+total+e+por+idade-3501>
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1986). Toward a comprehensive model of change. In W. R. Miller, & N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors: Processes of change* (pp. 3-27). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2191-0_1
- Rito, A., Mendes, S., Figueira, I., Faria, M. C., Carvalho, R., Santos, T., Cardoso, S., Feliciano, E., Silvério, R., Sancho, T. S., Dinis, A., Rascôa, C. L., Batista, C., Cruz, R., Marques, C. (2023) *Childhood obesity surveillance initiative: COSI Portugal 2022*. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP. <http://hdl.handle.net/10400.18/8630>
- Sanchez-Flack, J. C., Herman, A., Buscemi, J., Kong, A., Bains, A., & Fitzgibbon, M. L. (2020). A systematic review of the implementation of obesity prevention interventions in early childcare and education settings using the RE-AIM framework. *Translational Behavioral Medicine*, *10*(5), 1168-1176. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibz179>

- Silva, I., Liliana, M., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Simmonds, M., Llewellyn, A., Owen, C. G., Woolacott, N. (2016). Predicting adult obesity from childhood obesity: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, *17*(2), 95-107. <https://doi.org/10.1111/obr.12334>
- 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>
- Sousa, M. I., Gomes, A. I., & Barros, L. (2022). “EAT – Family Style”: *Estudo Piloto de Viabilidade e Impacto de uma Versão Breve do Programa sobre Práticas Alimentares Responsivas com Educadores de Infância*. Universidade de Lisboa.
- Spinelli, S., & Monteleone, E. (2021). Food Preferences and Obesity. *Endocrinology and metabolism*, *36*(2), 209–219. <https://doi.org/10.3803/EnM.2021.105>
- Smith, J. A., Saltzman, J. A., & Dev, D. A. (2022). Mealtime emotional climate and child health: A systematic review. *Eating behaviors*, *44*, 101582. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2021.101582>
- Stage, V. C., Jones, L., Bayles, J., Hegde, A. V., Dev, D. A., & Goodell, L. S. (2021). Eastern North Carolina Head Start Teachers' personal and professional experiences with healthy eating and physical activity: a qualitative exploration. *Public health nutrition*, *24*(11), 3460–3476. <https://doi.org/10.1017/S1368980020003687>
- Swindle, T., Johnson, S. L., Davenport, K., Whiteside-Mansell, L., Thirunavukarasu, T., Sadasavin, G., & Curran, G. M. (2019). A mixed-methods exploration of barriers and facilitators to evidence-based practices for obesity prevention in head start. *Journal of nutrition education and behavior*, *51*(9), 1067-1079. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.06.019>
- Vaughn, A. E., Ward, D. S., Fisher, J. O., Faith, M. S., Hughes, S. O., Kremers, S. P., 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>
- Venter, C. & Harris, G. (2009). The development of childhood dietary preferences and their implications for later adult health. *Nutrition Bulletin*, *34*, 391-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-3010.2009.01784.x>

- Wallace, R., Devine, A., & Costello, L. (2017). Determining educators' needs to support healthy eating environments in early childhood settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 20-28. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.03>
- Whiteside-Mansell, L., Swindle, T., & Selig, J. P. (2019). Together, We Inspire Smart Eating (WISE): An Examination of Implementation of a WISE Curriculum for Obesity Prevention in Children 3 to 7 Years. *Global pediatric health*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2333794X19869811>
- Williams, K. E., Field, D. G., & Seiverling, L. (2010). Food refusal in children: a review of the literature. *Research in developmental disabilities*, 31(3), 625–633. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.01.001>
- World Health Organization (2021). *Obesity and Overweight*. <https://www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

Anexo A

Email tipo convite: Informação de apresentação do estudo disponibilizada às instituições

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

Somos a Ana Catarina Leitão e a Francisca Simão, estudantes do Mestrado de Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente - Prevenção e Intervenção da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Estamos, neste momento, a desenvolver dois estudos no âmbito dos nossos projetos de dissertação.

O estudo da Ana Catarina Leitão tem como objetivos contribuir para o estudo da aplicabilidade do programa EAT Family Style em Portugal, e perceber se a realização do programa resulta em mudanças, num grupo de educadores(as) de infância. O estudo da Francisca Simão tem como objetivo perceber as experiências do(as) educadores(as) com o programa.

Este programa de formação breve visa a promoção do comportamento alimentar saudável em crianças em idade pré-escolar através do recurso a práticas alimentares responsivas.

Gostaríamos de poder contar com a participação de educadores(as) de infância que trabalham na vossa instituição, para avaliar a opinião e experiência com este programa e os resultados desta formação breve. Neste sentido, vimos solicitar a sua colaboração para a divulgação deste estudo junto de educadores(as) de infância, responsáveis por crianças entre os 2 e os 6 anos de idade, que trabalham nas vossas escolas. Informamos que as sessões síncronas serão também gravadas, e aos(às) educadores(as) que mostrarem interesse será enviado posteriormente um consentimento informado.

As(os) educadoras(es) interessados(as) podem contactar a equipa de investigação através dos seguintes emails: acatarinaleitao@gmail.com (Ana Catarina Leitão) e franciscasimao@edu.ulisboa.pt (Francisca Simão) e ana.fernandes.gomes@psicologia.ulisboa.pt (Ana Isabel Gomes), devendo identificar no assunto: “EAT Family Style Curriculum”. Estamos disponíveis para o agendamento de uma reunião, caso necessitem de mais informações.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade,

Ana Catarina Leitão e Francisca Simão

Anexo B

Email de contacto com os educadores de infância que demonstraram interesse em participar no estudo

Caríssimo(a) educador(a) de infância,

Somos a Francisca Simão e a Ana Catarina Leitão, estudantes na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, do último ano do Mestrado em Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente - Prevenção e Intervenção. Estamos, neste momento, a desenvolver os estudos que vos foram propostos, no âmbito dos nossos projetos de dissertação. Estes estudos são dirigidos a educadoras(es) de infância portuguesas(es).

Gostaríamos desde já de vos agradecer muito o vosso interesse e disponibilidade para participarem nesta formação breve sobre práticas alimentares responsáveis em contexto escolar e nos nossos estudos. Para participar nos estudos, é necessária a sua autorização; para tal, ser-lhe-á enviado um consentimento informado por email com informações sobre os estudos e onde consente com a sua autorização para participar. Para o fazer, pedimos que imprima o consentimento informado e assine de acordo com o seu documento de identificação. De seguida, digitalize e envie o consentimento informado assinado para este email, ou para a morada XXX.

A primeira sessão síncrona será realizada no dia XXX às XXX horas. Para tal, vamos pedir-lhe que descarregue a aplicação Zoom e aceda ao link abaixo indicado, no dia referido, 5 minutos antes da hora marcada. Nesta primeira sessão poderá indicar qual o seu horário preferido para as próximas sessões síncronas. Link:

Esta sessão tem como intuito realizar uma apresentação formal da formadora e das(os) participantes e explicar como se irá delinear toda a intervenção. Antes da realização da primeira sessão no dia vamos pedir-lhe que aceda ao link que se segue...e que preencha um questionário sobre práticas alimentares. Esta tarefa deve ser cumprida antes de iniciar o programa. Link:

Por favor, responda a este e-mail a confirmar a receção do mesmo e a sua presença na primeira sessão online.

Caso tenha alguma dúvida disponha deste endereço de email para as retirar.

Mais uma vez obrigada pela atenção e pela sua participação,

Ana Catarina Leitão e Francisca Simão