



## DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SERÃO AS CRIANÇAS/JOVENS OS CONDUTORES DO FUTURO?  
DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL À INDÚSTRIA AUTOMÓVEL

**AUTORA:** Joana Sofia Ferreira

**ORIENTADORA:** Professora Doutora Sandra Gomes

INSTITUTO PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO DE MARKETING, DEZEMBRO, 2020



## AGRADECIMENTOS

De filha única a viver com os pais e com as duas meninas da casa (Grace e Suden) a viver sozinha, a 5352 km de distância, apenas com a menina Suden. Um ano de perdas, mas também de vitórias, uma delas a entrega desta dissertação, e sem vocês não era, de todo, possível!

Obrigada aos meus pais por todos os sacrifícios que fizeram ao longo da vida para que tivesse sempre tudo (e mais alguma coisa!) sem dúvida que sou o reflexo do amor que me passaram e continuam a passar, todos os dias. Obrigada ao meu namorado Paulo, o meu chef de eleição, obrigada pelo amor e companhia, pelos almoços, jantares, lanches, ceias, obrigada por me alimentares e principalmente por me aturares ao longo deste último ano tão intenso e tão diferente. Obrigada Mariana, a melhor amiga/irmã de sempre, por tratares do meu bem mais precioso como se fosse teu para que conseguisse ficar em casa mais descansada a trabalhar e a construir esta dissertação (a Utana tem a melhor tia de sempre!). Obrigada Rita, o melhor que o IPAM me deu, a voz da minha consciência, sempre preocupada, sempre a deixar mensagens de apoio (não foi por acaso que foste a primeira pessoa com quem falei quando esta aventura começou). E por fim, obrigada à minha orientadora Professora Doutora Sandra Gomes por não ter desistido de mim, foi sem dúvida fundamental para conseguir estar neste momento a escrever as últimas linhas deste grande projeto de que, apesar de todas as dificuldades, me orgulho.

Por isso, volto a repetir: Sem vocês não era, de todo, possível!

Muito obrigada, tenho-vos a todos no coração.

## RESUMO

O objetivo principal desta investigação passa por perceber a relação entre a consciencialização das crianças/jovens com a problemática da sustentabilidade ambiental e a intenção futura de utilização de automóvel pelas mesmas e pelos seus Encarregados de Educação.

Num primeiro momento será utilizada uma técnica quantitativa com recurso a um inquérito por questionário realizado online, do qual resulta uma amostra reduzida de 35 inquiridos (35 crianças/jovens e os seus respetivos encarregados de educação). Por esta razão, foi necessário recorrer à formulação de 2 entrevistas (técnica qualitativa) de forma a aprofundar os resultados. Para tal, foram selecionados 8 inquiridos a partir da amostra resultante do inquérito primeiramente realizado, 4 crianças/jovens e os seus respetivos encarregados de educação.

Após a análise e discussão dos resultados foram identificadas algumas lacunas no conhecimento das crianças/jovens mais novas sobre a problemática da sustentabilidade ambiental. Confirmou-se, que para as crianças/jovens a principal fonte de aquisição de conhecimento são as instituições de ensino e que a Indústria Automóvel é uma das principais perturbadoras da sustentabilidade ambiental. De acordo com os dados, quanto mais velha é a criança/jovem maior é o seu papel na consciencialização dos seus encarregados de educação. Contudo, é importante salientar que o papel de consciencialização dos encarregados de educação parece ser mais importante nas idades mais novas das suas crianças/jovens. De facto, a utilização de automóvel continua a ter um papel bastante relevante nas deslocações do dia a dia tanto para as crianças/jovens como para os seus encarregados de educação e desta forma prevê-se a continuação futura do automóvel nos momentos de deslocação para a escola e trabalho, respetivamente.

A principal limitação à investigação deveu-se à situação de pandemia vivida em Portugal e no mundo, o que impossibilitou a recolha dos dados pessoalmente, fator relevante quando se trata de inquirir crianças/jovens, o que resultou num número de

inquiridos mais reduzido e ainda uma recolha dos dados, por entrevista, menos rica devido ao entrave associado a entrevistas por telefone.

Ainda assim, a investigação acrescenta valor à literatura existente, já que apenas foram encontrados estudos fora de Portugal sobre a consciencialização das crianças/jovens com a problemática da sustentabilidade ambiental, a influência sobre os encarregados de educação e a intenção futura de utilização de automóvel. O que acaba por se traduzir em contributos importantes tanto para a sociedade como para a Indústria Automóvel.

**Palavras-chave:** Responsabilidade Social Empresarial, Sustentabilidade Ambiental, Crianças e Jovens, Encarregados de Educação, Indústria Automóvel, Intenção Futura de Utilizar Automóvel.

## ABSTRACT

The main goal of this investigation is to realize the relation between kids/teens awareness towards the environmental sustainability problem and the future intention to use a car by them and their guardians.

First, it'll be used a quantitative technique using a survey done online which results in a small sample of 35 respondents (35 kids/teens and their guardians) causing the need to resort to the formulation of 2 interviews (qualitative technique) in order to deepen the results. For such, 8 respondents were selected from the sample resulting from the first survey, 4 kids/teens and their respective guardians.

After discussing and analyzing the results, some gaps were found in the younger kids/teen knowledge about the environmental sustainability problem. It was confirmed, as expected, that for kids/teens the main source of knowledge acquisition is educational institutions and that the automobile industry is one of the most disturbing industries for environmental sustainability. According to the data, the older the kid/teen gets, their role in increasing the awareness of their guardians also increases the role of awareness from the guardians seems to be more important in earlier ages of their kids/teens. In fact, the car use continues to have a quite relevant role in the daily routine trips for both kids/teens and their guardians and this way it is foreseen the use of cars in the future on trips for school and workplace, respectively.

The main limitation to research was due to the pandemic situation lived in the country but also around the world that made it impossible to collect data personally, relevant factor when it comes to inquire kids/teens, which resulted in a lower number of respondents and, a data collection, by interview, less rich due to the barrier associated with telephone interviews.

Still, the investigation adds value to the existing literature, as the only studies about the environmental sustainability problem, the influence on guardians and future intention to use a car were only found outside of Portugal, ending up making important contributions for society and the automobile industry.



THE MARKETING  
SCHOOL  
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

**Keywords:** Corporate Social Responsibility, Environmental Sustainability, Kids and Teens, Guardians, Automobile Industry, Future Intention to Use a Car.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>8</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>11</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1. REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1. Responsabilidade Social Empresarial.....</b>	<b>18</b>
1.1.1. Responsabilidade Ambiental Empresarial.....	21
1.1.2. RSE e a Indústria Automóvel.....	25
<b>1.2. Crianças como consumidoras e influenciadoras .....</b>	<b>30</b>
1.2.1. As crianças e a sua visão da Indústria Automóvel .....	37
1.2.2. As crianças e a sua visão do ambiente .....	42
<b>1.3. A relação das crianças com o ambiente e a Indústria Automóvel .</b>	<b>47</b>
<b>2. MODELO CONCEPTUAL.....</b>	<b>49</b>
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1. Técnicas de recolha de dados.....</b>	<b>57</b>
3.1.1. Inquérito por questionário .....	57
3.1.1.1. Pré-teste e questões éticas.....	57
3.1.1.2. Estrutura do questionário .....	58

3.1.1.3.	Divulgação e recolha dos dados .....	60
3.1.1.4.	População e amostra.....	61
3.1.2.	Entrevista semiestruturada .....	61
3.1.2.1.	Estrutura da entrevista.....	62
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1.</b>	<b>Inquérito .....</b>	<b>67</b>
4.1.1.	Caracterização da amostra.....	67
4.1.2.	Análise descritiva das dimensões em estudo.....	70
4.1.3.	Análise das questões de resposta aberta.....	77
<b>4.2.</b>	<b>Entrevista.....</b>	<b>81</b>
4.2.1.	Preocupação ambiental .....	81
4.2.2.	Atitude face à mobilidade .....	87
4.2.3.	Atitude face aos automóveis.....	90
4.2.4.	Influência intergeracional entre crianças/jovens e encarregados de educação	92
4.2.5.	Intenção futura das crianças/jovens em utilizar automóvel .....	93
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1.</b>	<b>Resposta aos objetivos .....</b>	<b>96</b>
5.1.1.	Primeiro objetivo: Analisar o conhecimento das crianças/jovens e EE sobre a problemática da sustentabilidade ambiental.....	96
5.1.2.	Segundo objetivo: Identificar as principais fontes de aquisição de conhecimento sobre a problemática da sustentabilidade ambiental .....	97
5.1.3.	Terceiro objetivo: Perceber o conhecimento das crianças sobre o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental .....	97



5.1.4.	Quarto objetivo: Compreender o papel das crianças/jovens na consciencialização dos seus encarregados de educação e vice-versa .....	98
5.1.5.	Quinto objetivo: Perceber a necessidade de utilização dos automóveis por parte dos EE e das crianças/jovens .....	98
5.1.6.	Sexto objetivo: Averiguar a intensão das crianças/jovens na utilização futura de automóvel.....	99
<b>5.2.</b>	<b>Principais Contributos.....</b>	<b>99</b>
<b>5.3.</b>	<b>Limitações e sugestões para investigações futuras.....</b>	<b>101</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>103</b>
	<b>ANEXO 1 - INQUÉRITO .....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO 2 - ENTREVISTAS .....</b>	<b>130</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do conceito de RSE.....	20
Figura 2 - Modelo conceptual base da investigação .....	50
Figura 3 - Modelo conceptual da investigação.....	52
Figura 4 - Operacionalização do SOLO <i>Taxonomy</i> .....	66

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura do questionário para os EE.....	59
Tabela 2 - Estrutura do questionário para as C/J.....	59
Tabela 3 – Estrutura da entrevista às C/J e respetivas variáveis em estudo e proposições.....	62
Tabela 4 - Estrutura da entrevista aos EE e respetivas variáveis em estudo e proposições.....	64
Tabela 5 - Género EE.....	67
Tabela 6 - Género C/J.....	67
Tabela 7 - Idade por classes EE .....	68
Tabela 8 - Idade por classes C/J .....	68
Tabela 9 - Escolaridade dos EE .....	68
Tabela 10 - Escolaridade das C/J .....	68
Tabela 11 - Rendimento líquido mensal do agregado familiar .....	69
Tabela 12 - Número de pessoas no agregado familiar .....	70
Tabela 13 - Número de automóveis no agregado familiar .....	70
Tabela 14 - Preocupação Ambiental - EE.....	71
Tabela 15 - Preocupação Ambiental - C/J.....	72
Tabela 16 - Interesse geral em automóveis.....	72
Tabela 17 - Atitudes negativas para com os automóveis .....	73
Tabela 18 - Perceção da dificuldade em conduzir.....	73
Tabela 19 - Norma subjetiva a favor da posse de automóvel .....	74
Tabela 20 - Experiência positiva como passageiro.....	74
Tabela 21 - Em geral, vais para a escola como? (questão 17).....	75

Tabela 22 - Influência social da preocupação ambiental.....	76
Tabela 23 - Capacidade de aceitação das possíveis restrições inerentes às viagens de automóvel .....	76
Tabela 24 - Visão futura da poluição associada aos automóveis .....	77
Tabela 25 - Como se desloca o/a seu/sua filho/a para a escola? Porquê? .....	78
Tabela 26 - Como se desloca diariamente para o seu trabalho ou outros locais? Porquê?.....	79
Tabela 27 - Quais consideras ser as principais fontes de poluição?.....	80
Tabela 28 - Que carro é melhor para o ambiente? Porquê? .....	80



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

RSE – Responsabilidade Social Empresarial

RAE – Responsabilidade Ambiental Empresarial

C/J – Crianças/Jovens

EE – Encarregados de Educação

UNGC – United Nations Global Compact

INE – Instituto Nacional de Estatística

## INTRODUÇÃO

O impacto de calamidades ecológicas e alterações climáticas tem vindo a aumentar ao longo do tempo. A atmosfera do planeta sofreu alterações significativas nas últimas décadas e é expectável que continue a mudar a uma velocidade similar ou até mais elevada no futuro. Uma das principais razões por de trás deste fenómeno é o aumento das atividades económicas e a consequente degradação do ambiente provocada pelas mesmas (Alvarado & Toledo, 2017). As empresas têm assim, a responsabilidade ética de tratar a sociedade e o ambiente com dignidade e respeito (Lee, Kim & Kim, 2016), devem ser responsáveis por evitar e superar os efeitos negativos que causam ao ambiente (D. G. Lee & Lee, 2014).

A Responsabilidade Ambiental é, certamente, o maior desafio para a Indústria Automóvel. Questões como o aquecimento global ou a poluição são uma preocupação global, e para além da utilização dos veículos também a produção e eliminação dos mesmos têm um impacto considerável no ambiente (Madariaga & Rivera, 2017).

De acordo com Valentini e Kruckeberg (2018), os consumidores apresentam a expectativa de receber, por parte das empresas da Indústria Automóvel, produtos mais “limpos” e sustentáveis. A RSE apresenta um impacto positivo na confiança dos consumidores o que acaba por levar a um aumento da lealdade.

Os profissionais de marketing perceberam que as crianças e os jovens, apesar de não serem um grupo economicamente poderoso, são um grupo atrativo pela sua capacidade de persuadir o ambiente familiar (Šramová, 2017). Tal como os autores Mayo e Nairn (2009) indicam, não é possível olhar para o consumidor infantil através das lentes do comportamento do consumidor adulto, uma vez que, as suas necessidades, requisitos, valores e atitudes são díspares.

As crianças têm acesso a uma grande quantidade de informação devido a um ambiente moderno que oferece aos consumidores acesso sem precedentes às tecnologias de comunicação (Broniarczyk & Griffin, 2014). Como tal, a perceção das crianças como aprendizes e condutoras de conhecimento é relembada em muitos

enquadramentos de políticas, em que as crianças são vistas como uma forma de “poder incorporado”, através da projeção das preocupações ambientais de contexto educacional para outros momentos das suas vidas acabando por influenciar as práticas das pessoas ao seu redor (Foucault, 1994).

Segundo Kerrane e Hogg (2011), a pesquisa dos últimos anos estabeleceu que os membros da família tendem a influenciar-se mutuamente no que diz respeito às decisões de compra e que, neste contexto, as crianças desempenham um papel importante. De facto, a influência intergeracional da criança para o adulto é uma maneira eficaz de alcançar os pais e obter os resultados ambientais desejados mais cedo ou mais tarde (Duvall & Zint, 2007). Importa acrescentar que as crianças geralmente estão sujeitas a sistemas nacionais de educação obrigatórios e, portanto, são o foco de várias mensagens ambientais, logo é importante considerar as implicações para a construção de crianças como agentes de mudança na educação para a sustentabilidade e outras áreas da política ambiental (Alhouti, Johnson, & Holloway, 2016).

As crianças e os jovens podem ser considerados agentes de mudança para a sustentabilidade no seu contexto local, já que são capazes de pensar criticamente sobre questões de sustentabilidade ambiental e assumir o papel de educadores para influenciar o comportamento ambiental de outras pessoas (Stuhmcke, 2012). Assim, importa perceber a **relação entre a consciencialização das crianças/jovens com a problemática da sustentabilidade ambiental e a intenção futura de utilização de automóvel pelas mesmas e pelos seus Encarregados de Educação**. Para tal, serão explorados em termos específicos os seguintes objetivos:

- 1) Analisar o conhecimento das crianças/jovens e EE sobre a problemática da sustentabilidade ambiental;
- 2) Identificar as principais fontes de aquisição de conhecimento sobre a problemática da sustentabilidade ambiental;
- 3) Perceber o conhecimento das crianças sobre o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental;

- 4) Compreender o papel das crianças/jovens na consciencialização dos seus encarregados de educação e vice-versa;
- 5) Perceber a necessidade de utilização dos automóveis por parte dos EE e das crianças/jovens;
- 6) Averiguar a intensão das crianças/jovens na utilização futura de automóvel.

A investigação inicia assim com uma revisão de literatura de forma a perceber e analisar as perspetivas de diferentes autores sobre os temas em estudo. O que permitirá definir a abordagem a seguir para, posteriormente, recolher dados e proceder à sua análise.

Num segundo momento, será apresentado o modelo conceptual que servirá como base da investigação. Após a explicação dos modelos, segue-se a identificação das metodologias adotadas e as respetivas técnicas de recolhas de dados.

Por fim, será apresentada a análise e discussão dos resultados que permitirão retirar conclusões, identificar os contributos teóricos e práticos da investigação tanto para a sociedade como para a Indústria Automóvel, e ainda revelar as limitações e sugestões para investigações futuras.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

No capítulo da Revisão da Literatura será realizada uma análise crítica da literatura existente, mais relevante para os temas a abordar, de forma a garantir um enquadramento teórico que permita o suporte da investigação. Assim sendo, a revisão terá início com a Responsabilidade Social Empresarial, com enfoque na Responsabilidade Ambiental Empresarial e Indústria Automóvel. De seguida, será analisada a criança como consumidora e influenciadora com especial atenção na Indústria Automóvel e ambiente. Por fim, será explorada a relação das crianças com o ambiente e a Indústria Automóvel.

### 1.1. Responsabilidade Social Empresarial

A RSE, e as ideias associadas ao conceito, desenvolvem-se entre o fim do século XIX e o início do século XX. Apesar de terem surgido diversas contribuições relativas ao tema é com a divulgação da obra *Social Responsibilities of the Businessman* de Howard R. Bowen, na década de 1960, que o tema começa a ganhar relevância e a ser estudado com mais profundidade (Silva, Oliveira, Siqueira, Coelho, & Santos, 2018).

Segundo Carroll (1999), inicialmente o tema era apenas designado por Responsabilidade Social e não Responsabilidade Social das Empresas. Bowen (1953 *cit in* Carroll, 1999, p.270), considerado o pai da RSE, começa por definir Responsabilidade Social do Empresário como “a obrigação dos empresários de seguirem políticas, tomarem decisões ou seguirem linhas de ação que são desejáveis em prol dos objetivos e valores da nossa sociedade”.

Já para Friedman (2002) a preocupação das empresas deve passar apenas por aumentar o seu lucro ao máximo, dentro dos limites legais e das regras do mercado. Isto porque, para Friedman imputar RS às empresas “mina” a ideia de sociedade livre e, tal como Levitt (1958), *cit in* Silva et al. (2018) afirma, as causas sociais devem ser deixadas a cargo do Estado.

Uma das definições com maior importância na literatura é apresentada por Carroll (1979) que engloba diferentes dimensões, nomeadamente, económicas, legais, éticas e discricionárias que, por sua vez, combinadas com as questões sociais (por exemplo, consumismo, ambiente e discriminação), que devem ser cuidadosamente definidas por cada empresa, dão lugar ao *The Social Performance Model*. O modelo permite aos gestores perceberem os principais pilares para o desempenho social e ainda como os seus desempenhos estão relacionados.

É no ano de 2016 que Chandler apresenta um modelo agregador de perspetivas anteriores. Define assim, as cinco componentes principais para a aplicação da Responsabilidade Social das Empresas Estratégica (RSEE), são elas: incorporação da RSE na estratégia e cultura da empresa, perceber que todas as ações da empresa estão relacionadas com as operações base, incorporação da perspetiva dos *stakeholders* na estratégia, passar de uma perspetiva de curto prazo para um plano de médio/longo prazo e, por fim, a otimização da criação de valor (Chandler, 2016).

Apresenta-se de seguida uma imagem ilustrativa da evolução do conceito de RSE.



**Figura 1 - Evolução do conceito de RSE**

Fonte: Elaboração própria com base em (Latapi, Jóhannsdóttir, & Davídsdóttir, 2019)

Kotler, Kartajaya, e Setiawan (2010) assumem que efetivamente as empresas nascem com o propósito de gerar o máximo de lucro, tal como Friedman defende. No entanto, admitem que com o seu crescimento as empresas devem ir ao encontro do apresentado pelos restantes autores, uma vez que, o consumidor espera, por parte das empresas, ações de desenvolvimento sociocultural. Este desenvolvimento pode acontecer de acordo com três fases: filantropia, marketing de causas e transformação sociocultural.

Segundo Oliveira (2013) é importante a adoção de atitudes responsáveis socialmente, uma vez que, conferem um efeito positivo nas marcas associadas à empresa que as praticam. Tendo em conta que, desde os anos 60, as preocupações e movimentos sociais se prendem com questões ambientais e humanitárias (Carroll,

1999) assume-se como pertinente a exploração do conceito de Responsabilidade Ambiental Empresarial (RAE).

### **1.1.1. Responsabilidade Ambiental Empresarial**

O conceito de RAE tem vindo a ser desenvolvido como uma dimensão particular da RSE (Mitchell, Agle, & Wood, 1997), sendo considerada até uma das dimensões mais importantes da RSE (El Ghoul, Guedhami, Kwok, & Mishra, 2011). Diferentes estudos académicos, anteriormente realizados, reforçam essa ideia e sugerem que apesar de a RAE ser considerada uma dimensão da RSE o seu estudo individual e valor empresarial ainda se encontra em expansão (Cai, Cui, & Jo, 2015). Segundo Montiel (2008), estudos indicam que as recentes pesquisas focam-se na responsabilidade social e ambiental em conjunto. Também Oikonomou, Brooks, Pavelin (2012) assumem a Responsabilidade Ambiental como uma dimensão específica da RSE, no entanto, não se concentram nem nas componentes das questões de RAE nem nas preocupações ambientais.

O impacto de calamidades ecológicas e alterações climáticas tem vindo a aumentar ao longo do tempo. A atmosfera do planeta sofreu alterações significativas nas últimas décadas e é expectável que continue a mudar a uma velocidade similar ou até mais elevada no futuro. Uma das principais razões por de trás deste fenómeno é o aumento das atividades económicas e a consequente degradação do ambiente provocada pelas mesmas (Alvarado & Toledo, 2017).

As empresas têm-se deparado com o aumento da preocupação, por parte da sociedade, relativamente ao tema da Responsabilidade Social e, em particular, Ambiental das empresas. Ocorrendo assim um aumento da exigência para que as empresas se tornem mais conscientes reduzindo os níveis de poluição a si associadas e aumentando o seu compromisso com o ambiente (Kim, Park, & Ryu, 2015).

Segundo Lee, Kim, e Kim (2016) a população tende a adotar normas sociais e a alterar o seu comportamento para ir ao encontro das expectativas da sociedade.

Dessa forma, as expectativas sociais em relação ao ambiente fornecem normas éticas para formar julgamentos morais sobre o ambiente. As expectativas sociais podem desempenhar um papel na maneira como as empresas percebem as suas obrigações e responsabilidades ambientais. Dessa forma, é possível ter uma melhor compreensão de como as expectativas recebidas socialmente motivam as intenções comportamentais das empresas. A RSE, refletida nas expectativas sociais, indica que as empresas têm uma responsabilidade ética em tratar a sociedade e o ambiente com dignidade e respeito. Iyer (2006, 2009), sugere que a relação entre as empresas e a sociedade é essencialmente dinâmica e heterogénea. Peng e Lin (2008), acrescentam que as expectativas das comunidades locais em relação à Responsabilidade Ambiental têm um efeito positivo no nível de adoção de práticas sustentáveis por parte das empresas.

Cai *et al.* (2015) explicam a dinâmica da RAE através do que chama “*eco-centric paradigm*”. Para os autores, a economia, a sociedade e o ambiente estão interligados num sistema hierárquico – onde a economia faz parte da sociedade que, por sua vez, faz parte do sistema ecológico –. Desta forma, as complexas dimensões da sustentabilidade devem incluir um equilíbrio apropriado entre os desafios ambientais, sociais e económicos. O fio condutor da literatura sobre a estratégia de RAE passa por uma rede complexa de intervenientes, sejam eles clientes, acionistas, investidores, colaboradores, ambientalistas ou outras partes interessadas. A Responsabilidade Ambiental deixa assim de ser algo externo à envolvente do mercado e é transformado num objetivo central da empresa. Bansal (2005), apresenta a mesma opinião e acrescenta ainda que tendo em conta que como as responsabilidades ambientais, sociais e económicas são complementares, os três elementos devem ser integrados para alcançar a perfeição.

As empresas devem ser responsáveis por evitar e superar os efeitos negativos causados ao ambiente (Lee & Lee, 2014). Apesar de DesJardins (1998) chamar à atenção para o facto das empresas terem de começar a preocupar-se com o ambiente, visto que, são as empresas que apenas se focam nos lucros que mais distúrbios provocam no ambiente. Até duas décadas atrás, Kim *et al.* (2015) constatavam que, os

gestores das empresas eram completamente orientados para a maximização do lucro dos *shareholders*. Estes gestores consideravam que os gastos ou investimentos relativos à maximização de valor, percebido pelos *stakeholders*, no curto prazo deviam ser minimizados. Por outro lado, já emergia, a nível global, a preocupação de uma gestão ambiental proativa direcionada para sustentabilidade (Rondinelli & Berry, 2000).

Kim et al. (2015) confirmam o aumento na preocupação da RAE e acrescentam que se está a tornar num dos fatores mais importantes para a criação de valor e sustentabilidade das empresas a longo prazo. Segundo um estudo realizado, em 2010, pela Accenture e a United Nations Global Compact (UNGC, 2019) mais de 90% dos gestores acreditavam que a RAE era um fator de extrema importância para o valor e sobrevivência das suas empresas a longo prazo. O estudo indicava ainda que muitos dos gestores optaram por investir em novas tecnologias para garantir a sustentabilidade ambiental. Paudel e Yunho (2019) reforçam a ideia de que as atividades empresariais têm impacto social e ambiental e acrescentam que tanto as organizações privadas como as públicas estão cada vez mais preocupadas com a descoberta de soluções para os problemas ambientais que assolam o planeta.

Segundo Orlitzky, Siegel e Waldman (2011) os gestores das empresas devem assumir a RSE sobre o ambiente e a ecologia. Ma, Choi e Ahn (2017) acrescentam ainda que para uma melhor performance financeira as empresas devem considerar os fatores ambientais. O uso excessivo de recursos e a poluição aumentam a importância da RAE para a sustentabilidade da comunidade em que as empresas se encontram (Wang, 2010). Tornar uma empresa mais “verde” é um processo exaustivo de aplicação de ideias inovadoras para alcançar a sustentabilidade, minimizar o desperdício e aumentar a Responsabilidade Social com o desenvolvimento contínuo de objetivos ambientais e estratégias totalmente integradas (Haden, Oyler & Humphreys 2009). Eccles, Ioannou e Serafeim (2012) acrescentam que organizações com elevada responsabilidade são caracterizadas por uma estrutura de gestão que leva explicitamente em consideração os benefícios ambientais e sociais da empresa, para além dos benefícios financeiros. O autor refere ainda que as empresas que gerem os

benefícios ambientais e sociais têm benefícios financeiros superiores acabando assim por criar mais valor para seus *shareholders*.

Derwall, Guenster, Bauer e Koedijk (2005), Konar e Cohen (2001), Miles e Covin (2000) Russo e Fouts (1997) estão todos de acordo no que diz respeito aos efeitos positivos, na performance futura das empresas, de uma gestão orientada para os problemas ambientais (por exemplo, redução de emissões de poluição) e consciente da Responsabilidade Ambiental. Outros autores, no entanto, afirmam que a RAE não aumenta o valor das empresas e é frequentemente utilizada pelos gestores como meio para construir e melhorar as suas reputações pessoais (Brammer, Brooks, & Pavelin, 2006; Gray & Shadbegian, 1993; Walley & Whitehead, 1994).

De facto, segundo Mohr, Webb, e Harris (2001), os gestores perceberam que ao envolverem-se em atividades socialmente responsáveis, podem criar perceções de valor favoráveis para as empresas, promovendo a lealdade do consumidor e aumentando as vendas. Ter uma cultura de RSE e RAE proativa começa a revelar-se uma estratégia de vantagem competitiva para muitas empresas. Ao mesmo tempo, os gestores das principais empresas do mundo estão a enfrentar, cada vez mais, desafios para gerir organizações que devem cumprir com as expectativas de um elevado número de *stakeholders* e garantir uma resposta alinhada às mesmas. Desta forma, praticar a RSE e a RAE tornaram-se ingredientes necessários para o sucesso, a longo prazo, de uma empresa (Lee *et al.*, 2016).

Cai *et al.* (2015) reforçam que todas as empresas têm a possibilidade de definir um compromisso com a sustentabilidade, mas de uma forma verdadeira e que represente o ADN da marca e do mercado em que se encontram. Avisam ainda que, as empresas devem primeiramente fazer um estudo aprofundado para perceber quais são as preocupações do mercado ou arriscam-se a criar uma estratégia de RS que não vai ao encontro do seu público-alvo. A implementação de uma estratégia de RAE envolve, não só, a redução da poluição, mas também, uma gestão de produto focada nos efeitos que irá provocar no ambiente tanto durante como no fim do seu tempo de vida útil (Paudel & Yunho, 2019). Importa por isso, analisar a RSE na Indústria Automóvel.

### 1.1.2. RSE e a Indústria Automóvel

A Indústria Automóvel é uma das maiores empregadoras, de trabalhadores qualificados, do mundo e, como tal, contribui substancialmente para o funcionamento da economia Europeia (Martinuzzi, 2011). Tendo em conta o seu peso na economia, a Indústria Automóvel, procura exercer a sua influência em questões políticas diretamente relacionadas com o mercado em que atua (Garriga & Melé, 2004). Desta forma, na Europa a Associação Europeia de Fabricantes de Automóveis é um exemplo em como através do investimento de iniciativas de RSE adquirem o direito em poder participar em regulamentações sociais (Garriga & Melé, 2004).

Segundo Merenda e Irwin (2018), nos últimos anos, a concorrência na Indústria Automóvel tem-se tornado cada vez mais aguerrida com o investimento, por parte das empresas, em *software*, serviços, veículos elétricos e apesar da incerteza macroeconómica, política e social, os fabricantes de automóveis enfrentaram grandes avanços tecnológicos num mercado, até então, tradicional o que acabou por pôr em causa a existência de algumas empresas. Estas extraordinárias inovações tecnológicas tiveram um impacto revolucionário na dinâmica da Indústria, surgindo assim, os veículos elétricos, veículos sem motorista e a “*internet of things*” (Sharman 2015 cit in Merenda & Irwin, 2018). A Indústria teve ainda de enfrentar o aumento da rigidez dos regulamentos da segurança, dos consumos de combustível e cuidados com o meio ambiente. Apesar de todas estas alterações poderem-se transformar em vantagem competitiva aumentaram, para as empresas, o custo de fazer negócio diminuindo margens e lucros operacionais no curto prazo. Os modelos de negócio associados às empresas de tecnologia acabaram por desafiar os modelos de negócio tradicionais e as práticas de fabricantes de automóveis já estabelecidos (Merenda & Irwin, 2018).

Jiao e Xu (2019) verificam ainda que a Indústria Automóvel apresenta os seguintes problemas:

- › Reduzida iniciativa para divulgar informação relativa à Responsabilidade Social;

- › Falta de um sistema de divulgação de informações relativas à Responsabilidade Social;
- › Baixa credibilidade.

Tendo em conta os problemas apresentados, os autores indicam três sugestões com o objetivo de melhorar a qualidade de divulgação das iniciativas de Responsabilidade Social do setor:

- › Fortalecer a divulgação de informações ambientais;
- › Padronizar os métodos de divulgação de informações relativas à Responsabilidade Social;
- › Reforçar a supervisão na Indústria.

A Responsabilidade Ambiental é certamente o maior desafio para a Indústria Automóvel. Questões como o aquecimento global ou a poluição são uma preocupação global e para além da utilização dos veículos também a produção e eliminação dos mesmos têm um impacto considerável no ambiente (Madariaga & Rivera, 2017). Tanto Jiao e Xu (2019) como Madariaga e Rivera (2017) indicam como fundamental a necessidade das empresas comunicarem as suas estratégias e iniciativas de RSE. As iniciativas de RSE são, em grande parte, debatidas em relação ao desempenho ambiental de uma empresa (Orsato & Wells, 2007), embora os investigadores também tenham começado a explorar a dimensão social da sustentabilidade (Rajak & Vinodh, 2015).

A poluição, a diminuição de recursos naturais e a gestão de resíduos tornaram-se mais evidentes para a sociedade e, conseqüentemente, aumentaram as expectativas sobre o que as políticas deveriam de tentar regulamentar (McPeak & Guo, 2014). Debates públicos e pressões regulamentares instigaram os fabricantes de automóveis e os seus fornecedores a assumirem um papel ativo na abordagem dos problemas ambientais para os quais a Indústria Automóvel contribui (Jiao & Xu, 2019; Valentini & Kruckeberg, 2018).

As expectativas dos consumidores por produtos mais “limpos” e sustentáveis, desempenham um papel fundamental no interesse das empresas em alinharem os objetivos corporativos às expectativas/exigências da sociedade (Valentini & Kruckeberg, 2018). À medida que as expectativas dos *stakeholders* por Responsabilidade Social aumentaram, verificou-se também um aumento do investimento das empresas em iniciativas sustentáveis.

Kaye (2011) indica que as grandes empresas da Indústria têm investido substancialmente em projetos de energia renovável para garantir a segurança energética no futuro. Embora as motivações económicas e regulamentais sejam razões importantes para investir nesse tipo de iniciativas, esses investimentos também fornecem benefícios a um grande número de *stakeholders*, incluindo a sociedade (Haley, 1991). Martinuzzi (2011) indica que as empresas procuram introduzir iniciativas de RSE no sentido de obter benefícios financeiros através da melhoria da sua notoriedade, para sanções regulamentais e para atrair novos consumidores. Acrescenta ainda que na altura da recente crise económica várias empresas decidiram investir nesse tipo de iniciativas como forma de responder à queda da procura que afetou a Indústria Automóvel. O principal fator de competitividade da Indústria passa pela tecnologia através do desenvolvimento de novas energias e formas de redução dos combustíveis tradicionais (ECC, 2009 *cit in* Valentini & Kruckeberg, 2018).

Não é surpreendente que o investimento, por parte das empresas da Indústria Automóvel, em agendas “verdes” tenha aumentado nos últimos anos (Bansal & Roth, 2000), assim como as suas preocupações com a sustentabilidade e os requisitos de RSE (Rajak & Vinodh, 2015). A Indústria Automóvel analisou principalmente mecanismos para tornar a sua produção mais sustentável, por exemplo, concentrando-se na avaliação do ciclo de vida, design de produtos (Cousins, Garcia, & Palomares, 2007), mecanismos de produção, cadeia de valor (Tharumarajah & Koltun, 2007), resíduos e mecanismos de reciclagem (Smink, 2007). Segundo Vyas (2015) algumas empresas têm sido muito ativas no domínio da RSE através do investimento de tecnologias ecológicas por acreditarem que faz mais sentido a nível económico, ou seja, acreditam que o retorno financeiro futuro se torna mais positivo. O autor indica que as iniciativas

ambientais dessas empresas passam por promover a conservação de energia, compras ecológicas, consciência ambiental junto dos *stakeholders*, mobilidade ecológica e os 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). O autor observou que as principais áreas da RSE que são exploradas pela Indústria passam pela educação, saúde, desenvolvimento e proteção do ambiente. Orsato e Wells (2007) indicam que não é fácil para a Indústria atender a todas as iniciativas apresentadas devido à saturação e fragmentação do mercado, intensidade de capital e dificuldades em perceber o retorno.

Segundo Keijzers (2002) não é suficiente fabricar apenas produtos ecológicos que atendam às regulamentações, as empresas devem operar de acordo com um modelo sustentável. Os investigadores identificaram que as iniciativas de RSE das empresas da Indústria Automóvel e a comunicação com os *stakeholders* produzem um impacto positivo nas opiniões e nos comportamentos de compra. Um estudo de Loureiro, Sardinha e Reijnders (2012) sobre os consumidores portugueses de automóveis sugere que, o desempenho ambiental é muito mais valorizado pelos consumidores de automóveis do que as atividades de RSE relacionadas a práticas de trabalho e desenvolvimento comunitário. Não é claro até que ponto o desempenho ambiental afeta o comportamento de compra do consumidor. Em 2007, um estudo sobre as atitudes dos consumidores do Reino Unido em relação aos veículos de baixas emissões detetou que as questões ambientais quase não tiveram impacto nos comportamentos de compra (Lane & Potter, 2007). Mais recentemente, um outro estudo sobre a compra de veículos elétricos indica que os benefícios de sustentabilidade ambiental têm uma grande influência na adoção de veículos elétricos por parte dos consumidores, no entanto, questões como o custo e o desempenho dos veículos parecem ter um impacto superior na tomada de decisão (Egbue & Long, 2012). Quer isto dizer que, apesar da crescente consciencialização dos consumidores sobre as questões ambientais colocadas pela Indústria Automóvel, a tomada de decisão parece ser influenciada, em grande parte, pelo preço e pelo desempenho do produto (Valentini & Kruckeberg, 2018).

Já o autor Bhatia (2012), *cit in* Vyas (2015), apesar de concordar com o impacto que a Indústria Automóvel tem no ambiente e na comunidade, explica que não são

observados impactos no comportamento de compra dos consumidores como resposta às ações de RSE produzidas pelas empresas. Quer com isto dizer que as atividades de RSE de qualquer empresa não alteram o comportamento de compra dos consumidores.

Segundo Mishra e Prasad (2020) a RSE permite que as organizações façam a sua parte pela sociedade, meio ambiente e clientes ou *stakeholders*. A RSE tem um impacto positivo na criação do “*Word of Mouth*” para as empresas. Realizar iniciativas benéficas para a sociedade e *stakeholders* tanto valoriza as empresas como também garante o seu crescimento e sucesso a longo prazo. A RSE desempenha um papel crucial para aumentar a notoriedade das marcas não apenas entre os seus concorrentes, como também nos *media* e principalmente com os consumidores. A RSE oferece às organizações uma oportunidade de se destacarem dos seus concorrentes. Participar em iniciativas para beneficiar a comunidade é crucial para promover uma imagem confiável, durável e ética.

Os autores Crespo, Bosque e De Los Salmones Sánchez (2009) acrescentam que a RSE tem um impacto positivo na confiança, o que leva ao aumento da lealdade. Alguns investigadores demonstraram a importância da confiança pelas marcas no comportamento do consumidor (Harris & Goode, 2010; Schlosser, White, & Lloyd, 2006). Outros acreditam até que a confiança pode afetar significativamente as decisões de compra dos clientes (Ganesan & Hess, 1997; Gefen & Straub, 2004). Acreditam ainda que a confiança numa marca está diretamente relacionada com a lealdade e comportamento de compra (Chaudhuri & Holbrook, 2001).

Os autores Madariaga e Rivera (2017) indicam que, na Indústria Automóvel, os Fatores Críticos<sup>1</sup> têm impacto no Valor de Mercado das empresas através de variáveis como a Satisfação dos Clientes. Demonstram ainda, que a RSE também afeta positivamente a Satisfação dos Clientes: por um lado, os Fatores Críticos parecem ter uma relação positiva com a Satisfação dos Clientes mas, por outro lado, Fatores

---

<sup>1</sup> Fatores Críticos – São fatores relacionados com o ambiente, gestão da empresa e gestão da relação com os *stakeholders*.

Colaterais<sup>2</sup> parecem ser capazes de prejudicar a Satisfação dos Clientes quando escândalos e outras violações relacionadas a questões de direitos humanos e ética são identificados, prejudicando assim a Reputação da Empresa. Por fim, os Fatores Colaterais não parecem acrescentar valor às empresas analisadas quando vão apenas ao encontro das expectativas dos *stakeholders*, mas podem prejudicá-las no caso de ocorrerem violações. Como esperado, as questões que influenciam positivamente o Valor de Mercado das empresas são aqueles relacionados com o *core business* das empresas e os seus *stakeholders*. Os autores afirmam que os *stakeholders* parecem ser os mais conscientes das iniciativas de RSE das empresas o que parece ser coerente com as descobertas de Servaes e Tamayo (2013). Satisfação do Consumidor e Reputação da Empresa parecem ter uma relação bidirecional clara. O que é realmente interessante é que esse relacionamento parece ser fortalecido através de ações de RSE. Como o Reputation Institute (2016), *cit in* Madariaga e Rivera (2017) mostrou, existe uma lacuna entre o que as empresas fazem nos programas de RSE e o que os *stakeholders* percebem.

Importa agora perceber o comportamento das crianças como consumidoras e influenciadoras.

## 1.2. Crianças como consumidoras e influenciadoras

É na década de 1960 que os profissionais de marketing, nos países ocidentais, começaram a perceber que as crianças e jovens representam um importante grupo de consumidores que têm a capacidade de influenciar as compras da família (Marshall, 2010). O comportamento do consumidor infantil é um campo que, ultimamente, tem recebido atenção por parte do marketing, da psicologia, da sociologia e da pedagogia (Cook, 2004). As crianças têm acesso a uma grande quantidade de informação devido a um ambiente moderno que oferece aos consumidores acesso sem precedentes às tecnologias de comunicação (Broniarczyk & Griffin, 2014). O uso simultâneo de várias

---

<sup>2</sup> Fatores Colaterais – São fatores relacionados com os Direitos Humanos e Ética.

formas de *media* (televisão, computador e *smartphone*) é uma prática comum, mesmo entre crianças pequenas (Wisnblit, Priluck, & Pirog, 2013). Embora o uso abusivo dos *media* em crianças mais pequenas apresente consequências nas suas atitudes e comportamentos (Asplund et al., 2015). Existe uma preocupação com o abuso da ingenuidade e confiança naturais das crianças. Dessa forma, os profissionais de marketing direcionaram o seu foco para o conhecimento do desenvolvimento cognitivo da criança e para as formas de socialização como consumidoras (Šramová & Pavelka, 2017). A ideia de marketing para jovens consumidores não é nova, no entanto, a forma de integrar as crianças no mercado é (Cook, 2004).

Os profissionais de marketing começaram a perceber o poder de persuasão das crianças no comportamento de compra dos seus pais e familiares. As crianças e os jovens, apesar de não serem um grupo economicamente poderoso, são atrativos para os profissionais de marketing pela sua capacidade de persuadir o ambiente familiar. Nos países economicamente desenvolvidos, essa circunstância está certamente associada à capacidade financeira das famílias, bem como aos recursos financeiros das próprias crianças/jovens (mesada, presentes e empregos de verão) (Šramová, 2017). Os produtos projetados para crianças e jovens geram milhões por todo mundo (Mayo & Nairn, 2009; Schor, 2006). De acordo com Tinson, Nancarrow e Brace (2008) é necessário ter igualmente em consideração os produtos que são produzidos para consumidores que não são as crianças (por exemplo, roupas, bebidas, *fast food*, doces, revistas, filmes, música, automóveis familiares, computadores, casa, férias), mas na compra das quais eles têm uma palavra importante e essa é a razão pela qual muitos estudos ao longo dos anos prestaram atenção à socialização do consumidor focado nas crianças e adolescentes (Churchill, Gilbert, & Moschis, 1979; John, 1999). A socialização é um processo ao longo da vida que afeta de igual forma as crianças e os seus pais (Ekström, 2006). O processo de socialização demonstrado pela aquisição de novos papéis e *status* social que ocorrem no desenvolvimento das crianças estão igualmente presentes na idade adulta. Embora seja frequente encontrar na literatura informação generalizada para todas as crianças, é necessário ter em conta que cada criança é única

(James & James, 2013), tal como é demonstrado no estudo da socialização do consumidor.

Não é possível olhar para o consumidor infantil através das lentes do comportamento do consumidor adulto, uma vez que, as suas necessidades, requisitos, valores e atitudes são díspares. Da mesma forma que a caracterização do comportamento deste grupo como consumidor deve refletir a atualidade, considerando as características do ambiente em que nascem e são educados, cada geração faz parte de uma subcultura específica formada pelo ambiente político e cultural em que cresce, o que acaba por se refletir nos valores, atitudes e opiniões que desenvolvem. Importa assim perceber o comportamento do consumidor de acordo com a sua geração. A geração atual de crianças e jovens tem acesso a melhores cuidados de saúde, melhor educação, maior quantidade de brinquedos com melhor qualidade (Mayo & Nairn, 2009) e também a uma ampla variedade de profissões, acesso ilimitado a informação e ligação rápida com o mundo inteiro. Esta geração é composta pelos chamados nativos digitais (Prensky, 2001) que não vivem sem novas tecnologias e também são frequentemente descritos como *Gen Google*, uma vez que, recorrem a esse motor de busca para pesquisar sobre tudo sem pensar nos contextos nem nas ligações entre factos e eventos. Por outro lado, é uma geração que utiliza essas tecnologias para se valorizar e educar (Šramová, 2014).

A pesquisa sobre o comportamento do consumidor infantil é frequentemente baseada no paradigma de socialização do consumidor, que afirma que existe um processo pelo qual os jovens adquirem capacidades, conhecimentos e atitudes relevantes para o seu funcionamento como consumidores no mercado (Ward, 1974). De acordo com John (1999), esse processo ocorre segundo três etapas:

- › Fase perceptiva (dos 3 a 7 anos) – a capacidade da criança para negociar e influenciar é limitada;
- › Fase analítica (dos 7 a 11 anos) – começam a surgir métodos de negociação;
- › Fase refletiva (dos 11 a 16 anos) – na última fase as crianças já demonstram um repertório vasto de métodos de negociação.

À medida que a criança se desenvolve cognitivamente e socialmente, vai progredindo de uma fase para a outra. Embora essa categorização tenha sido criticada por Ville e Tartas (2010), ainda é aplicada em estudos recentes (Marshall, 2014).

Da mesma forma, quando (Šramová, 2017) analisa o desenvolvimento da socialização econômica e do consumidor através da Teoria de Piaget, fica claro que a criança adquire informações e as organiza em contextos particulares e dependentes do nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra. Dessa forma, o comportamento do consumidor começa no nascimento e os padrões de comportamento do consumidor desenvolvem-se por etapas. A teoria de Piaget indica as seguintes quatro etapas do desenvolvimento cognitivo:

- Período de desenvolvimento senso-motor que dura do nascimento até aos 2 anos de idade. As crianças nessa etapa de desenvolvimento ainda não apresentam representações simbólicas, mas demonstram os chamados esquemas ou estruturas mentais que são baseados nas suas ações. No entanto, perto do final desta etapa, as crianças começam a desenvolver uma função simbólica geral, o que significa que, por exemplo, conseguem perceber que uma boneca representa uma pessoa (Roland, 2010). As crianças exploram o mundo ao seu redor, através do toque e do olhar, sendo consideradas nesta fase como egocêntricas (Young B., 2010);
- Período pré-operacional (dos 2 aos 7 anos) é típico da formação do conceito de mundo ao redor das crianças, com base no que gostam, olham para o mundo do ponto de vista delas. Young (2010) salienta que esta etapa é dominada pela aparência. Além disso, o pensamento simbólico e a linguagem começam a desenvolver-se (Roland, 2010). Semelhante à primeira etapa, as crianças são egocêntricas e convencidas de que todos têm a mesma visão do mundo. Estão convencidas de que tudo é possível, mesmo atuando contra as leis da natureza. Percebem e acham divertidas e confiáveis as publicidades que veem na televisão acabando até por exigir os produtos anunciados (Šramová, 2014; Šramová & Pavelka, 2017);

- › Uma criança no período operacional concreto (dos 7 aos 11 anos) entende que as outras pessoas podem ter pontos de vista diferentes e apresenta um pensamento consistente. A criança começa a aplicar negociação e persuasão na interação social com os outros. Nesta fase tornam-se críticas e apresentam capacidade para julgar os anúncios publicitários que veem (Šramová, 2014). Já as novas formas de publicidade, como *product placement*, ou sugestões de *bloggers*, *vloggers* e *instagrammers* não são percebidas como publicidade pelas crianças;
- › Na última etapa do desenvolvimento cognitivo, o período operacional formal (11 anos ou mais), é caracterizado pela capacidade da criança de pensar sistematicamente e trabalhar com termos abstratos. Embora ainda seja perceptível o pensamento egocêntrico, de forma residual, verifica-se também o desenvolvimento de comportamentos altruístas (Young, 2010). Uma criança nesta fase já apresenta capacidade para compreender o conteúdo persuasivo da publicidade. Tendem a ter uma atitude crítica e até de rejeição em relação às formas tradicionais de publicidade (especialmente televisão, *outdoors*, entre outras). No entanto, novas formas de publicidade, como *product placement* em jogos e recomendações de pessoas influentes (por exemplo, *bloggers*, *vloggers*, *instagrammers*, desportistas, cantores), têm mais poder para atrair a atenção das crianças. Esses meios de publicidade são usados não apenas pelo marketing comercial, mas também pelo marketing social.

A abordagem do desenvolvimento cognitivo também pode ser encontrada no contexto da percepção da marca. Segundo Marshall e Aitken (2006) um estudo da Nova Zelândia mostrou que enquanto crianças dos 7 aos 8 anos percebem o produto em si (ou seja, as suas características), crianças dos 10 aos 11 anos orientam-se mais sobre as marcas (ou seja, apresentam uma percepção ao nível simbólico). É assim evidente que o desenvolvimento da percepção da marca está intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A teoria da aprendizagem do comportamento, por outro lado, enfatiza os efeitos do ambiente no comportamento das crianças (Bandura, 2002), e o modelo

fornecido descreve variações em crianças da mesma idade (Roland, 2010). Esta teoria explica o comportamento do indivíduo. A criança ganha experiência e habilidades através do reforço positivo do seu comportamento, sendo recompensada e evitando punições (relacionadas à emoção negativa) pelo seu comportamento. Um comportamento funcional das crianças é imitado porque é reforçado.

Outros autores acrescentam à abordagem cognitiva o impacto do ambiente social no desenvolvimento do indivíduo que também se manifesta na aquisição do comportamento de consumidor. Berti e Bombi (1988) argumentam que as crianças são agentes ativos no processo de aprendizagem do comportamento económico. Além disso, a socialização económica é o processo pelo qual a criança assimila o conhecimento sobre as práticas de consumo no mundo económico. A compreensão das noções económicas depende da fase cognitiva das crianças, bem como dos seus métodos de interpretação do mercado.

Outra teoria importante que explica como a criança aprende a reconhecer o mundo e a integrá-lo ao seu comportamento é a teoria da aprendizagem social (Bandura, 2002). O autor descreve o processo com base em dois fenómenos principais: observação e imitação. As crianças adotam novos comportamentos por imitação. Elas aprendem o comportamento do consumidor através desses processos, que são designados de aprendizagem por observação. As crianças imitam o comportamento de consumidor dos pares mais relevantes (pais, irmãos, colegas e ídolos da *media*). As crianças tentam reproduzir o que observam no seu ambiente (Murray, 1985). A teoria da aprendizagem social baseia-se, portanto, no conhecimento da teoria da aprendizagem comportamental, que trabalha com as noções de reforço e punição. Segundo o autor Bandura (2002) observa-se um ajuste recíproco, ou seja, a envolvente tanto afeta como é afetada pelo comportamento da criança.

A teoria do papel social (Doherty & Eagly, 1989) explica a importância da divisão social de trabalho histórica entre géneros. Dessa forma, o papel social que o indivíduo ocupa durante o processo de socialização na vida apresenta um impacto importante na aprendizagem do comportamento de consumidor. Assim, a criança torna-se consumidora cumprindo os seus papéis sociais (por exemplo, estudante, filha,

filho, neta, neto, entre outros). Acredita-se que as principais fontes de informação nesse processo educacional sejam os pais, os hábitos familiares, os colegas, a publicidade e os próprios produtos.

Segundo Kerrane e Hogg (2011), a pesquisa dos últimos anos estabeleceu que os membros da família tendem a influenciar-se mutuamente no que diz respeito às decisões de compra e que, neste contexto, as crianças desempenham um papel importante. Foram também identificadas várias das estratégias utilizadas pelas crianças no momento de persuasão sobre os seus pais (solicitar, negociar, usar emoções, usar raciocínio e formar alianças, entre outras) (Gaumer, Arnone, & Ashley-Cotleur, 2013). Apesar de existir alguma controvérsia relativa à fase do processo de decisão de compra em que a influência tende a ser maior ou que aspetos demográficos são importantes para definir o nível de influência (Kerrane & Hogg, 2011), as estratégias utilizadas pelas crianças parecem ser associadas à idade e capacidade cognitiva (John, 1999; Thomson, Laing, & McKee, 2007), tal como já foi referido.

A conceptualização das etapas de socialização do consumidor sustenta a afirmação de que a idade de uma criança é um fator relevante (Nadeau & Bradley, 2012). De fato, diferentes estudos revelam a capacidade dos adolescentes de influenciar a tomada de decisão dos consumidores familiares (Palan & Wilkes, 1997; Thomson et al., 2007). Palan e Wilkes (1997) identificaram que os adolescentes tendem a perceber o raciocínio como uma estratégia eficaz para influenciar os seus pais nas decisões de compra. Numa investigação recente sobre as opiniões dos pais relativamente a essa influência, Cunha e Neto (2015) observaram que a força percebida da influência dos adolescentes tende a variar de acordo com o tipo de produto ou serviço. Os autores sugeriram que uma explicação poderia ser o nível de envolvimento do adolescente com o objeto ou serviço a ser adquirido, o que acaba por afetar a sua motivação para participar no processo de decisão de compra.

No geral, a influência das crianças na tomada de decisões em família é um conceito amplo. Na pesquisa do comportamento do consumidor, a influência dos membros de uma família refere-se ao papel que cada um assume na decisão (Sheth, Mittal, & Newman, 1998), e o influenciador é considerado a pessoa que tenta

influenciar o resultado da decisão (Solomon, Zaichkowsky, & Polegato, 1999). O presente estudo considera a influência das crianças como a capacidade de modificar direta ou indiretamente opiniões, atitudes, preferências e comportamentos dos outros membros da família, levando a algumas mudanças no resultado das decisões de compra.

Portanto, a criança aprende o comportamento do consumidor através de diferentes tipos de orientação (pais, colegas) e também através de diferentes ferramentas semióticas (linguagem, publicidade, embalagem e assim por diante) (Ville & Tartas, 2010). A criança não é apenas uma recetora passiva de notícias relacionadas com o comportamento do consumidor, mas também um indivíduo ativo que aprende e desenvolve habilidades de persuasão, linguagem e outras habilidades sociais.

Posto isto, segue-se a revisão da relação das crianças com a Indústria Automóvel.

### **1.2.1. As crianças e a sua visão da Indústria Automóvel**

Hoje em dia as crianças nascem num mundo em que a eletricidade e os automóveis fazem parte, e aprendem a viver numa situação em que o normal passa por usufruírem do conforto que essa eletricidade (Aguirre-Bielschowsky, Lawson, Stephenson, & Todd, 2018) e automóveis proporcionam (Urry, 2004). É na década de 1970 que o estudo da relação das crianças com os automóveis se começa a desenvolver. Naturalmente, os autores começam por explorar as viagens das crianças para as escolas. Mais recentemente, em estudos realizados na Europa, identificaram-se fatores sociodemográficos, atitudinais e ambientais complexos que influenciam a forma como as crianças, de diferentes faixas etárias, se deslocam para a escola (através de autocarro, a caminhar, entre outras). Scheiner, Huber, e Lohmüller (2019) analisaram essas dimensões relativamente às viagens escolares das crianças na Alemanha e descobriram que os atributos de preferência das mães apresentam maior impacto do que os atributos de preferência dos pais no que diz respeito aos padrões e perceções dessas viagens. Perceberam ainda que a probabilidade de caminhar e utilizar uma

bicicleta aumenta com a idade da criança. Konrad e Wittowsky (2018) acrescentam que as utilizações de computadores, no sentido de teletrabalho e telescola, não refletem uma alternativa às viagens físicas para as escolas.

Helbich *et al.* (2016) estudaram, em crianças holandesas dos 6 aos 11 anos, as formas utilizadas para se descolarem ativamente (através de caminhada e ciclismo) para a escola. Concluíram que ruas e ciclovias bem estruturadas têm um forte impacto positivo na escolha de um transporte ativo para a escola, perceberam também que os espaços mais verdes e o clima não eram significativos para a tomada de decisão. Kaplan, Nielsen e Prato (2016) exploraram igualmente a opção de um transporte ativo para a escola, mas na Dinamarca, e observaram que mudanças nas políticas, como diminuir a quantidade e a densidade do tráfego de automóveis e camiões, e menos acidentes associados a veículos de motor, representavam um impacto positivo na probabilidade de crianças entre os 10 e os 15 anos viajarem ativamente para a escola. Já fora da Europa, Carver, Timperio e Crawford (2013) perceberam que a probabilidade de uma criança se deslocar de automóvel particular até à escola aumenta quando pelo menos um dos pais não está empregado em período integral e que alguns pais assumem as viagens de automóvel como uma oportunidade de usufruir de tempo de qualidade com os seus filhos. Stone *et al.* (2014) e McDonald (2007) constataram a mesma situação nos Estados Unidos e Fusco, Moola, Faulkner, Buliung, e Richichi (2012) no Canadá, nestes países transportar as crianças para a escola nos seus automóveis particulares é percebido como positivo e até de qualidade superior às viagens ativas e de autocarro isto porque são vistas como viagens mais rápidas, seguras e convenientes.

Em contrapartida, caminhar e andar de bicicleta contribuem para o exercício físico (Roth, Millett, & Mindell, 2012; Van Sluijs *et al.*, 2009), promovendo a saúde física e mental e até a independência das crianças (Janssen & LeBlanc, 2010). No entanto, essa prática é influenciada pelas características individuais e pelo ambiente físico e social envolvente de cada criança (Sallis *et al.*, 2006). Um fator importante é o risco de segurança associado a ambientes onde crianças e automóveis se juntam (Hillman, Adams, & Whitelegg, 1990). As implicações não se prendem apenas com o

desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, mas também com questões de saúde associadas a um estilo de vida mais sedentário (Fyhri, Hjorthol, Mackett, Fotel, & Kyttä, 2011). Para além disso, para as crianças tornou-se normal serem transportadas para todos os locais. Na realidade, muitas das viagens que os adultos realizam são compartilhadas com crianças (Delhomme & Gheorghiu, 2016; Morency, 2007) não apenas para a escola, como também para outras atividades. E essas atividades estão a tornar-se cada vez mais dispersas e institucionalizadas, como por exemplo clubes desportivos de variadas modalidades, em oposição às atividades sociais e de lazer mais informais e locais (Fotel & Thomson, 2002).

Importa também perceber os padrões, preferências e experiências entre as crianças e os automóveis, comparando até com outras formas de transporte. Na Europa, por exemplo, Kopnina (2011) examinou as atitudes das crianças, com 10 e 11 anos, bem como as dos seus pais em relação aos automóveis. Descobriram uma forte preferência por automóveis em vez de bicicletas e observaram que mais de 70% das famílias possuía automóvel particular. O autor percebeu que muitas crianças descreviam experiências e atitudes positivas para com os automóveis. Essas noções positivas traduziam-se em sentimentos de orgulho, segurança e prazer (como "eu gosto quando a mãe conduz" ou "conduzir é divertido"). Também exprimiram experiências e atitudes negativas, como "automóveis são perigosos por causa dos acidentes" e "automóveis são maus para a natureza", mas essas eram muito menos frequentes. No seguimento da experiência, Kopnina & Williams (2012) analisaram 140 crianças do ensino básico de diferentes escolas da Holanda e descobriram diferenças notáveis nas preferências de mobilidade entre as várias escolas. Os autores indicam que apenas 23% das crianças de uma escola demonstram vontade em possuir um automóvel, já quando confrontadas com a mesma questão o valor sobe para 80% das crianças, de outra escola, a demonstrar essa vontade. Kopnina e Williams (2012) também descobriram um paradoxo, apesar de as atitudes e os comportamentos nem sempre serem consistentes, crianças de famílias menos favorecidas, que não possuíam automóvel, expressavam vontade em adquirir um e crianças de famílias favorecidas, com automóveis próprios, não demonstravam vontade em adquirir ou até utilizar

automóvel. Os autores concluíram que crianças de estratos socioeconómico mais baixo exibiam atitudes mais positivas em relação aos automóveis do que os seus pares mais privilegiados economicamente. Desta forma, é provável que essa preferência por automóveis esteja associada à ideia de que o automóvel tem um impacto positivo no seu status social (Kopnina & Williams, 2012).

Line, Chatterjee e Lyons (2010, 2012) observaram que o comportamento de viajar de crianças e jovens adultos era influenciado pelos seus desejos de conduzir e que também era fortemente fundamentado por valores relacionados a identidade e reconhecimento social (em detrimento dos seus valores ambientais). Essa preferência por conduzir foi percebida como independente da idade das crianças, tanto no ensino básico e secundário, como no ensino superior todos os participantes expressaram as suas intenções de aprender a conduzir, ou de continuar a conduzir, no futuro. Por outro lado, os participantes referiram que o excesso de tempo “perdido” associado à utilização de transportes públicos como uma explicação para a preferência de automóveis (Line *et al.*, 2010). Sigurdardottir, Kaplan e Møller (2014) entrevistaram cinquenta jovens de 15 anos na Dinamarca e obtiveram reações ainda mais diversificadas. Alguns membros do grupo eram “entusiastas” defendiam, por isso, automóveis de custos elevados e um estilo de vida completamente dependente dos mesmos. Outros, no entanto, eram “pragmáticos” expressavam uma visão mais polivalente dos automóveis, e um terceiro grupo de “céticos” que tinham pouco ou nenhum interesse em automóveis e imaginavam um estilo de vida com base no ciclismo.

Boudet *et al.* (2016) sugerem que essas preferências de transporte podem ser difíceis de alterar. No exemplo dos Estados Unidos, a razão para que essa mudança seja difícil passa pelas limitações dos fatores geográficos, culturais e económicos, especialmente para crianças pequenas que têm pouco controlo nesse domínio (Boudet *et al.*, 2016). Dubois *et al.* (2019) observaram de forma semelhante que ter filhos pode “impor” às famílias formas de transporte mais intensivas em carbono que são difíceis de alterar uma vez que se encontram bastante enraizadas.

Sovacool, Kester, e Heida (2019) reforçam que apesar das inovações<sup>3</sup> relativamente recentes na indústria automóvel como partilha de automóvel ou modelos de negócio como a Uber, a maioria das crianças ainda deseja possuir um automóvel. O que parece congruente com o facto de no seu estudo 99,5% das crianças indicaram ter pelo menos um automóvel em casa. O que se refletiu em apenas 3 crianças sem automóvel, 173 famílias com um automóvel, 338 famílias com dois automóveis, 50 com três automóveis e 23 crianças com mais de três automóveis em casa. Quando solicitadas a explicar precisamente o porquê de gostarem de automóveis, as crianças mencionam segurança, liberdade e status recorrentemente. Embora apresentassem consciência das desvantagens dos automóveis, como perigo (acidentes de trânsito) e poluição (impacto no ambiente), pareciam não colocar muito peso nesses fatores e alguns até sugeriam que a opção de “zonas livres de automóveis” era sustentável no futuro, no entanto, opções mais restritivas como conduzir menos ou tornar os automóveis mais caros (através de impostos) não foram bem acolhidas.

Normalmente, as crianças são vistas, na melhor das hipóteses, como parte de uma unidade familiar (Karlsson, Sochor, & Strömberg, 2016; Sochor, Strömberg, & Karlsson, 2015) e, portanto, como um critério demográfico para adultos (por exemplo, tem ou não tem filhos dependentes (Matyas & Kamargianni, 2018)) em vez de um segmento demográfico próprio. Não há *personas* específicas ou segmentação de mercado que represente crianças ou jovens como consumidores MCS, embora *personas* e segmentos de adultos possam incluir responsabilidades de pais com filhos (Wockatz & Schartau, 2015). Para além disso, a principal motivação estratégica da MCS é reduzir as viagens de veículos com apenas um ocupante. Segundo Litman (2017) as de políticas para MCS e automatização são, na melhor das hipóteses, pensadas para a família (pais e filhos) em vez de serem pensadas especificamente para as crianças. Quando, em termos de transportes públicos, crianças e jovens são um dos principais consumidores (Hensher, 2017), não só para as escolas com também para outras atividades como, por exemplo, parques urbanos (Jones, Goodman, Roberts, Steinbach, & Green, 2013). No

---

<sup>3</sup> A indústria automóvel começa a explorar modelos de Mobilidade Como Serviço (MCS) (Casadó, Golightly, Laing, Palacin, & Todd, 2020)

entanto, o transporte público com crianças pequenas é visto como particularmente problemático, em parte devido à complexidade adicional das viagens que envolvem crianças pequenas, carrinhos de bebé, entre outros equipamentos (Blainey, Hickford, & Preston, 2012; Dowling, 2000).

Segundo Sovacool (2019) as crianças demonstram aptidão para entender o custo monetário de aquisição e manutenção dos automóveis. Surpreendentemente, a maioria também estima adequadamente que o custo de um veículo elétrico é mais elevado do que um veículo com motor de combustão. Identificam corretamente os veículos elétricos como melhores para o meio ambiente e mais silenciosos e grande parte percebia ainda como funcionam os tempos de carregamento das baterias. O que vem reforçar a ideia de Hensher (2017) em como é necessário tratar as crianças como consumidores, relativamente informados. Até porque, as crianças não são passivas na avaliação das suas experiências automobilísticas, pelo contrário, apresentam as suas próprias necessidades e percepções (Sovacool, 2019). Mesmo crianças mais jovens que ainda não podem viajar por vontade própria expressaram uma noção clara de para onde gostariam de viajar (por exemplo, para atividades sociais) e, portanto, são mais do que “pessoas imobilizadas” (Fotel & Thomson, 2002).

Segue-se assim o momento de perceber a relação das crianças com o ambiente.

### **1.2.2. As crianças e a sua visão do ambiente**

A aquisição de consciência ambiental para a sustentabilidade começa a formar-se na pré-escolar. A educação ambiental em idade precoce permite que as crianças demonstrem uma atitude positiva em relação ao meio ambiente em fases posteriores da vida (Kabadayi & Altinsoy, 2018).

A literatura revela que as crianças percebem o ambiente como equivalente à natureza, uma visão que raramente inclui os seres humanos. Por exemplo, Rejeski (1982) investigou as percepções das crianças sobre o ambiente através dos seus desenhos sobre a natureza. Duzentas e oitenta e cinco crianças dos 6 aos 7 anos, dos 9 aos 10 anos, e dos 13 aos 14 anos, receberam um papel com as palavras “A natureza é”

e foram convidadas a desenhar ou escrever as suas interpretações da natureza. As crianças dos 6 aos 7 anos de idade romantizaram a natureza e não incluíram pessoas, já a árvore foi o principal elemento natural dos seus desenhos. As crianças dos 9 aos 10 anos representavam as pessoas a “fazer coisas na natureza, mas não da natureza”. Já as crianças dos 13 aos 14 anos reconheceram as pessoas “como parte da natureza”. Rejeski (1982) relatou que as crianças percebem o meio ambiente e a natureza como sinónimos. O autor concluiu que as perceções das crianças de como as pessoas se relacionam com o meio ambiente podem mudar à medida que envelhecem.

Kabadayi e Altinsoy (2018) reforçam que a forma como as crianças devem ser educadas para as questões ambientais e de sustentabilidade é de extrema importância, isto porque, o período em que adquirem atitudes e comportamentos em relação à educação ambiental e à sustentável, tem um grande efeito nas suas vidas futuras.

A pesquisa sobre o desenvolvimento dos valores ambientais das crianças, no contexto da escola primária, foi realizada por Owens (2004). Crianças, dos 4 aos 7 anos, em três escolas primárias de Kent, no Reino Unido, foram entrevistadas duas vezes ao longo do ano letivo para perceber a evolução das suas atitudes e valores. As crianças tiveram a oportunidade de conversar e desenhar sobre o que era especial para elas e de explicar, se conseguissem, o porquê. O autor concluiu que experiências ambientais ao ar livre, um ensino estruturado e participativo, motivação e envolvimento no ambiente infantil e a colaboração de toda a escola foi essencial para a compreensão e comportamento das crianças em relação ao meio ambiente.

Bases como o reconhecimento, proteção, sustentabilidade e sensibilidade pelo meio ambiente são construídas pelas instituições como as escolas e representam um enorme peso na forma como as crianças viverão ao longo das suas vidas. Nesse período, as crianças são conhecidas por serem muito curiosas e sensíveis à flora e fauna da natureza. Tendem a trabalhar como “detetives” da natureza. Parecem estar interessadas nas plantas, animais e insetos que vivem na natureza. Semelhante aos cientistas, tendem a investigar e examinar cuidadosamente a natureza e o seu conteúdo (Kabadayi & Altinsoy, 2018).

O cuidado com a política e pesquisa sobre como as crianças aprendem sobre o meio ambiente são apenas um ponto de interesse crescente nas questões que indicam a relação das mesmas com o meio ambiente. Esse interesse também abrange as interações sensoriais da criança com o seu ambiente, a maneira pela qual a infância e o ambiente estão frequentemente associados à ideia de inocência e natureza, e a vulnerabilidade dos corpos das crianças a riscos ambientais (Stephens, 1994).

Essa é uma maneira pela qual as crianças, e o corpo das crianças em particular, são usados para apresentar argumentos morais para um futuro mais sustentável (Kraftl, 2008; Stephens, 1994). Isso ocorre quando as crianças são apresentadas como um grupo ambiental de interesse especial em virtude das suas ligações simbólicas com o futuro, bem como das suas vulnerabilidades atuais às consequências da degradação ambiental (Stephens, 1994).

A percepção das crianças como aprendizes e condutoras de conhecimento é relembrada em muitos enquadramentos de políticas, em que as crianças são vistas como uma forma de “poder incorporado”, através da projeção das preocupações ambientais de contexto educacional para outros momentos das suas vidas acabando por influenciar as práticas das pessoas ao seu redor (Foucault, 1994). Ballantyne, Fien e Packer (2001) concluíram que mesmo crianças pequenas podem influenciar as práticas familiares diárias, como caminhar ou andar de bicicleta para a escola, tomar banhos mais curtos, desligar torneiras e luzes e comprar produtos de limpeza ecológicos.

Ballantyne, Connell e Fien (2006) sugeriram que as escolas têm o potencial de educar os adultos através das crianças utilizando a influência intergeracional na família e na comunidade em geral. A pesquisa mostrou que programas projetados especificamente para promover o potencial influente das crianças geralmente adotam a visão de que elas acabarão por transferir parte do que aprenderam durante o programa aos pais.

Punch (2001) nos seus estudos das relações familiares observa que as crianças negociam responsabilidades em relação às suas próprias preferências para a realização de tarefas específicas. Comparando o poder de negociação das crianças com os adultos

em casa e na escola, Punch destaca como as possibilidades de negociação das crianças podem ser fortalecidas pela sua posição como contribuintes económicos para a família e envolvimento com os pais na capacidade de subsistência da casa.

A influência intergeracional da criança para o adulto é uma maneira eficaz de alcançar os pais e obter os resultados ambientais desejados mais cedo ou mais tarde (Duvall & Zint, 2007). De fato, a pesquisa em ciências sociais reconheceu o valor da relação de aprendizagem da criança para o adulto que deu origem ao *status* em desenvolvimento das crianças como fonte de novos conhecimentos, mesmo em pesquisas ambientais e demonstraram que as crianças são capazes de atuar como catalisadoras da mudança ambiental entre os seus pais e membros da comunidade (Ballantyne, Connell, & Fien, 1998; Ballantyne, Fien, & Packer, 2000; Duvall & Zint, 2007; Istead & Shapiro, 2014; Sutherland & Ham, 1992).

Hiramatsu, Kurisu, Nakamura, Teraki e Hanaki (2014), por exemplo, orientaram aulas em escolas no Japão sobre os benefícios ambientais da redução do uso doméstico de energia e deram às crianças monitores de energia para usar em casa. Os investigadores pesquisaram o uso de energia dos pais e das crianças antes, durante e após o período de ensino e identificaram um "efeito de repercussão" a curto prazo entre as mudanças no uso de energia das crianças e os comportamentos de poupança de energia dos pais. Vaughan, Gack, Solorazano, e Ray (2003) pesquisaram crianças e pais antes e depois de um mês de programa de conservação da natureza para crianças na Costa Rica e encontraram aumentos relatados na consciencialização sobre conservação e tentativas de incorporar essa consciencialização nas práticas quotidianas. Esses estudos mostram o potencial de intervenções educacionais que levam a práticas "pró-ambientais". No entanto, baseando-se em medidas experimentais de curto prazo para avaliar esse potencial, esses estudos são limitados na medida em que podem considerar as complexidades envolvidas nas tentativas de longo prazo dos membros da família de adotar conhecimento ambiental, incluindo o que essas mudanças significam para as crianças e pais.

Sutherland e Ham (1992) estudaram a transferência de informações e ideologia ambiental entre crianças da Costa Rica e os seus pais. Contrariamente ao

referido até então, os autores descobriram que, embora as crianças possam transmitir informações e ideologias ambientais aos pais, essa transferência de conhecimento geralmente não é confiável acabando até por se tornar vaga. Em contrapartida mais tarde, (Vaughan *et al.*, 2003) examinaram os efeitos de um programa de conservação na aprendizagem intergeracional numa aldeia da Costa Rica e descobriram que as crianças do terceiro e quarto anos de escolaridade tinham o potencial de influenciar o conhecimento e as atitudes ambientais dos seus pais.

Um estudo realizado a famílias com crianças dos 10 aos 11 anos na Bélgica também considerou uma série de fatores contextuais que influenciam as crianças a negociar as suas atividades (Bartiaux, 2009). Bartiaux (2009) sugere que os pais são influenciados pela mensagem transmitida pelas crianças e conclusões retiradas da observação de espaços de *media* considerados fontes “seguras” de conhecimento. O autor conclui que a consciencialização ambiental existente dos membros da família e a coordenação de práticas em resposta a essa consciencialização afetam muito a maneira como podem responder às “novas” mensagens levadas para casa pelas crianças.

Alhouti, Johnson e Holloway (2016) reforçam a ideia da influência das crianças caracterizando-as como “agentes de mudança” das suas casas, escolas e comunidades. Daí a necessidade da educação para a sustentabilidade como forma de atrair as crianças para os esforços globais da luta pelos recursos do planeta. A noção de criança como um influenciador social foi um dos fundamentos dos novos estudos sociais da infância (James & Prout, 1990). Essa estrutura foi desenvolvida como um contra paradigma em resposta ao que foi considerado um predomínio da teoria da socialização e da psicologia do desenvolvimento como lentes epistemológicas que enquadram o estudo da infância (Tisdall & Punch, 2012).

Dado que as crianças geralmente estão sujeitas a sistemas nacionais de educação obrigatórios e, portanto, são o foco de várias mensagens ambientais, é importante considerar as implicações para a construção de crianças como agentes de mudança na educação para a sustentabilidade e outras áreas da política ambiental (Alhouti *et al.*, 2016). Stuhmcke (2012) relatou que as crianças podem ser agentes de mudança para a sustentabilidade no seu contexto local, as crianças são capazes de

pensar criticamente sobre questões de sustentabilidade ambiental e assumir o papel de educadores para influenciar o comportamento ambiental de outras pessoas.

Acredita-se que se as crianças receberem educação sobre questões ambientais em idades precoces, serão estritamente conservacionistas do meio ambiente e sustentarão e transferirão o que assimilaram, enquanto crianças, para o resto das suas vidas (Kabadayi & Altinsoy, 2018).

Como forma de resumo, importa agora analisar a relação das crianças com o ambiente e a Indústria Automóvel.

### **1.3. A relação das crianças com o ambiente e a Indústria Automóvel**

Segundo o autor Kopnina (2011) as crianças são metaforicamente e literalmente os condutores do futuro. Os estudos que analisam as perceções das crianças em relação aos automóveis pessoais parecem estudar como as crianças de diferentes faixas etárias veem diferentes modos de transporte (sustentável) ou como veem o meio ambiente. Esses estudos caracterizam-se por definirem um limite para regiões locais específicas e por uma luta para encontrar métodos que permitam perceber a capacidade cognitiva de várias faixas etárias. Os estudos constataam que as crianças apresentam uma relação positiva com os automóveis (Kopnina, 2011) e têm um forte desejo de aprender a conduzir (Line *et al.*, 2010). Esta relação deve-se ao status social que os automóveis conferem (Kopnina & Williams, 2012; Line *et al.*, 2010; Sigurdardottir *et al.*, 2014), bem como às condições de dependência dos automóveis para a obtenção de emprego, compromissos sociais, etc. (Baslington, 2009; Urry, 2004). Estas questões parecem explicar as descobertas antagónicas entre estudos mais direcionados para o meio ambiente, com alguns estudos a identificar que as crianças estão cientes das consequências ambientais dos automóveis (Batterham, Stanisstreet, & Boyes, 1996; Lesson, Stanisstreet, & Boyes, 1997) e outros que as crianças sabem muito pouco ou têm conceitos errados sobre o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental em geral (Boyes & Stanisstreet, 1997).

Davison, Davison, Reed, Halden e Dillon (2003) também obtiveram resultados antagônicos nos seus estudos, concluíram, com base numa imensa pesquisa entre 12 escolas da Escócia, que as crianças estão cientes das questões de sustentabilidade por de trás dos transportes e que diferenças entre as crianças estão relacionadas com o nível de ensino da escola (por exemplo, programas de educação ambiental), as opiniões dos pais e até que ponto essas duas “mensagens” entram em conflito. Além disso, eles concluíram que a consciência ambiental de uma criança não resulta necessariamente num comportamento ajustado, pois muitas das crianças da amostra afirmaram, simultaneamente, que o automóvel continuaria a ser um meio de transporte importante (Davison *et al.*, 2003). O estudo aponta ainda para a importância do contexto, idade e género, pois concluem que as crianças do sexo feminino são mais propensas a preocupações ambientais, enquanto as crianças do sexo masculino estão mais conscientes dos efeitos na saúde do ciclismo e da caminhada.

Lesson *et al.* (1997) realizaram uma imensa pesquisa entre 630 crianças dos 11 aos 16 anos em 4 escolas do Reino Unido. Para os autores, a atenção da *media* dada ao impacto ambiental das emissões dos veículos torna provável que as crianças tenham formulado as suas próprias ideias sobre esse assunto a partir de fontes fora do ambiente escolar. Simultaneamente, eles argumentam que as crianças têm conceitos errados sobre questões relacionadas com o meio ambiente, mesmo que tenham tido aulas específicas sobre o tema. Uma pesquisa confirma, posteriormente, que as crianças têm consciência das consequências ambientais mais práticas (congestionamentos, poluição do ar, os benefícios da propulsão elétrica), mas apresentam dificuldades em compreender temas mais abstratos como as mudanças climáticas. Os autores também concluem que a amostra de crianças obtida responde com falhas a várias perguntas relacionadas com o impacto ambiental dos gases libertados pelos tubos de escape dos automóveis – os autores identificam as perguntas em questão como demasiado técnicas para a capacidade cognitiva das crianças, no entanto, deixam o interesse em replicar as perguntas com adultos para perceber qual seria o nível de respostas a obter.

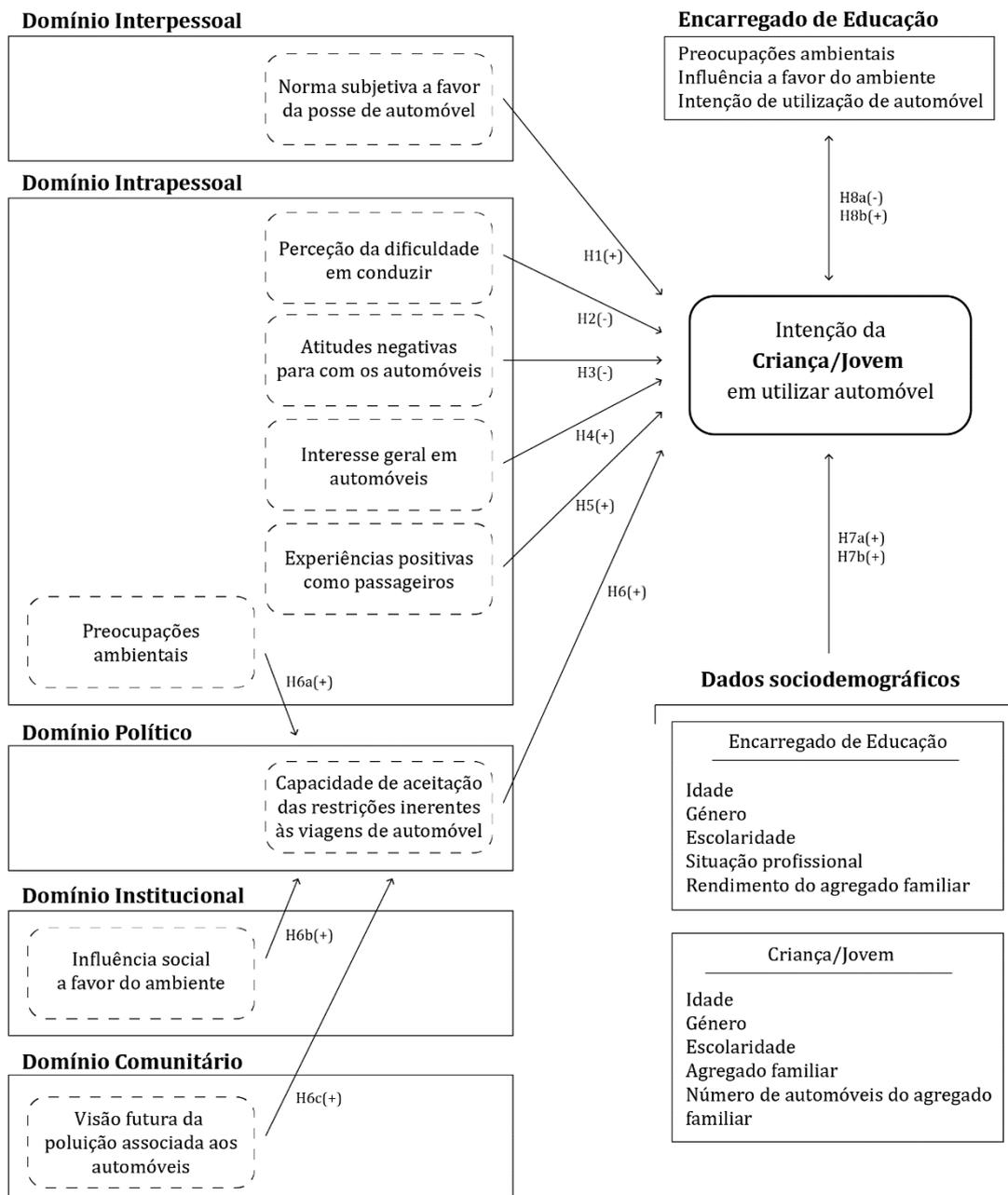
## 2. MODELO CONCEPTUAL

Na presente investigação o objetivo geral passa por perceber a relação entre a consciencialização das crianças/jovens com a problemática da sustentabilidade ambiental e a intenção futura de utilização de automóvel pelas mesmas e pelos seus Encarregados de Educação.

Como forma de melhor perceber e responder ao objetivo geral, será necessário proceder à análise dos seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar o conhecimento das crianças/jovens e EE sobre a problemática da sustentabilidade ambiental;**
- 2) Identificar as principais fontes de aquisição de conhecimento sobre a problemática da sustentabilidade ambiental;**
- 3) Perceber o conhecimento das crianças sobre o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental;**
- 4) Compreender o papel das crianças/jovens na consciencialização dos seus encarregados de educação e vice-versa;**
- 5) Perceber a necessidade de utilização dos automóveis por parte dos EE e das crianças/jovens;**
- 6) Averiguar a intensão das crianças/jovens na utilização futura de automóvel.**

Importa assim, através da investigação, responder aos objetivos específicos. Para tal, será necessário num primeiro momento analisar a consciencialização, atitudes e experiências das crianças com os automóveis. Já numa segunda fase a análise passará por perceber o nível de influência das crianças nos seus encarregados de educação e vice-versa.



**Figura 2 - Modelo conceptual base da investigação**

Fonte: Elaboração própria com base nos autores Sigurdardottir, Kaplan, Møller e Teasdale (2013) e Sharma e Sonwaney (2014)

Tal como referido anteriormente, a investigação é composta por dois momentos de análise. Momentos esses espelhados no modelo conceptual desenvolvido

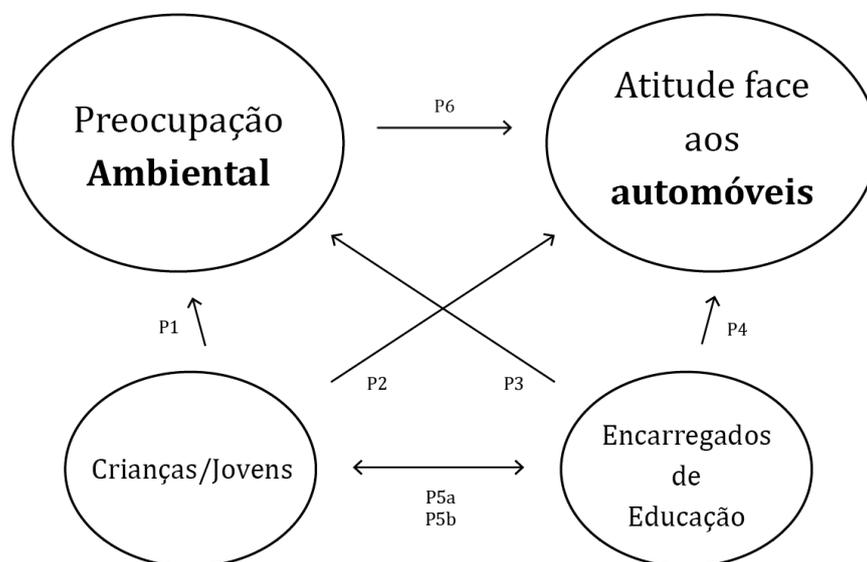
com base primeiramente nos autores Sigurdardottir, Kaplan, Møller, e Teasdale (2013) e numa segunda fase nos autores Sharma e Sonwaney (2014).

Sigurdardottir *et al.* (2013), indicam que a combinação de atitudes comportamentais, normas subjetivas associadas ao comportamento e o controlo da perceção de desejo associado ao comportamento levam à formação de intenções de comportamento. Segundo os autores, de uma forma geral, atitudes favoráveis e normas subjetivas para com o comportamento e a perceção de uma maior facilidade percebida em realizar o comportamento levam a intenções mais fortes de executar o comportamento. McLeroy, Bibeau, Steckler, Glanz, (1988), *cit in* Sigurdardottir *et al.* (2013) reforçam afirmando que essas intenções acabam eventualmente por se transformar em comportamento observado, desde que esteja implícita a disponibilidade de recursos e a capacidade de escolher o próprio comportamento. A um nível sociológico importa referir que o interesse em realizar atividades está relacionado com fatores intrapessoais (atitudes, habilidades, conhecimentos), interpessoais (família, redes sociais), institucionais (regras comportamentais formais e informais), comunitário (contexto social e geográfico) e político (leis, regulamentos, políticas e programas de intervenção).

Por sua vez, num segundo momento, o modelo é baseado na investigação realizada por Sharma e Sonwaney (2014) onde os autores propõem que o processo de aprendizagem entre as crianças e os seus pais é um processo bidirecional. As crianças aprendem através dos pais como se devem comportar como consumidores e por outro lado ensinam os pais a formar ou a alterar as suas opiniões sobre diferentes produtos. Desta forma, o modelo pretende demonstrar como as crianças representam um papel importante como agentes da mudança para os seus pais.

Importa esclarecer que a situação atípica em que o país e o mundo se encontram impossibilitaram a recolha de dados suficientes que permitissem construir uma amostra com a dimensão necessária para proceder à devida análise quantitativa de forma a suportar as hipóteses geradas, por isso, não serão apresentadas as hipóteses associadas ao primeiro modelo apresentado. Desta forma, o modelo conceptual primeiramente apresentado servirá como base teórica para a construção do modelo

conceptual que se segue, do qual resultarão proposições a serem analisadas com recurso a técnicas qualitativas e quantitativas.



**Figura 3 - Modelo conceptual da investigação**

Fonte: Elaboração própria

O primeiro modelo apresentado permitirá identificar a intenção das crianças em aprender a conduzir o que, de acordo com os autores Line, Chatterjee, e Lyons (2010, 2012) parece influenciar a intenção futura de adquirir automóvel. Segundo o estudo realizado por Sovacool *et al.* (2019) opções mais restritivas como conduzir menos ou tornar os automóveis mais caros (através de impostos) não são bem acolhidas pelas crianças, questão que será também analisada mediante o modelo.

Segundo Kabadayi e Altinsoy (2018), Owens (2004) e Rejeski (1982) as crianças começam a adquirir uma consciência ambiental para a sustentabilidade desde a pré-escola. Acrescenta ainda que reforçar a educação ambiental em idade precoce permite que as crianças demonstrem uma atitude positiva em relação ao meio ambiente em fases posteriores da vida. Assim pretende-se:

**P1:** As C/J conhecem a problemática da sustentabilidade ambiental.

Kopnina (2011) identifica experiências e atitudes negativas (apesar de reduzidas), como "automóveis são perigosos por causa dos acidentes" e "automóveis são maus para a natureza". Broniarczyk e Griffin (2014) relembram a facilidade de acesso a grandes quantidades de informação a que as crianças, nos dias de hoje, têm acesso. Apesar das crianças demonstrarem aptidão, e interesse, para pesquisar e entender os custos associados aos automóveis e inclusive identificar automóveis elétricos como melhores para o meio ambiente (Sovacool *et al.*, 2019), alguns estudos a demonstram que as crianças estão cientes das consequências ambientais dos automóveis (Batterham *et al.*, 1996; Lesson *et al.*, 1997) mas sabem muito pouco ou têm conceitos errados sobre o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental em geral (Boyes & Stanisstreet, 1997). Importa assim analisar a proposição 2:

**P2:** As C/J conhecem o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental.

Para Kabadayi e Altinsoy (2018) a forma como as crianças devem ser educadas para as questões ambientais e de sustentabilidade é de extrema importância, isto porque, o período em que adquirem atitudes e comportamentos em relação à educação ambiental, tem um grande efeito nas suas vidas futuras. Um estudo de Loureiro, Sardinha e Reijnders (2012) sobre os consumidores portugueses de automóveis sugere não ser claro até que ponto o desempenho ambiental afeta o comportamento de compra do consumidor. Importa assim:

**P3:** Os EE são pouco preocupados com a problemática da sustentabilidade ambiental.

Por um lado as viagens de automóvel são vistas como uma oportunidade de usufruir de tempo de qualidade com os seus filhos (Carver, Timperio & Crawford,

2013), por outro, caminhar e utilizar a bicicleta como forma das crianças se deslocarem para a escola são vistas como uma forma de promover a saúde física e mental, e até a sua independência (Janssen & LeBlanc, 2010; Roth *et al.*, 2012; Van Sluijs *et al.*, 2009). As opiniões dos encarregados de educação variam mediante as características individuais, físicas e sociais da envolvente de cada criança (Sallis *et al.*, 2006). As expectativas dos consumidores por produtos mais “limpos” e sustentáveis, desempenham um papel fundamental no interesse das empresas em alinharem os objetivos corporativos às expectativas/exigências da sociedade (Valentini & Kruckeberg, 2018). Assim sendo:

**P4:** Os EE conhecem o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental.

Além disso, de acordo com Tinson, Nancarrow e Brace (2008) é necessário ter igualmente em consideração os produtos que são produzidos para consumidores que não são as crianças (por exemplo, roupas, bebidas, brinquedos, *fast food*, doces, revistas, filmes, música, cereais, automóveis familiares, computadores, casa, férias), mas na compra das quais eles têm uma palavra importante e essa é a razão pela qual muitos estudos ao longo dos anos prestaram atenção à socialização do consumidor focado nas crianças e adolescentes (Churchill *et al.*, 1979; John, 1999). A socialização é um processo ao longo da vida que afeta de igual forma as crianças e os seus pais (Ekström, 2006). Segundo Kerrane e Hogg (2011), Ballantyne *et al.* (2001) e Bandura (2002), os membros da família tendem a influenciar-se mutuamente no que diz respeito às decisões de compra e, por sua vez, as crianças desempenham um papel fundamental no momento da decisão de compra (Šramová, 2017; Tinson *et al.*, 2008).

**P5a:** As C/J representam um papel importante na consciencialização dos seus EE sobre a sustentabilidade ambiental.

**P5b:** Os EE ensinam as suas C/J sobre a sustentabilidade ambiental.

Por fim, Davison *et al.*, (2003) concluíram que a consciência ambiental de uma criança não resulta necessariamente num comportamento ajustado, pois muitas das crianças no seu estudo afirmaram simultaneamente que o automóvel continuaria a ser um meio de transporte importante. Pretende-se assim perceber se:

**P6:** A preocupação ambiental das C/J influencia as suas atitudes face aos automóveis.

Uma vez apresentados os objetivos, o enquadramento teórico, modelo conceptual e respetivas proposições a analisar, importa agora descrever a metodologia científica e técnicas de investigação mais pertinentes a utilizar.

### 3. METODOLOGIA

Uma investigação pressupõe a obtenção de respostas através da utilização de métodos científicos e o seu principal objetivo passa por tentar identificar verdades escondidas que ainda não foram descobertas (Kothari, 2008). Neste caso em específico, para a importância de comunicar às crianças/jovens, os condutores do futuro (Kopnina, 2011), a Responsabilidade Ambiental na indústria automóvel em Portugal.

Como forma de responder à questão de investigação e objetivos foi utilizada a metodologia mista. Inicialmente com recurso à técnica quantitativa (inquérito por questionário) e posteriormente, por uma questão de necessidade devido à situação de pandemia em que o país e o mundo se encontram, houve a necessidade de seguir também a técnica qualitativa (entrevista). De notar que o design adotado foi o sequencial explicativo, ou seja, as questões adotadas na entrevista derivam das respostas ao inquérito, realizado previamente (Creswell, 2014).

A técnica quantitativa, tem como propósito obter respostas científicas através da análise das relações entre as variáveis das hipóteses apresentadas, através da recolha de dados essencialmente numéricos que são posteriormente analisados de forma rigorosa. Esta técnica permite ainda reduzir substancialmente a interferência do conhecimento e ideias preconcebidas dos investigadores (Kothari, 2008).

Já a técnica qualitativa corresponde a uma análise subjetiva de atitudes, opiniões e comportamentos (Kumar, 2019) o que permite uma análise em maior profundidade. Tal como indicado anteriormente, não foi possível recolher dados suficientes devido à situação atípica em que o país e o mundo se encontram, impossibilitando a recolha de dados suficientes para proceder à devida análise quantitativa da amostra para suportar as hipóteses geradas. Assim sendo, foram desenvolvidas duas entrevistas com o intuito de permitir uma análise mais aprofundada das principais variáveis exploradas no inquérito.

### 3.1. Técnicas de recolha de dados

Segue-se assim, o momento de explicar as técnicas de recolha de dados adotadas para testar os modelos e as suas respetivas variáveis e proposições (Glasow, 2005).

#### 3.1.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi a primeira técnica escolhida para a recolha de dados. Para a sua construção foram tidas em conta as investigações de Sigurdardottir *et al.* (2013) que analisaram as atitudes comportamentais, normas subjetivas associadas ao comportamento e o controlo da perceção de desejo associado ao comportamento, através dos fatores intrapessoais (atitudes, habilidades e conhecimentos), interpessoais (família, redes sociais), institucionais (regras comportamentais formais e informais), comunitários (contexto social e geográfico) e políticos (leis, regulamentos, políticas e programas de intervenção) aliadas à análise de Sharma e Sonwaney (2014) que propõem que o processo de aprendizagem entre as crianças e os seus pais é um processo bidirecional.

##### 3.1.1.1. Pré-teste e questões éticas

O pré-teste, ou teste piloto, é realizado durante o processo de construção do questionário, e permite perceber a sua eficiência e debilidades (Reynolds, Diamantopoulos, & Schlegelmilch, 1993). Neste caso, a sua relevância é ainda mais elevada uma vez que os inquiridos em questão tratam-se de crianças/jovens que tendem a ver as suas opiniões, e formas como são questionadas, pouco respeitadas por adultos, profissionais e investigadores (Morrow, 2008). As questões éticas associadas a investigações que envolvem crianças/jovem vão para além do simples pedido de autorização aos seus tutores, tal como a autora Farrell (2005, p.27) explica, *“Uma simples questão para “quebrar o gelo” como “Com quem vives?” pode deixar algumas crianças extremamente assustadas ou constrangidas...”*.

Desta forma, com o intuito de perceber a eficiência do questionário, e especialmente a respeitabilidade para com as crianças/jovens que o iriam preencher, o mesmo foi avaliado pela docente responsável pela orientação desta investigação e ainda por uma criança de 12 anos e um jovem de 15. Relativamente à criança e jovem, foi-lhes explicado o intuito e objetivo do questionário que passou por perceber as suas opiniões sobre a compreensão, dificuldade, pertinência e confortabilidade das questões. Tinham ainda a liberdade para não responder, se assim o pretendessem. Uma vez aprovados os consentimentos dos tutores e das próprias, à vez, a criança e o jovem realizaram o questionário completamente sozinhas. Procedeu-se ainda à cronometração dos mesmos.

Uma vez avaliado o questionário tornou-se necessário fazer alguns ajustes no que diz respeito à estrutura e especificamente a palavras consideradas demasiado complexas para a compreensão das crianças/jovens.

Relativamente à obrigatoriedade de obter autorização por parte dos tutores, uma vez que, os mesmos também são inquiridos ao terminarem as suas questões surge a indicação de que ao avançar estão a autorizar o preenchimento por parte das crianças/jovens que se encontram a seu cargo.

### **3.1.1.2. Estrutura do questionário**

O questionário encontra-se dividido numa primeira parte, com uma duração aproximada de cinco minutos, destinada a ser preenchida pelos Encarregados de Educação garantindo assim uma análise bidirecional (Sharma & Sonwaney, 2014) e o consentimento informado (Farrell, 2005) para que as crianças/jovens possam responder à segunda parte, com uma duração de cerca de dez minutos.

Na construção da segunda parte do questionário a estrutura utilizada teve como base, tal como foi referido anteriormente, o questionário da investigação dos autores Sigurdardottir *et al.* (2013). As questões foram organizadas em diferentes secções mediante o tema a abordar, secções estas que não foram identificadas no questionário destinado ao preenchimento para evitar influenciar as respostas das crianças/jovens.

Segue-se a apresentação de duas tabelas, para cada parte do questionário, ilustrativas de como as secções e respetivas questões foram organizadas.

**Tabela 1 - Estrutura do questionário para os EE**

Secção	Questão
Preocupação ambiental	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Dados Sociodemográfico dos EE	11, 12, 13, 14

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 2 - Estrutura do questionário para as C/J**

Secção	Questão
Interesse geral em carros	2, 3, 4
Atitudes negativas para com os automóveis	5, 6
Perceção da dificuldade em conduzir	7, 8, 9
Norma subjetiva a favor da posse de automóvel	10, 11, 12, 13, 14
Experiência positiva como passageiro	15, 16, 17, 18
Influência social na preocupação ambiental	19, 20, 21
Preocupação ambiental	22, 23, 24, 25, 26, 27
Capacidade de aceitação das possíveis restrições inerentes às viagens de automóvel	28, 29, 30, 31
Visão futura da poluição associada aos automóveis	1, 32, 33
Dados Sociodemográficos das C/J	34, 35, 36, 37, 38

Fonte: Elaboração própria

De referir que a plataforma utilizada para a construção do questionário foi o Google Forms, pela sua conhecida facilidade de manipulação, possibilidade de personalização e capacidade de monitorização das respostas (Stouraitis, Kyritsis, Boonchoo, Harris, & Harun, 2018). Já na ótica do inquirido apresenta também pontos positivos pela sua organização e aspeto intuitivo.

### **3.1.1.3. Divulgação e recolha dos dados**

O questionário esteve disponível para preenchimento num total de três semanas. No sentido de economizar tempo, combater as restrições geográficas, e até as restrições associadas ao momento excecional vivido a nível global, identificou-se como opção mais viável de divulgação a online (Carling, 2004). Para os inquiridos, responder ao questionário online, permite uma maior comodidade (Edwards et al., 2009) e naturalmente um maior número de respostas sem comprometer a qualidade das mesmas, evitando até erros de digitação por parte dos investigadores (Kongsved, Basnov, Holm-Christensen, & Hjollund, 2007). O único ponto negativo parece ser a possibilidade de viés na amostra (Smith, King, Butow, & Olver, 2013), uma vez que, o questionário foi divulgado através das redes sociais Facebook, Instagram e WhatsApp que têm como base a rede de contactos do investigador. Para colmatar o possível viés foram também incluídos inquiridos crianças/jovens associados ao programa Para ti se não faltares! promovido pela Fundação Benfica que tem como intuito aumentar o aproveitamento escolar de crianças/jovens de estratos sociais mais baixos e consideradas em risco de abandono escolar. O questionário foi ainda divulgado junto dos formandos associados ao projeto Talento Pro promovido pelo Grupo Salvador Caetano que disponibiliza cursos profissionais nas diferentes áreas da indústria automóvel.

#### 3.1.1.4. População e amostra

Para obter a amostra é necessário, em primeiro lugar, definir a população que corresponde aos requisitos de resposta e a quem os resultados do inquérito se aplicam (Kitchenham & Pfleeger, 2002). Neste caso, como população alvo definiu-se todas as crianças/jovens, entre os 10 e os 16 anos de idade, e os seus respetivos encarregados de educação residentes em Portugal. Idealmente, a população alvo corresponde a um valor finito, neste caso, apenas é possível apresentar um valor aproximado de 1.050.262<sup>4</sup> crianças/jovens (INE, 2020). Importa referir que a faixa etária a inquirir foi definida segundo a indicação dos autores John (1999), Marshall e Aitken (2006) e Young (2010). Os autores explicam que entre os 10 e os 16 anos de idade as crianças/jovens demonstram capacidade de negociação, pensamento sistemático com termos abstratos, comportamentos altruístas e ainda capacidade de compreender o conteúdo persuasivo da publicidade das marcas, neste caso da indústria automóvel.

Como forma de garantir uma amostra aleatória representativa da população, deve-se inquirir toda a população alvo (Kitchenham & Pfleeger, 2002). Uma vez verificada essa impossibilidade por questões monetárias, geográficas, de tempo e acesso (Carling, 2004) optou-se por uma amostra não probabilística por conveniência, habitualmente utilizada por estudantes para ultrapassar as dificuldades associadas à investigação (Ackoff, 1953). Assim, não será possível generalizar os resultados à população alvo reduzindo desta forma a validade dos mesmos (Kitchenham & Pfleeger, 2002).

#### 3.1.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista foi assim a segunda técnica escolhida para a recolha de dados. Para a sua construção foram tidos em conta os objetivos em estudo e a necessidade de obter respostas que não foram possíveis de analisar através do inquérito.

---

<sup>4</sup> Valor referente à soma das faixas etárias, 10-14 anos e 15-19 anos, disponibilizadas pelo INE no ano de 2019.

### 3.1.2.1. Estrutura da entrevista

A entrevista encontra-se dividida em cinco temas principais resultantes do inquérito apresentado e da investigação realizada pelos autores Sharma e Sonwaney (2014), como referido anteriormente, que propõem um processo de aprendizagem bidirecional entre os pais e as crianças/jovens.

Foram desenvolvidos dois guiões de entrevista, o primeiro dirigido às crianças/jovens e um segundo dirigido aos respetivos EE. De notar que ao longo da entrevista e mediante as respostas a ordem das questões foi sofrendo alterações e algumas questões foram adicionadas para promover um maior desenvolvimento das respostas por parte dos entrevistados. Acontecimentos muito comuns em entrevistas semiestruturadas.

A participação nas entrevistas foi solicitada por telefone aos EE, não obstante, no momento de entrevistar as crianças/jovens foi também pedido o seu consentimento. Por imposição da situação vivida não foi possível realizar as entrevistas pessoalmente, mas foi dada aos entrevistados a possibilidade de escolherem o método chamada telefónica (a escolhida por todos os intervenientes) ou vídeo chamada, o dia e hora foram definidos por cada como forma de causar o menor constrangimento possível.

Segue-se assim a apresentação de duas tabelas ilustrativas de como os temas e respetivas questões foram organizadas com o objetivo de responder às proposições apresentadas.

**Tabela 3 – Estrutura da entrevista às C/J e respetivas variáveis em estudo e proposições**

Variáveis	Questões	Proposições
Preocupação Ambiental	(1) O que significa ambiente?	P1
	(2) O que significa poluição ambiental?	P1
	(3) O que provoca a poluição ambiental?	P1

	(4) No dia a dia que cuidados tens para não poluir o ambiente?	P1, P6
	(5) No dia a dia que cuidados têm os teus pais para não poluir o ambiente?	P1, P6
	(8) Onde aprendeste o que sabes sobre o ambiente? (escola, EE, televisão, internet, redes sociais)	P1, P5b
	(9) Consideras que és uma pessoa preocupada com o ambiente?	P1, P6
	(21) Como achas que o ambiente vai estar no futuro?	P1
Atitude face à mobilidade	(11) Quais são as formas como te podes deslocar?	P2, P6
	(12) Qual é para ti a melhor forma de te deslocares?	P2, P6
	(13) Como é que essas formas de deslocação têm impacto no ambiente?	P1, P2
	(14) Como te podes deslocar poluindo menos o ambiente?	P1, P2, P6
	(15) Como te podes deslocar sem poluir o ambiente?	P1, P2, P6
	(20) Como achas que nos vamos deslocar no futuro?	P2, P6
Atitude face aos Automóveis	(16) Qual é o carro que mais gostas?	P2
	(17) Qual é o carro mais ecológico que conheces?	P1, P2
Influência das Crianças/Jovens e EE	(6) Alguma vez disseste aos teus pais para não comprarem ou fazerem algo para não poluir o ambiente?	P5a
	(7) Alguma vez os teus pais te disseram para não fazeres algo para não poluir o ambiente?	P5b
	(10) Quando aprendes algo novo sobre o ambiente partilhas com os teus EE?	P5a
Intenção futura da criança/jovem em utilizar automóvel	(18) Vais querer ter carro no futuro?	P1, P2, P6
	(19) Qual é o carro que achas que vais ter no futuro?	P1, P2

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 4 - Estrutura da entrevista aos EE e respetivas variáveis em estudo e proposições**

Variáveis	Questões	Proposições
Preocupação Ambiental	(1) No dia a dia que cuidados tem para não poluir o ambiente?	P3
	(2) No dia a dia que cuidados tem o seu filho para não poluir o ambiente?	P3
	(5) Onde aprendeu o que sabe sobre o ambiente? (escola, filho, televisão, internet, redes sociais)	P3, P5a
	(6) Considera que é uma pessoa preocupada com o ambiente?	P3
	(11) Se trocasse de carro escolhia uma opção mais ecológica?	P3, P4
	(21) Como acha que o ambiente vai estar no futuro?	P3
Atitude face à Mobilidade	(8) Como se desloca habitualmente para o trabalho?	P4
	(9) Tem a opção de se deslocar de uma forma mais responsável ambientalmente?	P3, P4
	(12) Como se desloca o seu filho para a escola e outras atividades?	P4
	(13) Qual é a razão para o seu filho não se deslocar a pé ou de transportes públicos?	
	(20) Como acha que nos vamos deslocar no futuro?	P4
Atitude face aos Automóveis	(10) Qual é o carro mais ecológico que conhece?	P4
	(15) Se trocasse de carro por qual optaria?	P3, P4
Influência das Crianças/Jovens e EE	(3) Alguma vez disse ao seu filho para não fazer algo porque ia poluir o ambiente?	P5b
	(4) Alguma vez o seu filho lhe pediu para não fazer algo porque ia poluir o ambiente?	P5a
	(7) Tem o cuidado de ensinar o seu filho a ter atitudes ambientalmente responsáveis?	P5b
	(14) Como define o momento (sentimentos, interação) em que se desloca para levar o seu filho à escola e outras atividades?	P5b, P4

Intenção futura da criança/jovem em utilizar automóvel	(17) Quando acha que o seu filho vai tirar a carta?	P3, P4, P6
	(18) Depois de tirar a carta ele irá poder utilizar o(s) carro(s) existentes ou pensa adquirir um novo para ele?	
	(19) Que tipo de carro?	

Fonte: Elaboração própria

De referir que foram entrevistadas 4 crianças/jovens e os seus respetivos EE, em separado, representando assim um total de 8 entrevistas com uma duração média de 15 minutos, de notar que a duração reduzida do tempo de entrevista deveu-se ao facto de terem sido realizadas por telefone, opção escolhida pelos entrevistados. No início de cada entrevista foi pedida, tanto aos EE como às crianças/jovens, a autorização para a gravação através de um *smartphone*.

Uma vez realizadas e gravadas as entrevistas, para analisar os dados recolhidos as respostas foram transcritas e lidas como forma de perceber padrões, inconsistências e contradições (Borg, Winberg, & Vinterek, 2019). Como forma de categorizar, classificar e analisar os dados relativos à aquisição de conhecimento das C/J foi utilizada a *Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy* de Biggs e Collis (1982) que apresenta cinco níveis:

- 0) Pré-estrutura – o entrevistado não apresenta opinião;
- 1) Uni-estrutura – o entrevistado apresenta uma ideia simples ou realiza uma tarefa simples;
- 2) Multiestrutura – o entrevistado apresenta várias ideias, mas não desenvolve uma ligação entre as mesmas;
- 3) Relação – o entrevistado desenvolve uma relação entre ideias;
- 4) Abstrato – o entrevistado apresenta um conjunto de ideias alargado e consegue generalizar ou até expandir para um novo conceito.

Segue-se assim uma imagem explicativa de como aplicar a SOLO Taxonomy ao tema a estudar com base nos autores (Borg *et al.*, 2019).

SOLO nível	Pré-estrutura=0	Uni-estrutura=1	Multiestrutura=2	Relacional=3	Abstrato=4
					
	<b>Sem ideia</b>	<b>Uma ideia</b>	<b>Várias ideias</b>	<b>Relaciona ideias</b>	<b>Ideias alargadas</b>
Exemplo de respostas de crianças	Não sei	Andar de carro é mau para o ambiente	Andar de carro é mau para o ambiente. Os gases que libertam são maus	Andar de carro é mau para o ambiente. (Porque) O ar fica poluído pelos gases que os carros libertam	Andar de carro é mau para o ambiente. Se andarmos muito vai haver muita poluição no ar e as pessoas e os animais vão sufocar. Se andarmos a pé não poluímos o ar, e andar faz bem à saúde.

**Figura 4 - Operacionalização do SOLO Taxonomy**

Fonte: Elaboração própria com base nos autores Borg *et al.* (2019)

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O propósito do capítulo Análise e Discussão dos Resultados passa por partilhar os dados recolhidos e interpretar os resultados comparando, sempre que possível, crianças/jovens com EE e, por sua vez, identificar a relação com a revisão de literatura apresentada inicialmente.

### 4.1. Inquérito

Segue-se assim o momento de análise dos resultados obtidos através do inquérito através da caracterização da amostra, análise descritiva das dimensões em estudo e análise das questões abertas.

#### 4.1.1. Caracterização da amostra

O número total de inquiridos foi de 36 sendo apenas consideradas 35 respostas, uma vez que, uma das crianças/jovens preencheu a primeira parte do questionário (reservado aos Encarregados de Educação).

Segue-se assim a caracterização dos dados sociodemográficos da amostra dividida por EE e Crianças/Jovens.

**Tabela 5 - Género EE**

	Frequência	Percentagem
Feminino	28	80%
Masculino	7	20%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 6 - Género C/J**

	Frequência	Percentagem
Feminino	14	40%
Masculino	21	60%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

Como se pode verificar pela análise da tabela 5, 80% (n=28) dos EE inquiridos pertencem ao sexo feminino contra os 20% (n=7) que pertencem ao sexo masculino. Já quando se verifica a tabela 6, é o sexo masculino com 60% (n=21) que prevalece sobre

os 40% (n=14) do sexo masculino. Assim sendo, é seguro afirmar que a amostra é composta maioritariamente por EE do sexo feminino e crianças/jovens do sexo masculino.

**Tabela 7 - Idade por classes EE**

	Frequência	Percentagem
17-24	1	2,9%
25-34	3	8,6%
35-44	11	31,4%
45-54	17	48,6%
55-64	3	8,6%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 8 - Idade por classes C/J**

	Frequência	Percentagem
10	1	2,9%
11	3	8,6%
12	2	5,7%
14	6	17,1%
15	5	14,3%
16	18	51,4%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às idades dos EE, que foram organizadas por classes como forma de facilitar a leitura, verificou-se que a faixa etária dos 45 aos 54 anos se destaca com 48,6% (n=17), importa ainda referir a faixa etária dos 35 aos 44 anos que representa 31,4% (n=11), o que permite afirmar que a idade predominante dos EE de educação inquiridos encontra-se entre os 35 e os 54 anos. Relativamente às crianças/jovens com 51,4% (n=18) a idade predominante entre os inquiridos é 16 anos.

**Tabela 9 - Escolaridade dos EE**

	Frequência	Percentagem
1º ciclo	1	2,9%
2º ciclo	5	14,3%
3º ciclo	4	11,4%
Ensino Secundário	14	40,0%
Licenciatura	6	17,1%
Mestrado	3	8,6%
Doutoramento	2	5,7%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 10 - Escolaridade das C/J**

	Frequência	Percentagem
1º ciclo	1	2,9%
2º ciclo	5	14,3%
3º ciclo	17	48,6%
Ensino Secundário	12	34,3%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

Quanto à escolaridade, bem destacado entre os EE encontra-se o ensino secundário com 40% (n=14) seguido da licenciatura com 17,1% (n=6) e 2º ciclo com 14,3% (n=5). Já nas crianças/jovens as escolaridades mais proeminentes são o 3º ciclo com 48,6% (n=17) e o ensino secundário com 34,3% (n=12).

**Tabela 11 - Rendimento líquido mensal do agregado familiar**

	Frequência	Percentagem
até 500€	2	5,7%
Entre 501€ e 1.500€	16	45,7%
Entre 1.501€ e 3.500€	10	28,6%
Entre 7.501€ e 9.500€	2	5,7%
Não respondeu	5	14,3%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao rendimento líquido mensal do agregado familiar, de notar que o rendimento entre 501€ e 1.500€ foi a resposta mais recorrente com 45,7% (n=16) seguida dos valores entre 1.501€ e 3.500€ com 28,6% (n=10). O rendimento dos inquiridos encontra-se assim ao nível da realidade salarial em Portugal, em média o salário bruto mensal de um trabalhador português em 2020 é de 1.418€ (Observador, 2020). De notar que 14,3% (n=5) optou por não responder.

**Tabela 12 - Número de pessoas no agregado familiar**

	Frequência	Percentagem
1	1	2,9%
2	10	28,6%
3	15	42,9%
4	8	22,9%
5	1	2,9%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 13 - Número de automóveis no agregado familiar**

	Frequência	Percentagem
0	1	2,9%
1	10	28,6%
2	11	31,4%
3	9	25,7%
4	3	8,6%
8	1	2,9%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

Por fim, o número de pessoas do agregado familiar mais recorrente dos inquiridos é de 3 pessoas com 42,9% (n=15), já quando se analisa o número de automóveis no agregado familiar 2 é a resposta mais escolhida com 31,4% (n=11) muito próxima de 1 com 28,6% (n=10), de notar que apenas um inquirido indicou não existirem carros no agregado familiar. Assim sendo, 97,1% (n=34) dos inquiridos tem contacto com, pelo menos, 1 automóvel.

#### 4.1.2. Análise descritiva das dimensões em estudo

Segue-se assim a análise descritiva dos itens correspondentes a cada dimensão em estudo – preocupação ambiental, interesse geral em carros, atitudes negativas para com os automóveis, perceção da dificuldade em conduzir, norma subjetiva a favor da posse de automóvel, experiência positiva como passageiro, influência social da preocupação ambiental, capacidade de aceitação das possíveis restrições inerentes às viagens de automóvel, visão futura da poluição associada aos automóveis –.

As questões associadas à preocupação ambiental serão analisadas através de duas tabelas, uma destinada às questões colocadas aos encarregados de educação e outra destinada às questões colocadas às crianças/jovens. A escala de resposta

utilizada foi a de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

**Tabela 14 - Preocupação Ambiental - EE**

	Média	Desvio Padrão
3. Preocupo-me com o ambiente	4,63	0,547
4. Sinto-me bem quando me comporto de uma forma ambientalmente responsável	4,74	0,505
5. Prefiro os transportes ambientalmente mais responsáveis	3,91	1,121
6. A minha família tenta ser ambientalmente responsável nas atitudes que tem	4,43	0,655
7. O meu/minha filho/a compreende o que é a poluição ambiental	4,77	0,426
8. Tenho a preocupação de explicar o que é a poluição ambiental ao meu/minha filho/a	4,46	0,657
9. O meu/minha filho/a ensinou-me a ter atitudes ambientalmente mais responsáveis	4,23	0,843
10. A opinião do/a meu/minha filho/a fez-me alterar a forma como me desloco por uma opção ambientalmente mais responsável	4,63	0,547

Fonte: Elaboração própria

Relativamente aos encarregados de educação verifica-se uma preocupação ambiental, uma vez que a média de respostas à maior parte das questões encontra-se entre 4 (concordo parcialmente) e 5 (concordo totalmente). Demonstram preocupação em explicar às crianças/jovens a questão da poluição ambiental e assumem adquirir conhecimento e alterar atitudes mediante o conhecimento que recebem das suas crianças/jovens. No entanto, apesar de a questão 10 (A opinião do/a meu/minha filho/a fez-me alterar a forma como me desloco por uma opção ambientalmente mais responsável) apresentar uma média de 4,63 (concordo totalmente) quando se analisa a questão 5 (Prefiro os transportes ambientalmente mais responsáveis) que apresenta uma média de 3,91 (concordo parcialmente) com um desvio padrão de 1,121 parece haver um nível de concordância mais reduzido no que diz respeito à forma como é escolhido o transporte a utilizar nos momentos de deslocação.

**Tabela 15 - Preocupação Ambiental - C/J**

	Média	Desvio Padrão
21. Eu preocupo-me com o ambiente	4,71	0,519
22. Sabe bem comportar-me de uma forma ambientalmente responsável	4,57	0,608
23. Prefiro os transportes amigos do ambiente	4,06	0,968
24. A minha família tenta ser amiga do ambiente nas atitudes que tem	4,46	0,611
25. A forma como vou para a escola tem em conta o meio ambiente	3,29	1,447

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as crianças/jovens, as médias das respostas são similares às dos seus encarregados de educação situando-se entre 4 (concordo parcialmente) e 5 (concordo totalmente). De notar, a questão 25 (A forma como vou para a escola tem em conta o meio ambiente) que apresenta uma média de 3,29 (indiferente).

**Tabela 16 - Interesse geral em automóveis**

	Média	Desvio Padrão
2. Eu gosto de carros	4,46	0,741
3. Considero os carros parte de um estilo de vida moderno	4,17	0,923
4. Associo os carros a independência	4,03	1,200

Fonte: Elaboração própria

A escala de resposta utilizada para as questões associadas à dimensão interesse geral em automóveis foi igualmente a de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

As três questões apresentam médias situadas no 4 (concordo parcialmente), de referir que a questão 4 (Associo os carros a independência) apresenta um desvio padrão mais elevado de 1,2.

**Tabela 17 - Atitudes negativas para com os automóveis**

	Média	Desvio Padrão
5. Acredito que os carros poluem o ambiente	4,63	0,490
6. Acredito que os autocarros poluem o ambiente	4,14	0,912

Fonte: Elaboração própria

Para as duas questões associadas às atitudes negativas para com os automóveis foi também utilizada a escala de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

A questão 5 (Acredito que os carros poluem o ambiente) apresenta uma média de respostas de 4,63 (concordo totalmente), já a questão 6 (Acredito que os autocarros poluem o ambiente) apresenta uma média de 4,14 (concordo parcialmente). As crianças/jovens parecem assim associar os autocarros a um meio de transporte menos poluente que os automóveis.

**Tabela 18 - Perceção da dificuldade em conduzir**

	Média	Desvio Padrão
7. Acho que no futuro vou ter dificuldade em passar no exame de condução	1,97	0,954
8. Acredito que no futuro vai ser difícil para mim conduzir	2,17	1,098
9. Acho que no futuro vai ser perigoso para mim conduzir	2,31	1,183

Fonte: Elaboração própria

Tal como nas dimensões anteriores, para as questões associadas à perceção da dificuldade em conduzir foi utilizada a escala de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

As três questões apresentam uma média de 2 (discordo parcialmente), demonstrando assim, por parte das crianças/jovens, alguma confiança nas suas

capacidades para obter a carta de condução e conduzir no futuro, sem grande perceção de perigo.

**Tabela 19 - Norma subjetiva a favor da posse de automóvel**

	Média	Desvio Padrão
10. Ter o meu próprio carro faz parte do crescimento	4,09	1,011
11. A sociedade espera que tenha carta de condução quando for adulto	4,31	0,900
12. A maior parte dos meus amigos espera ter carta de condução quando for adulto	4,43	0,850
13. As pessoas que se preocupam comigo esperam que tenha carta de condução	4,43	0,917
14. Eu vou conduzir ou aprender a conduzir	4,60	0,847

Fonte: Elaboração própria

A escala de resposta utilizada, para as questões associadas à norma subjetiva a favor da posse de automóvel, foi a de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

Quatro das questões apresentam médias de 4 (concordo parcialmente) já a questão 14 (Eu vou conduzir ou aprender a conduzir) apresenta uma média de 5 (concordo totalmente). O que parece fazer sentido, já que nas respostas às questões associadas à dimensão perceção da dificuldade em conduzir as crianças/jovens demonstravam confiança nas suas capacidades.

**Tabela 20 - Experiência positiva como passageiro**

	Média	Desvio Padrão
15. Eu gosto de andar diariamente de carro como passageiro	4,09	1,011
16. Chego mais rápido aos sítios se for de carro	4,31	0,900

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 21 - Em geral, vais para a escola como? (questão 17)**

	Frequência	Percentagem
Autocarro	16	46%
Carro dos Encarregados de Educação/pais	14	40%
Metro	2	6%
A pé	2	6%
De boleia	1	3%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

As questões associadas à dimensão experiência positiva como passageiro foram respondidas de acordo com a escala de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente". Já a resposta 17 (Em geral, vais para a escola como?) pressupõe a escolha entre 5 opções (carro dos Encarregados de Educação/pais, autocarro, metro, a pé e de boleia).

Assim sendo, as questões apresentam médias de 4 (concordo parcialmente). No que diz respeito ao meio escolhido de deslocação para a escola o autocarro é a resposta mais recorrente com 46% (n=16) seguida da opção "Carro dos Encarregados de Educação/pais" com 40% (n=14).

O meio de transporte mais utilizado pelas crianças/jovens, no momento de ir para a escola, é o autocarro e demonstram agrado em andar de automóvel talvez por terem a perceção de ser um transporte mais rápido.

**Tabela 22 - Influência social da preocupação ambiental**

	Média	Desvio Padrão
18. A minha escola tem um comportamento ambientalmente responsável	4,29	0,893
19. Os meus amigos estão preocupados com os problemas ambientais	3,89	0,932
20. Os meios de comunicação social convenceram-me a comportar de uma forma ambientalmente mais responsável	3,74	0,919

Fonte: Elaboração própria

Relativamente às questões associadas à dimensão influência social da preocupação ambiental a escala utilizada foi novamente a de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

As três questões apresentam média de 4 (concordo parcialmente). Importa referir que a questão 18 (A minha escola tem um comportamento ambientalmente responsável) apresenta a média mais alta de 4,29 (concordo parcialmente). As instituições de ensino parecem assim permitir um contacto mais elevado com crianças/jovens com comportamentos ambientalmente responsáveis.

**Tabela 23 - Capacidade de aceitação das possíveis restrições inerentes às viagens de automóvel**

	Média	Desvio Padrão
27. Conduzir no centro das cidades passar a ser proibido	3,09	1,463
28. A idade para tirar a carta ser superior a 18 anos	2,60	1,418
29. Viajar de carro passar a ser limitado a um certo número de km por pessoa por ano	2,00	1,260
30. O preço dos combustíveis e dos carros aumentar	2,14	1,353

Fonte: Elaboração própria

As questões da dimensão capacidade de aceitação das possíveis restrições inerentes às viagens de automóvel foram classificadas segundo a escala de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Totalmente inaceitável" e 5 "Totalmente aceitável".

As médias de respostas encontram-se entre o 2 (parcialmente inaceitável) e 3 (indiferente). Para as crianças/jovens parece ser indiferente, no futuro, existir uma restrição à condução de automóveis no centro das cidades e a idade permitida para adquirir a carta de condução passar a ser superior a 18 anos. No entanto, assumem como parcialmente inaceitável existir um limite de quilómetros por pessoa por ano para utilizar automóvel e os preços dos combustíveis e dos automóveis aumentarem.

**Tabela 24 - Visão futura da poluição associada aos automóveis**

	Média	Desvio Padrão
31. O trânsito nas cidades vai ser pior por causa do aumento de carros	3,77	1,140
32. O aquecimento global vai agravar devido ao aumento dos carros	4,37	0,843

Fonte: Elaboração própria

Por fim, as questões da dimensão visão futura da poluição associada aos automóveis foi igualmente classificada de acordo com a escala de *Likert* em que o valor 1 corresponde a "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente".

As duas questões apresentam uma média de 4 (concordo parcialmente). Assim sendo, as crianças/jovens parecem concordar parcialmente com a associação dos automóveis ao aumento do congestionamento nas cidades e aquecimento global.

#### 4.1.3. Análise das questões de resposta aberta

No questionário foram colocadas duas questões aos EE como forma de perceber os meios de transporte utilizados pelas crianças/jovens no momento de se deslocarem para a escola e pelos EE no momento de se deslocarem para o trabalho. Às

crianças/jovens as questões passaram por perceber quais as principais fontes de poluição do ambiente e quais os automóveis menos poluentes.

Para tornar a leitura dos dados mais simples as respostas serão agrupadas por frequência e identificadas as principais justificações.

**Tabela 25 - Como se desloca o/a seu/sua filho/a para a escola? Porquê?**

	Frequência	Percentagem
Autocarro	15	43%
Carro	13	37%
Metro	2	6%
A pé	2	6%
Partilha carro	1	3%
Carro e a pé	1	3%
Metro e Camioneta	1	3%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

Como era de esperar, o meio de transporte mais utilizado para as crianças/jovens se deslocarem para a escola, segundo os EE, é o autocarro com 43% (n=15) por existir uma “incompatibilidade de horários”, como a maioria refere, e ainda por a distância ser elevada caso contrário deslocavam-se a pé, referem ainda alguns EE. O automóvel aparece em segundo lugar com 37% (n=13) e as razões são variadas desde falta de transportes públicos, distâncias demasiado longas, a rapidez e até por a escola fazer parte do percurso realizado até ao trabalho de um dos EE. De salientar duas respostas que utilizar mais do que um meio de transporte “carro e a pé” e “metro e camioneta”.

Importa agora perceber os meios de transportes utilizados pelos EE no momento de deslocação para o trabalho e outros locais.

**Tabela 26 - Como se desloca diariamente para o seu trabalho ou outros locais? Porquê?**

	Frequência	Percentagem
Carro	30	86%
Carro e metro	1	3%
Carro ou a pé	1	3%
Autocarro	1	3%
Partilha carro	1	3%
A pé	1	3%
Total	35	100%

Fonte: Elaboração própria

Para os EE o meio de transporte mais privilegiado é o automóvel com 83% (n=30) e as principais razões são a rapidez, comodidade, flexibilidade e, menos referido, a falta de outras opções. De referir, dois EE que utilizam de mais do que um meio de transporte “carro e metro” e “carro ou a pé”, no entanto, apesar de identificarem o metro e a possibilidade de se deslocarem a pé o automóvel continua a ser mencionado. Verifica-se ainda, tal como nas crianças/jovens, a partilha de automóvel como opção com 3% (n=1). Já a referência de utilização de autocarro por um dos inquiridos deve-se à impossibilidade de utilizar o automóvel disponível.

Relativamente às questões direcionadas às crianças/jovens foram analisadas as frequências das referências que fizeram ao identificar as principais fontes de poluição e o melhor automóvel para o ambiente.

**Tabela 27 - Quais consideras ser as principais fontes de poluição?**

	Nº referências
Carros	16
Fábricas	15
Plástico	9
Combustíveis	5
Lixo	4
Indústria alimentar	3
Indústria animal	2
Transportes	2
Barcos	2
Moda	2
Pessoas	2
Gases	1

Fonte: Elaboração própria

Quando inquiridas sobre as principais fontes de poluição as crianças/jovens indicam os carros (n=16) e as fábricas (n=15) de forma destacada seguido do plástico (n=9). De salientar a capacidade de referir as indústrias alimentar (n=3) e animal (n=2) e ainda as “pessoas” (n=2) como fonte de poluição ambiental.

**Tabela 28 - Que carro é melhor para o ambiente? Porquê?**

	Nº referências
Elétrico	23
Híbrido	10
Não respondeu	3
Não sabe	1
Gasolina	1
Nenhum	1

Fonte: Elaboração própria

O carro elétrico foi, de forma destacada, com 23 referências a resposta para o carro mais amigo do ambiente por não dependerem de combustíveis fósseis, por não libertarem gases e por não poluírem. Referiram ainda o carro híbrido demonstrando alguma confusão no momento da justificação como por exemplo *“funciona com energia que pode ser captada do sol”, “como é a eletricidade acaba por poluir menos”* e *“não emite substâncias gasosas”*. De destacar a resposta *“Nenhum porque todos afetam negativamente o ambiente”* e a justificação da escolha do carro a gasolina (n=1), como melhor para o ambiente, *“Eu acho que são os carros a gasolina porque os a diesel mandam gases maus para o ambiente, e os carros elétricos e híbridos poluem bastante mais na sua produção do que um carro a diesel na sua vida útil, sem contar com o facto que a maioria das estações de carregamento dos carros, têm geradores a diesel”* que revelam uma opinião vincada e uma visão mais global do tema abordado na questão.

## 4.2. Entrevista

Segue-se agora o momento de análise e discussão dos resultados obtidos nas entrevistas. Como forma de promover uma leitura mais facilitada os dados serão agrupados de acordo com as variáveis em estudo: preocupação ambiental, atitude face à mobilidade, atitude face aos automóveis, influência intergeracional entre crianças/jovens e encarregados de educação e intenção futura das crianças/jovens em utilizar automóvel.

### 4.2.1. Preocupação ambiental

De acordo com o autor Rejeski (1982) as crianças percebem o meio ambiente e a natureza como sinónimos, o que se verifica nos entrevistados mais novos quando confrontados com as questões *“O que significa para ti o ambiente?”*, *“O que significa poluição ambiental?”* e *“O que provoca a poluição ambiental?”* demonstrando encontrarem-se no nível 1 (uni-estrutural). No entanto, as respostas das crianças/jovens mais velhas apresentam uma dimensão mais abstrata (nível 4) o que,

de acordo com o autor, é perfeitamente normal tendo em conta a evolução da perceção das crianças/jovens à medida que envelhecem.

*“Significa a natureza, a vida selvagem. Acho que não sei mais nada.”*

*“... poluir o ambiente.”*

*“Deitar o lixo fora para o chão, atirar plástico para o mar. Sujar, deitar plástico e outras coisas para a terra.” – C/J (12 anos, feminino)*

*“Sei lá...é tudo o que nos rodeia, não sei. Tudo, os seres vivos, plantas, tudo.”*

*“... é o que destrói o ambiente e que mata os seres vivos.”*

*“Os fumos, os gases libertados pelos carros, pelas fábricas, o descuido de deixar lixo em todo o lado.” – C/J (13 anos, masculino)*

*“O meio onde vivemos, o que nós construímos também, suponho. E temos que cuidar dele para termos uma vida saudável em comunidade.”*

*“Tudo o que vai prejudicar o ambiente, libertação de gases.”*

*“Acho que tudo o que nós produzimos e que prejudica de certa forma a natureza, maioritariamente por nossa parte, mas também (...) os incêndios se for natural, sem sermos nós a provocar também polui, acho que é isso.” – C/J (15 anos, feminino)*

*“..., tendo em conta que se não tratarmos dele, daqui a provavelmente duas ou três gerações já não vão ter casa onde viver.”*

*“É todo o tipo de danos que fazemos à natureza, à camada de ozono, aos oceanos, tudo o que fazemos para danificar todos estes constituintes do nosso planeta fazem parte da poluição.”*

*“Acho que a maioria da poluição vem provavelmente dos nossos automóveis, da indústria do petróleo e principalmente da Indústria da alimentação e do plástico que atualmente é das indústrias mais poluentes que existem.” – C/J (16 anos, masculino)*

Confirma-se assim a indicação dos autores Madariaga e Rivera (2017) quando afirmam que o maior desafio da Indústria Automóvel é a Responsabilidade Ambiental já que as C/J associaram a utilização dos automóveis à poluição ambiental. Confirma-se ainda a informação dada pelos autores Lesson *et al.* (1997) que indicam a dificuldade das crianças em perceber conceitos mais abstratos como as mudanças climáticas (em nenhum momento foram referidas pelas C/J) mas apresentam consciência sobre as consequências ambientais mais práticas como poluição do ar e os benefícios da propulsão elétrica.

Quando questionados sobre os cuidados diários dos próprios e dos seus EE para não poluir o ambiente o nível de resposta apresenta novamente diferenças mediante as idades, ou seja, as crianças/jovens mais novas apenas indicam os cuidados (nível 2 – multiestrutura) já os mais velhos apresentam uma relação entre os cuidados e os seus impactos (nível 3 – relacional). Todos fazem referência à reciclagem, três mencionam não atirar lixo para o chão e os mais velhos indicam ainda algumas indústrias poluidoras (moda, alimentação e transportes). De salientar que todos os cuidados enumerados pelas crianças/jovens são igualmente enumerados como os cuidados que os seus EE têm no dia a dia, com a exceção das crianças/jovens mais velhas.

*“Praticamente os mesmos que os meus tirando que a minha mãe não anda de transporte público anda de carro. O meu pai costuma andar de transporte público para ir para o trabalho.” – C/J (16 anos, masculino)*

*“Reciclagem, reduzir o consumo de carne, reduzir o consumo de fast fashion, tirar os carregadores da tomada e apagar as luzes para não gastar muita eletricidade.” – C/J (15 anos, feminino)*

*“Não deixa lixo na rua, recicla, é isso, não destroi nada dos seres vivos, é isso que eu disse, não deita lixo para a rua, recicla.” – C/J (13 anos, masculino)*

Ao analisar as respostas dos EE relativamente aos cuidados que os próprios têm para não poluir o ambiente. Todos, tal como as C/J, referem a reciclagem, dois afirmam a poupança de energia e um ainda refere a redução no consumo da água e da utilização do automóvel. Já no momento de descrever os cuidados que as suas C/J têm todos dizem ter os mesmos cuidados um dos EE indica “*são obrigados*” e outro acrescenta a redução de consumo de carne.

De um modo geral os cuidados enumerados pelas C/J e EE são bastante similares com as C/J mais velhas a indicarem mais cuidados em comparação com os seus EE o que vai ao encontro da noção de influência intergeracional da criança para com o adulto e vice-versa no que diz respeito às questões ambientais como os autores Duvall & Zint (2007) referem. Importa ainda destacar as referências a questões como a redução do consumo de carne e *fast fashion* indicadas pelas C/J e que acabam por se refletir, tal como os autores Tinson, Nancarrow e Brace (2008) afirmaram, nas decisões de compra dos EE mesmo não sendo as C/J a principais consumidoras.

Todos os entrevistados consideraram ser pessoas preocupadas com o ambiente, no entanto, os EE admitem não fazer tudo o que está ao seu alcance (por exemplo, “*sei que poderia fazer mais*” e “*tirando o uso do automóvel*”) e quando questionados sobre as fontes onde adquiriram o conhecimento que demonstraram, a resposta mais comum pelas C/J foi a escola, como era de prever já que as bases como reconhecimento, proteção, sustentabilidade e sensibilidade pelo meio ambiente são construídas pelas instituições de ensino, tal como referem os autores Kabadayi e Altinsoy (2018). Já as principais fontes de informação para os EE são a televisão, jornais, documentários, no próprio trabalho, um dos entrevistados refere que o filho “*transmitia o que aprendia, mas não me dizia nada de novo, ou seja, ele transmitia o que aprendia na escola, mas eu já sabia.*” e apenas um indica ter aprendido “*algumas coisas*” na escola.

Hoje em dia, as crianças têm acesso a uma grande quantidade de informação devido a um ambiente moderno que oferece aos consumidores acesso sem precedentes às tecnologias de comunicação (Broniarczyk & Griffin, 2014) é assim importante

salientar a vontade de aprender associada à pesquisa em livros, participação em palestra, observação de documentários (online, escola e televisão) por parte das C/J mais velhos que contrasta com a falta de interesse em saber revelada pelos mais novos. Estas diferença tanto podem ser explicadas pela diferença de idades como pelo nível de educação ambiental a que foram sujeitas em idades precoces (Kabadayi & Altinsoy, 2018) isto porque as C/J que demonstraram preocupação em aprender ao identificaram palestras e documentários são as que os seus EE também referiram documentários e leitura.

*“Quando o professor me mandou ler um o Sapiens para apresentar, acho que andava no 10º. Mas antes disso a minha anterior professora de português também nos falava muitas vezes desta situação.” – C/J (16 anos, masculino)*

*“Palestras, internet maioritariamente.” – C/J (15 anos, feminino)*

*“Não sei, simplesmente não, não me lembro de o (pesquisar) fazer.” – C/J (13 anos, masculino)*

*“... através da comunicação social, do que se lê, de documentários também e do interesse.” – EE (16 anos, masculino)*

*“... das notícias, da informação, da leitura, coisas do género.” – EE (15 anos, feminino)*

Relativamente à preocupação ambiental importa também perceber a visão que os entrevistados apresentam sobre o estado do ambiente no futuro. Destaca-se que três das C/J apresentam uma visão negativa para o futuro do ambiente por oposição da C/J mais nova que prevê uma melhoria. Contrariamente ao observado até o momento, o nível de resposta das C/J é o mesmo, demonstram uma ligação de ideias (nível 3 – relacional). O mesmo se verifica para os EE que na sua totalidade afirmam que o ambiente vai estar pior.

*“Se continuarmos a este ritmo acho que vai estar extremamente degradado, pois eu lembro-me de já estarmos há 1 ou 2 anos a falar que estamos a chegar ao ponto de não retorno no que toca ao ambiente, por isso, eu creio que se continuarmos assim isto vai deteriorar muito rapidamente.” – C/J (16 anos, masculino)*

*“Se continuarmos assim, muito poluído, vão morrer muitos seres vivos é mau para nós porque é o ar que respiramos e vai ficar poluído também.” – C/J (13 anos, masculino)*

*“Eu acho que vai melhorar, pode melhorar, porque as pessoas vão começar a andar mais de carros elétricos.” – C/J (12 anos, feminino)*

*“Eu acho que agora já se começa a pensar um bocadinho mais, acho que não vai piorar ao ritmo dos últimos 20 anos, mas mesmo assim acho que as previsões não serão muito boas. (...) acho que é preciso sensibilizar muito mais as pessoas...” – EE (16 anos, masculino)*

*“... a parte económica vai sempre andar à frente da ecológica.” – EE (15 anos, feminino)*

A indicação de um futuro negativo para o ambiente por parte dos entrevistados vai ao encontro da indicação dada pelos autores Alvarado e Toledo (2017) que afirmam ser expectável que o planeta se continue a deteriorar a uma velocidade similar ou até mais elevada no futuro. Uma das principais razões por de trás deste fenómeno, segundo os autores e tal como um dos EE também refere, é o aumento das atividades económicas e a consequente degradação do ambiente provocada pelas mesmas.

Relativamente à preocupação ambiental os EE foram ainda questionados sobre a possibilidade de trocar os seus automóveis por outros mais ecológicos. Todos assumiram essa vontade três admitindo que a principal razão seria a poupança no

combustível com apenas um a demonstrar interesse na poupança do ambiente. No entanto, todos concordaram não ser possível efetuar essa troca devido ao preço demasiado elevado na compra de um automóvel elétrico.

*“se fossem mais económicos, já tentei não comprar a gasóleo por causa de ser mais ecológico a gasolina ...” – EE (16 anos, masculino)*

*“Se tivesse dinheiro provavelmente escolhia uma opção mais ecológica, mas porque também é mais económica.” – EE (13 anos, masculino)*

*“... um híbrido, sim, já é mais económico, sim, um híbrido, o preço é mais acessível.” – EE (15 anos, feminino)*

#### 4.2.2. Atitude face à mobilidade

Quando questionados sobre as diferentes formas de mobilidade as C/J indicaram unanimemente o automóvel, bicicleta, transportes públicos, a pé, uma das C/J acrescentou ainda a mota e para longas distâncias o avião e o helicóptero. Das formas mencionadas foi-lhes pedido para indicarem a melhor, e desta vez as opiniões dividiram-se.

*“O transporte público era o mais aconselhável, mas neste momento costuma andar muito cheio e com o Covid às vezes não se torna muito prático, por isso, a maioria das vezes costumo andar a pé.” – C/J (16 anos, masculino)*

*“Depende, quando é perto de casa é a bicicleta, quando são viagens longas de carro ou avião.” – C/J (13 anos, masculino)*

*“Destas é o carro elétrico.” – C/J (12 anos, feminino)*

*“De carro, eu acho, porque é mais cómodo” – C/J (15 anos, feminino)*

De seguida, foi-lhes pedido para indicar a forma como as diferentes formas de mobilidade têm impacto no ambiente, como era de esperar, as C/J mais velhas

apresentaram respostas mais elaboradas (nível 4 – abstrato) já as C/J mais novas limitaram-se a indicar os transportes que mais poluem (nível 2 – multiestrutura). Em geral, todas identificaram o carro como mais poluente, os mais novos referem ainda as camionetas e o avião, já os mais velhos indicam a bicicleta como o meio com menos impacto no ambiente apesar de referirem os transportes públicos como uma opção para reduzir a poluição. De destacar a indicação por parte da C/J com 15 anos (feminino) que faz referência aos processos de construção e eliminação das baterias dos carros elétricos como momentos com um impacto negativo bastante elevado no ambiente uma declaração importante pois tal como Paudel e Yunho (2019) referem a implementação de uma estratégia de RAE envolve, não só, a redução da poluição, mas também, uma gestão de produto focada nos efeitos que irá provocar no ambiente tanto durante como no fim do seu tempo de vida útil.

Foi relevante ainda perceber a capacidade das C/J em identificar os meios como se podem deslocar poluindo menos e sem poluir o ambiente. Em geral todos referem os transportes públicos como o meio de transporte menos poluente, três C/J indicam também a bicicleta e duas C/J o carro elétrico e uma a trotinete elétrica. Quanto aos meios que não poluem a opinião foi geral relativamente à bicicleta e a andar a pé com duas referências aos carros elétricos.

Para compreender a atitude face à mobilidade dos EE foi relevante perceber a forma como se deslocam para os seus locais de trabalho ao que todos responderam utilizar o automóvel, com a exceção do EE da C/J de 15 anos (feminino) que utiliza ainda o comboio. Quando questionados sobre a possibilidade de utilizarem meios mais responsáveis ambientalmente a resposta também foi unânime o automóvel é a única solução viável pela inexistência de uma rede de transportes públicos capaz de superar a rapidez e flexibilidade que o automóvel confere.

Já quando questionados sobre o meio utilizado pelas C/J para se deslocarem para a escola e outras atividades as respostas são mais distintas, no entanto, o automóvel continua a ser mencionado. A C/J de 16 anos (masculino) desloca-se maioritariamente a pé e apenas é utilizado o automóvel no momento de ir buscar

depois do treino (“... depois à noite eu vou buscá-lo porque já fica muito tarde.”, ou seja, é mais seguro), já as restantes C/J deslocam-se de automóvel, mais uma vez, por não existir uma rede de transportes disponível, ou seja, o automóvel permite uma deslocação mais rápida e conveniente, de salientar o caso de uma C/J (com pais divorciados) que se desloca de bicicleta para a escola quando está em casa do EE que vive perto da escola. É assim possível identificar os atributos segurança, rapidez e conveniência que os autores Fusco, Moola, Faulkner, Buliung e Richichi (2012) referiam como justificação para, no Canadá, os pais transportarem as crianças para a escola nos seus automóveis particulares, momento percebido como positivo e até de qualidade superior às viagens ativas e de autocarro.

Por fim, foi pertinente perceber como julgam os entrevistados que nos vamos deslocar no futuro todas as C/J referem “na mesma de carro”, mas menos poluentes ou completamente elétricos, com a exceção da C/J de 12 anos (feminino) que refere o automóvel, autocarro e a pé. Tal como os autores Aguirre-Bielschowsky, Lawson, Stephenson, e Todd (2018) e Urry (2004) referem, as crianças de hoje em dia nasceram num mundo em que a eletricidade e os automóveis fazem parte das suas vidas, e aprenderam a viver numa situação em que o normal para por usufruírem do conforto que a eletricidade e os automóveis proporcionam, o que pode explicar a razão para identificarem um futuro em que os automóveis continuam a ser o principal meio de transporte até porque segundo Boudet et al. (2016) as preferências de transporte podem ser difíceis de alterar. Já os EE esperam ter uma rede de transportes públicos mais eficientes o EE da C/J de 13 anos (masculino) admite até “Já não ia de carro, ia de metro sabia que não apanhava trânsito, sabia que chegava à horinha sempre certinho, de carro nunca sei quando é que chego.” com a exceção do EE da C/J de 15 anos (feminino) que diz “Está tudo a virar para o elétrico. Se arranjam solução para as baterias, eu acho que vai virar tudo para o elétrico ou para o hidrogénio. Mas o hidrogénio vai ser ainda mais no futuro.”, no entanto, todos indicam a existência de automóveis, mas esperam que menos poluentes, tal como as suas C/J.

#### 4.2.3. Atitude face aos automóveis

Para analisar a atitude das C/J face aos automóveis importa perceber as suas preferências e conhecimentos relativamente aos automóveis mais ecológicos. Assim, quando questionadas sobre o automóvel que mais gostavam as respostas foram bastante variadas desde Tesla Model S *“Para além de ser elétrico e eu gostar de carros elétricos, tem um interior muito moderno com muita tecnologia, o exterior é desportivo e eu gosto de carros assim.”* (C/J de 16 anos (masculino), masculino) ao Fiat 500 ou simplesmente um *“carro elétrico”* (C/J de 12 anos (feminino), feminino) houve ainda lugar para um *“Não sei, não ligo muito a isso”* por parte da C/J de 13 anos (masculino).

Importa ainda perceber a opinião das crianças sobre o automóvel mais ecológico que conhecem a resposta mais elaborada partiu da C/J com 16 anos (masculino) que identifica marca e modelo para além de justificar a sua escolha através da comparação com outros modelos (nível 3 – relacional) seguida da resposta da C/J com 13 anos (masculino) que identifica o elétrico mas não tem a certeza de marcas (nível 2 – multiestrutura) e por fim as C/J com 12 e 15 anos apenas indicam o carro elétrico mas não conhecem marcas (nível 1 – uni-estrutura).

*“O carro mais ecológico que eu conheço, provavelmente o Tesla Model X pois para além de ser elétrico tem uma autonomia enorme por isso aquilo não precisa de ser carregado constantemente como precisa de ser o Model S ou o Model Y.” – C/J (16 anos, masculino)*

*“Eu acho que os elétricos são os que menos mal fazem ao ambiente. Acho que a Volvo tem, a BMW também tem. De repente não me estou a lembrar de mais nenhuma.” – C/J (13 anos, masculino)*

*“É o carro elétrico.” – C/J (12 anos, feminino)*

*“Os elétricos eu acho, mas não sei nomes.” – C/J (15 anos, feminino)*

Todas as respostas confirmam a indicação dada pelos autores Sovacool *et al.* (2019) que afirma a capacidade das crianças em identificar corretamente o carro

elétrico como melhor para o meio ambiente, mas apenas a C/J de 16 anos (masculino) demonstrou conhecimento sobre os tempos de carregamento das baterias. O que vem reforçar a ideia de Hensher (2017) sobre a necessidade de tratar as crianças como consumidores, relativamente informados. No entanto, não deixa de estar implícita a questão da percepção da marca que segundo os autores Marshall e Aitken (2006) está intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Os EE, tal como as C/J indicam como automóvel mais ecológico o elétrico, com a exceção de um que menciona os automóveis a hidrogénio (*“Sei lá talvez os a hidrogénio, nem sei se isso já é comercializado, ou se há só protótipos, acho que é mais ecológico que o elétrico.”* – EE (13 anos, masculino)). Relativamente às marcas a Renault e a Nissan são mencionadas duas vezes já a Toyota, Hyundai e Tesla apenas são referidas uma vez e ainda dois dos EE indicam que *“agora quase todas as marcas têm um elétrico”*.

Após identificarem os automóveis mais ecológicos foi pedido aos EE que partilhassem qual o automóvel que escolhiam para substituir os que já têm. As respostas passaram muito por *“o carro de sonho”* onde identificaram a Tesla, o Mustang elétrico, o SUV elétrico da Mercedes, o Audi elétrico e o BMW elétrico já o automóvel *“que possa pagar”* identificaram Peugeot 106, Zoe e Toyota híbrido. As razões para as escolhas foram várias desde a preocupação com o ambiente, à poupança de combustível ou até à combinação dos dois fatores.

*“Neste momento teria sempre em conta um carro mais amigo do ambiente, isso é um fator sempre a ter em conta, e depois do gosto pessoal, gosto de jipes e de suvs.”* – EE (16 anos, masculino)

*“Muito sinceramente, porque ia gastar menos dinheiro ao final do mês, no combustível ...”* – EE (12 anos, feminino)

*“... é um carro mais económico.”* – EE (13 anos, masculino)

*“... não vou dizer que é só por causa da ecologia, mas também da parte económica ...”* – EE (15 anos, feminino)

Como era de esperar (Egbue & Long, 2012; Valentini & Kruckeberg, 2018), para os EE, a tomada de decisão de compra é influenciada principalmente pelo custo de aquisição e desempenho do automóvel.

#### **4.2.4. Influência intergeracional entre crianças/jovens e encarregados de educação**

Para perceber o papel das C/J na consciencialização dos seus EE e vice-versa sobre a sustentabilidade ambiental os entrevistados foram questionados sobre situações em que pediram para não avançar com a compra ou a realização de uma ação que prejudicasse o ambiente. Segundo as C/J sentiram necessidade de explicar aos seus EE a importância da reciclagem, as C/J mais velhas indicaram que tiveram a necessidade de explicar o funcionamento da reciclagem, apenas uma das C/J revela nunca ter sentido necessidade de alertar os EE. Dois dos EE (das C/J mais velhas) confirmaram terem sido alertados pelas suas C/J sobre a necessidade de reciclar e o seu procedimento, já os outros dois EE revelam não terem memória de alguma vez terem sido alertados pelas suas C/J.

Quando questionadas sobre se se recordam de alguma vez terem sido alertadas pelos seus EE as C/J mais velhas revelam não ter memória, no entanto, as C/J mais novas uma indica ter sido alertada para fazer reciclagem e não atirar lixo para o chão e a outra refere apenas ter sido alertada para não atirar lixo para o chão. Os EE acabam por confirmar o indicado pelas C/J com a exceção de um que refere ter de avisar a sua C/J para reduzir o tempo dos banhos como forma de poupar água.

As C/J foram ainda questionadas sobre a partilha de conhecimento com os seus EE. Todos revelam partilhar o novo conhecimento com os EE e a C/J mais velha revela ainda partilhar com os amigos já que *“também se preocupam com estes problemas”*. Dois dos EE admitem apenas alertar e corrigir os comportamentos das suas C/J sem explicar o tema da preocupação ambiental, um dos EE revela não sentir necessidade de ensinar a sua C/J já que é ela que o ensina sobre o tema.

Os EE foram ainda questionados sobre os sentimentos e nível de interação que têm com as suas C/J durante as deslocações para a escola e outras atividades. Todos os EE definem essas deslocações como um momento importante para partilha dos acontecimentos do dia a dia.

*“Trazia uns 2 ou 3 (amigos) normalmente (...) tinham oportunidade de socializarem de falarem um bocadinho de como é que foi o treino...” – EE (16 nos, masculino)*

*“Sim, é um momento que temos que acabamos por conversar um bocadinho sobre a escola ou sobre como é que correu, ou sobre o que é que ela vai fazer, sobre os testes...” – EE (12 anos, feminino)*

*“... apesar de ser onde é, é um momento de convívio.” – EE (13 anos, masculino)*

*“... se for dias de teste, ou dias de atividades acho que é importante até para combinar coisas e para “desstressar” ...” – EE (15 anos, feminino)*

As respostas dos EE vão ao encontro do estudo realizado por Carver, Timperio e Crawford (2013) que alguns pais assumem as viagens de automóvel como uma oportunidade de usufruir de tempo de qualidade com os seus filhos. Importa também referir que em nenhum momento foi indicado pelos EE os benefícios físicos e mentais que andar a pé ou de bicicleta podem ter nas suas C/J como sugerem os autores Roth, Millett e Mindell (2012) e Van Sluijs et al. (2009). A razão pode estar associada à envolvente pouco favorável, como revelam os EE, à prática desse transporte ativo (Sallis et al., 2006).

#### **4.2.5. Intenção futura das crianças/jovens em utilizar automóvel**

Segundo o autor Kopnina (2011) as crianças são metaforicamente e literalmente os condutores do futuro e quando questionadas sobre a vontade de terem carro no futuro todas as indicam que sim e uma refere ainda *“Porque se não ia ter de*

*andar sempre a pé ou de bicicleta e porque o carro dá mais jeito.*”. Todas as C/J indicam ainda que julgam ter um carro elétrico no futuro por ser *“melhor para o ambiente”* (nível 3 – relacional), no entanto, apenas a C/J de 16 anos (masculino) apresenta uma resposta mais elaborada (nível 4 – abstrato). Segundo Koprina e Williams (2012) é provável que esta preferência por automóveis esteja associada à ideia de que o automóvel tem um impacto positivo nos seus status social. Aliás a preferência por conduzir foi percebida como independente da idade das crianças (Line *et al.*, 2010).

*“O meu sonho era ter um Tesla Model S mas é um bocado caro por isso não sei se irei chegar a ele mas a Tesla anunciou que irá lançar um carro mais barato entre 2021 e 2023, por isso gostava de ver como é que esse carro vai ser produzido para ver se seria o carro que eu possa comprar num futuro próximo. Se não conseguir comprar um elétrico, sinceramente o meu sonho sempre foi comprar um elétrico até porque sou muito amigo do ambiente, mas se não conseguisse, eu acho que iria optar por transportes públicos.” – C/J (16 anos, masculino).*

Segundo os EE todos indicam que as suas C/J irão começar a tirar a carta de condução aos 18 anos e dois referem ainda sentir ser uma imposição da sociedade o que é perfeitamente normal tendo em conta que a população tende a adotar normas sociais e alterar o seu comportamento para ir ao encontro das expectativas da sociedade (Lee, Kim & Kim, 2016).

*“... não é uma coisa que seja muito importante para ele, mas é uma coisa que é importante todas as pessoas terem.” – EE (16 anos, masculino)*

*“... porque a nossa sociedade está um bocadinho inclinada para isso, normalmente fazem 18 anos e tiram a carta ...” – EE (12 anos, feminino)*

*“... de certeza que a avó lhe vai dar a carta.” – EE (13 anos, masculino)*

Os EE indicam ainda que as suas C/J, quando tiverem carta, irão utilizar os automóveis que tiverem disponíveis. Quando questionados sobre o tipo de carro que

lhes dariam as opiniões dividem-se um diz que terá de ser a C/J a comprar, outro diz que pode oferecer uma mota, um dos EE indica que a sua C/J não pretende automóvel mas caso comprasse teria de ser elétrico e outro ainda faz referência à poluição associadas às baterias dos automóveis elétricos o que o levaria por escolher um híbrido. As declarações dos últimos EE vão ao encontro das opiniões anteriormente partilhadas pelas respetivas C/J.

## 5. CONCLUSÕES

Uma vez analisados e discutidos os resultados da investigação importa agora, neste último capítulo, responder aos objetivos específicos propostos inicialmente para além de esclarecer os principais contributos do estudo e identificar as limitações e pistas para investigações futuras.

### 5.1. Resposta aos objetivos

O objetivo geral desta investigação passou por perceber de que forma a consciencialização das crianças/jovens com a problemática da sustentabilidade ambiental tem impacto na intenção futura de utilização de automóvel pelas mesmas e pelos seus Encarregados de Educação. Os objetivos específicos passavam por analisar o conhecimento das crianças/jovens e EE sobre a problemática da sustentabilidade ambiental, identificar as principais fontes de aquisição de conhecimento sobre a problemática da sustentabilidade ambiental, perceber o conhecimento das crianças sobre o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental, compreender o papel das crianças/jovens na consciencialização dos seus encarregados de educação e vice-versa, perceber a necessidade de utilização dos automóveis por parte dos EE e das crianças/jovens, e por fim averiguar a intensão das crianças/jovens na utilização futura de automóvel.

#### 5.1.1. Primeiro objetivo: Analisar o conhecimento das crianças/jovens e EE sobre a problemática da sustentabilidade ambiental

De acordo com o inquérito realizado os EE concordam totalmente que as suas C/J compreendem a problemática da sustentabilidade ambiental uma vez que têm a preocupação em explicar e ainda admitem que as suas C/J lhes ensinam a ter atitudes ambientalmente responsáveis. No entanto, de acordo com as entrevistas quando questionadas sobre o ambiente e o que provoca a sua poluição apenas as C/J mais

velhas demonstram um conhecimento mais aprofundado sobre o tema com uma capacidade de resposta de nível 4 (abstrata) para além de identificarem fontes como o plástico, fábricas, automóveis e “atirar lixo para o chão” referem o impacto de indústrias como a moda, alimentação e criação de animais como grandes poluidoras. Fontes que não foram identificadas pelos seus EE.

Desta forma conclui-se que as C/J, pelo menos as mais velhas, apresentam um conhecimento satisfatório sobre a problemática da sustentabilidade ambiental.

### **5.1.2. Segundo objetivo: Identificar as principais fontes de aquisição de conhecimento sobre a problemática da sustentabilidade ambiental**

Apesar de tanto no inquérito como nas entrevistas os EE admitirem ter a preocupação de ensinar as suas C/J sobre a problemática da sustentabilidade ambiental, quando questionadas admitem que a principal fonte de aquisição de conhecimento sobre o tema é a escola contrariamente aos seus EE. Estes, por sua vez, admitem adquirir conhecimento através da televisão, jornais, documentários e pelo menos os EE das C/J mais velhas indicam aprender com os seus filhos informação nova. As C/J mais velhas revelaram ainda vontade de saber mais sobre o tema através de palestras na escola e documentários online e na televisão.

### **5.1.3. Terceiro objetivo: Perceber o conhecimento das crianças sobre o impacto dos automóveis na sustentabilidade ambiental**

De acordo com os dados, as crianças definem o automóvel como o principal poluidor do ambiente praticamente em paralelo com as fábricas. Demonstram também a perceção de que apesar de ser uma melhor opção, os autocarros também são fontes poluidoras, aliás compreendem que a opção para se deslocarem sem poluir o ambiente passa por caminhar ou utilizar a bicicleta. Dentro da indústria automóvel identificam o carro elétrico como a melhor solução seguida do híbrido com uma das C/J a fazer uma

ressalva relativamente ao fabrico e destruição das baterias utilizadas (já que, como a própria indicou “*quando elas deixam de estar funcionais não se sabe o que é que se faz com elas*” – C/J (15 anos, feminino)).

#### **5.1.4. Quarto objetivo: Compreender o papel das crianças/jovens na consciencialização dos seus encarregados de educação e vice-versa**

Segundo os dados do inquérito os EE concordam que aprendem com as suas C/J concordam até totalmente que as suas opiniões já os fizeram alterar a forma como se deslocam. E quando questionadas sobre o assunto, as C/J referem, pelo menos as mais velhas, sentir necessidade de explicar aos seus EE a importância e a forma correta de reciclar afirmação confirmada pelos próprios EE. Os papéis inverte-se no momento de questionar as C/J mais novas e seus EE.

Desta forma, de acordo com os dados quanto mais velha é a C/J maior é o seu papel na consciencialização dos seus EE já o papel de consciencialização dos EE parece ser mais importante nas idades mais novas das suas C/J.

#### **5.1.5. Quinto objetivo: Perceber a necessidade de utilização dos automóveis por parte dos EE e das crianças/jovens**

Para as C/J inquiridas apesar do principal meio de transporte utilizado para irem para a escola ser o autocarro, o automóvel dos EE é a segunda opção mais escolhida e muito próxima do primeiro lugar, as C/J admitem concordar parcialmente com o facto do automóvel lhes conferir independência. tanto para os EE como para as C/J que se deslocam de automóvel para o trabalho, escola e outras atividades fica claro que não têm a possibilidade de se deslocar de outra forma, aliá uma das C/J sempre que tem oportunidade privilegia a bicicleta e outra a caminhada. Apesar de os EE admitirem o momento de viagem como uma oportunidade de partilha e comunicação a principal razão de utilizarem o automóvel é a inexistência de uma rede de transportes públicos capaz de superar a rapidez, segurança e flexibilidade que o automóvel confere,

admitem até que se essa solução existisse deixariam de utilizar os seus automóveis particulares.

#### **5.1.6. Sexto objetivo: Averiguar a intensão das crianças/jovens na utilização futura de automóvel**

Tanto nos inquéritos como nas entrevistas ficou clara a pressão social que existe para as C/J tirarem a carta de condução aquando dos seus 18 anos e até adquirirem automóvel mais tarde.

De acordo com as entrevistas todas as C/J admitem a possibilidade de adquirirem automóvel e a escolha passa pelos elétricos apesar de revelarem algum desconhecimento relativamente às marcas. Apenas uma das C/J revela conhecimento e certeza do modelo e marca que pretende adquirir, fala no Tesla Model S, mas revela ser demasiado caro e por isso aguarda por uma versão mais barata (comunicada pela marca). Indica também que se não tiver possibilidade de adquirir um automóvel elétrico continuará a deslocar-se de transportes públicos ou a pé.

### **5.2. Principais Contributos**

A investigação permite complementar a literatura existente sobre a consciencialização das crianças/jovens com a problemática da sustentabilidade ambiental e impacto na intenção futura de utilização de automóvel pelas mesmas e pelos seus Encarregados de Educação.

A nível dos contributos teóricos confirma-se que as crianças/jovens percebem o meio ambiente e a natureza como sinónimos tal como o autor Rejeski (1982) indica. E tendo em conta a similaridade de cuidados e conhecimento relativamente à sustentabilidade ambiental, confirma-se também, a influência intergeracional da criança para com o adulto e vice-versa (Duvall & Zint, 2007) que acaba por reproduzir impacto na decisão de compra (Tinson, Nancarrow & Brace, 2008).

Contribuiu também para reforçar a importância das instituições de ensino como fontes de aquisição de conhecimento sobre a problemática da sustentabilidade ambiental (Kabadayi & Altinsoy, 2018) principalmente para as crianças/jovens mais novas que revelaram um nível de interesse mais reduzido comparativamente às crianças/jovens mais velhas. Apesar de hoje em dia terem acesso a uma grande quantidade de informação (Broniarczyk & Griffin, 2014) apenas as crianças/jovens mais velhas apresentam algum interesse na utilização de outros meios para pesquisar sobre problemática.

Relativamente à mobilidade, não se confirma a indicação dada pelos autores Roth, Millett e Mindell (2012) e Van Sluijs et al. (2009) sobre a perceção, por parte dos EE, relativa aos benefícios físicos e mentais das suas C/J associados a uma mobilidade ativa (caminhar e andar de bicicleta). Realmente para os EE, os momentos em que se deslocam de automóvel é percecionado uma oportunidade de usufruir de tempo de qualidade com as suas C/J (Carver, Timperio & Crawford, 2013). Confirmou-se ainda a importância dos atributos segurança, rapidez e conveniência associados aos automóveis (Fusco, Moola, Faulkner, Buliung & Richichi, 2012) e influência dos atributos preço e desempenho do automóvel no momento da tomada de decisão de compra, por parte dos EE (Egbue & Long, 2012; Valentini & Kruckeberg, 2018).

As C/J demonstram a capacidade de identificar o carro elétrico como melhor para o meio ambiente Sovacool *et al.* (2019) mas também demonstram interesse no processo de fabrico e destruição das baterias, que consideram como momentos que contribuem para a poluição, uma questão a ter em conta na estratégia de RAE tal como os autores Paudel e Yunho (2019) referem.

Confirma-se assim a indicação dos autores Madariaga e Rivera (2017) quando afirmam que o maior desafio da Indústria Automóvel é a Responsabilidade Ambiental já que as C/J associaram a utilização dos automóveis, inclusive elétricos, à poluição ambiental. Ainda assim, assumem a utilização de automóvel no futuro confirmando a dificuldade em alterar as preferências de transporte (Boudet *et al.*, 2016).

No que diz respeito aos contributos práticos, a nível social, existe uma necessidade de, junto das crianças/jovens mais novas, desenvolver atividades que

promovam a aquisição de conhecimento e envolvimento das famílias sobre a problemática da sustentabilidade ambiental que permitam suprimir as lacunas de informação apresentadas pelos entrevistados. As crianças/jovens demonstram falta de conhecimento sobre o impacto das suas ações no ambiente. Estas atividades devem ser desenvolvidas pelas instituições de ensino, já que, de acordo com as crianças/jovens, são a principal fonte de aquisição de conhecimento. Ficou clara também a necessidade de reforçar o sistema de transportes públicos, que é bastante reduzido ou até inexistente em algumas zonas mais periféricas.

A Indústria Automóvel, que começa a caminhar para se tornar mais “verde” deve também melhorar a sua comunicação para deixar de ser vista como uma das indústrias mais poluidoras do ambiente. Deve assim aproveitar a oportunidade de em conjunto com as instituições de ensino melhorar a sua Responsabilidade Social e comunicar de forma clara com as crianças/jovens, os condutores do futuro, os benefícios de optarem por automóveis ou opções de mobilidade menos poluidoras.

### **5.3. Limitações e sugestões para investigações futuras**

Existiram algumas limitações associadas à presente investigação que levam à indicação de sugestões para investigações futuras. Relativamente ao primeiro modelo conceptual apresentado, não foi possível recolher o número mínimo de respostas que permitisse construir uma amostra suficientemente robusta para permitir a análise necessária. Uma das razões foi a situação de pandemia em que o país e o mundo se encontram o que impossibilitou o contacto com as C/J e respetivos EE, outra das razões terá sido a utilização de um único questionário com uma parte reservada às C/J e outra reservada aos respetivos EE, assim a sugestão passa por inquirir apenas as C/J reduzindo assim a complexidade do inquérito, sugere-se também entrar em contacto com várias escolas e clubes desportivos para garantir o contacto com o maior número de C/J possível. Outra sugestão pode também passar por simplificar o modelo o que vai permitir uma redução das questões a colocar e, por sua vez, o número de respostas necessário.

Novamente a situação de pandemia em que o país e o mundo se encontram tiveram impacto no número de entrevistados possível, acabando mesmo por impossibilitar umas das entrevistas agendadas, o momento da realização das mesmas foi igualmente afetado, já que o contacto físico é desaconselhado, as entrevistas foram realizadas por telefone o que dificulta a comunicação, a leitura dos dados recolhidos e o próprio desenvolvimento por parte dos inquiridos. A sugestão passa assim por aumentar o número de entrevistas e garantir que as mesmas ocorrem pessoalmente.

## BIBLIOGRAFIA

- Ackoff, R. (1953). The Design of Social Research. *American Association for the Advancement of Science*, 119(3102), 837. <https://doi.org/doi.org/10.1126/science.119.3102.837>
- Aguirre-Bielschowsky, I., Lawson, R., Stephenson, J., & Todd, S. (2018). Kids and Kilowatts: Socialisation, energy efficiency, and electricity consumption in New Zealand. *Energy Research & Social Science*, 44(10), 178–186. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.erss.2018.04.020>
- Alhouti, S., Johnson, C. M., & Holloway, B. B. (2016). Corporate social responsibility authenticity: Investigating its antecedents and outcomes. *Journal of Business Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.09.007>
- Alvarado, R., & Toledo, E. (2017). Environmental degradation and economic growth: Evidence for a developing country. *Environment, Development and Sustainability*, 19(4), 1205–1218. <https://doi.org/10.1007/s10668-016-9790-y>
- Asplund, K., Kair, L., Arain, Y., Cervantes, M., Oreskovic, N., & Zuckerman, K. (2015). Early Childhood Screen Time and Parental Attitudes Toward Child Television Viewing in a Low-Income Latino Population Attending the Special Supplemental Nutrition Program for Women, Infants, and Children. *Childhood Obesity*, 11(5), 590–599. <https://doi.org/doi.org/10.1089/chi.2015.0001>
- Ballantyne, R., Connell, S., & Fien, J. (1998). Students as catalysts for environmental change: A framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental Education Research*, 4(3), 285–298. <https://doi.org/doi.org/10.1080/1350462980040304>
- Ballantyne, R., Connell, S., & Fien, J. (2006). Students as catalysts of environmental change: A framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3/4), 413–427. <https://doi.org/doi.org/10.1080/1350462980040304>

- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2000). Program Effectiveness in Facilitating Intergenerational Influence in Environmental Education: Lessons From the Field. *Journal of Environmental Education*, 32(4), 8–15. <https://doi.org/doi.org/10.1080/00958960109598657>
- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). Intergenerational influence in environmental education: A quantitative analysis. *Australian Journal of Environmental Education*, 17(1), 1–7. <https://doi.org/doi.org/10.1017/S0814062600002378>
- Bandura, A. (2002). Social foundations of thought and action. In D. F. Marks (Ed.), *The health psychology reader*. London: SAGE Publications. p. 94-106.
- Bansal, P. (2005). Evolving sustainably: A longitudinal study of corporate sustainable development. *Strategic Management Journal*, 26(3), 197–218. <https://doi.org/10.1002/smj.441>
- Bansal, P., & Roth, K. (2000). Why companies go green: a model of ecological responsiveness. *Academy Management Journal*, 43(4), 717–736. <https://doi.org/10.2307/1556363>
- Bartiaux, F. (2009). Between School, Family and Media: Do Children Carry Energy-Saving Messages and Practices? In *European Council for an Energy Efficient Economy (ECEEE)*. La Colle sur Loup, France. Retrieved from [https://www.eceee.org/library/conference\\_proceedings/eceee\\_Summer\\_Studies/2009/Panel\\_8/8.391/](https://www.eceee.org/library/conference_proceedings/eceee_Summer_Studies/2009/Panel_8/8.391/)
- Baslington, H. (2009). Children's perceptions of and attitudes towards, transport modes: why a vehicle for change is long overdue. *Children's Geographies*, 7(3), 305–322. <https://doi.org/doi.org/10.1080/14733280903024472>
- Batterham, D., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (1996). Kids, cars and conservation: children's ideas about the environmental impact of motor vehicles. *International Journal of Science Education*, 18(3), 347–354. <https://doi.org/doi.org/10.1080/0950069960180307>
- Berti, A., & Bombi, A. S. (1988). *The Child's Construction of Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. Nova Iorque: Academic Press.
- Blainey, S., Hickford, A., & Preston, J. (2012). Barriers to Passenger Rail Use: A Review of the Evidence. *Transport Reviews*, 32(6), 675–696. <https://doi.org/doi.org/10.1080/01441647.2012.743489>
- Borg, F., Winberg, M., & Vinterek, M. (2019). Preschool children’s knowledge about the environmental impact of various modes of transport. *Early Child Development and Care*, 189(3), 375–391. <https://doi.org/doi.org/10.1080/03004430.2017.1324433>
- Boudet, H., Ardoin, N., Flora, J., Armel, K., Desai, M., & Robinson, T. (2016). Effects of a behaviour change intervention for Girl Scouts on child and parent energy-saving behaviours. *Nature Energy*, 1(8), 1–10. <https://doi.org/doi.org/10.1038/nenergy.2016.91>
- Boyes, E., & Stanisstreet, M. (1997). The Environmental Impact of Cars: children’s ideas and reasoning. *Environmental Education Research*, 3(3), 269–282. <https://doi.org/doi.org/10.1080/1350462970030302>
- Brammer, S., Brooks, C., & Pavelin, S. (2006). Corporate social performance and stock returns: UK evidence from disaggregate measures. *Financial Management*, 35(3), 97–116. <https://doi.org/10.1111/j.1755-053X.2006.tb00149.x>
- Broniarczyk, S., & Griffin, J. (2014). Decision difficulty in the age of consumer empowerment. *Journal of Consumer Psychology*, 24(4), 608–625. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.jcps.2014.05.003>
- Cai, L., Cui, J., & Jo, H. (2015). Corporate Environmental Responsibility and Firm Risk. *Journal of Business Ethics*, 139(3), 563–594. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2630-4>
- Carling, C. (2004). International Questionnaire Postal Response Rate: An experiment comparing no return postage to provision of International Postage Vouchers – “Coupon-Réponse International.” *BMC Health Services Research*, 4(16), 1–3.

<https://doi.org/doi.org/10.1186/1472-6963-4-16>

- Carroll, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497–505. <https://doi.org/doi.org/10.5465/amr.1979.4498296>
- Carroll, A. B. (1999). Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct. *Business and Society*. <https://doi.org/10.1177/000765039903800303>
- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2013). Parental chauffeurs: what drives their transport choice? *Journal of Transport Geography*, 26(1), 72–77. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2012.08.017>
- Casadó, R. G., Golightly, D., Laing, K., Palacin, R., & Todd, L. (2020). Children, Young people and Mobility as a Service: Opportunities and barriers for future mobility. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, 4(3), 1–11. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.trip.2020.100107>
- Chandler, D. (2016). *Strategic Corporate Social Responsibility: Sustainable Value Creation*. (T. Oaks, Ed.) (4ª Edição). SAGE Publications, Inc.
- Chaudhuri, A., & Holbrook, M. B. (2001). The Chain of Effects from Brand Trust and Brand Affect to Brand Performance: The Role of Brand Loyalty. *Journal of Marketing*, 65(2), 81–93. <https://doi.org/10.1509/jmkg.65.2.81.18255>
- Churchill, J., Gilbert, A., & Moschis, G. (1979). Television and interpersonal influences on adolescent consumer learning. *Journal of Consumer Research*, 6(1), 23–35. <https://doi.org/doi.org/10.1086/208745>
- Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. London: Duke University Press Books.
- Cousins, S., Garcia, J., & Palomares, O. (2007). Powering or de-powering future vehicles to reach low carbon outcomes: the long term view 1930–2020. *Journal of Cleaner Production*, 15(11), 1022–1031. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.05.023>
- Crespo, A. H., Bosque, I. R., & De Los Salmones Sánchez, M. M. G. (2009). The influence of perceived risk on Internet shopping behavior: a multidimensional perspective.

- Journal of Risk Research*, 12(2), 259–277.  
<https://doi.org/10.1080/13669870802497744>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Nova Iorque: SAGE Publications, Inc.
- Cunha, R., & Neto, P. (2015). The adolescent influence in family decision-making. *International Business Research*, 8(5), 244–251.  
<https://doi.org/10.5539/ibr.v8n5p244>
- Davison, P., Davison, P., Reed, N., Halden, D., & Dillon, J. (2003). Children's Attitudes to Sustainable Transport. *University of Hertfordshire Research Archive*, (174). Retrieved from <https://uhra.herts.ac.uk/handle/2299/20849>
- Delhomme, P., & Gheorghiu, A. (2016). Comparing French carpoolers and non-carpoolers: Which factors contribute the most to carpooling? *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 42(1), 1–15.  
<https://doi.org/doi.org/10.1016/j.trd.2015.10.014>
- Derwall, J., Guenster, N., Bauer, R., & Koedijk, K. (2005). The ecoefficiency premium puzzle. *Financial Analysts Journal*, 61(2), 51–63.  
<https://doi.org/10.2469/faj.v61.n2.2716>
- DesJardins, J. (1998). Corporate environmental responsibility. *Journal of Business Ethics*, 17(8), 825–838. <https://doi.org/10.1023/A:1005719707880>
- Doherty, E., & Eagly, A. (1989). Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation. *Contemporary Sociology*, 18(3), 343.  
<https://doi.org/doi:10.2307/2073813>
- Dowling, R. (2000). Cultures of mothering and car use in suburban Sydney: a preliminary investigation. *Geoforum*, 31(3), 345–353.  
[https://doi.org/doi.org/10.1016/S0016-7185\(99\)00048-2](https://doi.org/doi.org/10.1016/S0016-7185(99)00048-2)
- Dubois, G., Sovacool, B., All, C., Nilsson, M., Barbier, C., Herrmann, A., ... Sauerborn, R. (2019). It starts at home? Climate policies targeting household consumption and behavioral decisions are key to low-carbon futures. *Energy Research & Social*

*Science*, 52(6), 144–158. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.erss.2019.02.001>

Duvall, J., & Zint, M. (2007). A Review of Research on the Effectiveness of Environmental Education in Promoting Intergenerational Learning. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 14–24. <https://doi.org/doi.org/10.3200/JOEE.38.4.14-24>

Eccles, R., Ioannou, I., & Serafeim, G. (2012). Is sustainability now the key to corporate success? Retrieved from <https://www.theguardian.com/sustainable-business/sustainability-key-corporate-success>

Edwards, P. J., Roberts, I., Clarke, M. J., Diguseppi, C., Wentz, R., Kwan, I., ... Pratap, S. (2009). Methods to increase response to postal and electronic questionnaires. *Cochrane Database Syst Rev.*, 8(3), 1–38. <https://doi.org/10.1002/14651858.MR000008.pub4>

Egbue, O., & Long, S. (2012). Barriers to widespread adoption of electric vehicles: an analysis of consumer attitudes and perceptions. *Energy Policy*, 48(9), 717–729. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2012.06.009>

Ekström, K. M. (2006). Consumer socialization revisited. In R. W. Belk (Ed.), *Research in Consumer Behavior*. Oxford: Emerald Group Publishing. p.71-98.

El Ghouli, S., Guedhami, O., Kwok, C., & Mishra, D. (2011). Does corporate social responsibility affect the cost of capital? *Journal of Banking & Finance*, 35(9), 2388–2406. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2011.02.007>

Farrell, A. (2005). *Ethical Research With Children*. Nova Iorque: 1ª ed. McGraw-Hill.

Fotel, T., & Thomson, T. (2002). The Surveillance of Children's Mobility. *Surveillance & Society*, 1(4), 535–554. <https://doi.org/doi.org/10.24908/ss.v1i4.3335>

Foucault, M. (1994). The political technology of individuals. In J. D. Faubion (Ed.), *Essential Works of Foucault 1954 – 1984*. London: Penguin. p. 403–417.

Fusco, C., Moola, F., Faulkner, G., Buliung, R., & Richichi, V. (2012). Toward an understanding of children's perceptions of their transport geographies: (non)active school travel and visual representations of the built environment.

- Journal of Transport Geography*, 20(1), 62–70.  
<https://doi.org/doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2011.07.001>
- Fyhri, A., Hjorthol, R., Mackett, R., Fotel, T., & Kyttä, M. (2011). Children's active travel and independent mobility in four countries: Development, social contributing trends and measures. *Transport Policy*, 18(5), 703–710.  
<https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tranpol.2011.01.005>
- Ganesan, S., & Hess, R. (1997). Dimensions and Levels of Trust: Implications for Commitment to a Relationship. *Marketing Letters*, 8(4), 439–448.  
<https://doi.org/10.1023/a:1007955514781>
- Garriga, E., & Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Journal of Business Ethics*, 53(1), 51–71.  
<https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000039399.90587.34>
- Gaumer, C., Arnone, C., & Ashley-Cotleur, C. (2013). Child Influence: Depth Interviews with Pre-Operational Child Consumers and Their Parents. *Journal of Food Products Marketing*, 19(3), 219–235.  
<https://doi.org/doi.org/10.1080/10454446.2013.724367>
- Gefen, D., & Straub, D. W. (2004). Consumer trust in B2C e-Commerce and the importance of social presence: experiments in e-Products and e-Services. *Omega*, 32(6), 407–424. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2004.01.006>
- Glasow, P. (2005). *Fundamentals of Survey Research Methodology*. Washington: MITRE.
- Gray, W. B., & Shadbegian, R. J. (1993). Environmental Regulation and Manufacturing Productivity at the Plant Level. *National Bureau of Economic Research*, 4321(4), 1–29. <https://doi.org/10.3386/w4321>
- Haley, U. (1991). Corporate contributions as managerial masques: reframing corporate contributions as strategies to influence society. *Journal of Management Studies*, 28(5), 485–509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1991.tb00765.x>
- Harris, L. C., & Goode, M. M. H. (2010). Online service scapes, trust, and purchase intentions. *Journal of Services Marketing*, 24(3), 230–243.

<https://doi.org/10.1108/08876041011040631>

- Helbich, M., Emmichoven, M., Dijst, M., Kwan, M., Pierik, F., & Vries, S. (2016). Natural and built environmental exposures on children's active school travel: A Dutch global positioning system-based cross-sectional study. *Health & Place, 39*(5), 101–109. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.03.003>
- Hensher, D. (2017). Future bus transport contracts under a mobility as a service (MaaS) regime in the digital age: Are they likely to change? *Transportation Research Part A: Policy and Practice, 98*(4), 86–96. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tra.2017.02.006>
- Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1990). *One False Move... A Study of Children's Independent Mobility*. London: Booktrade Representation.
- Hiramatsu, A., Kurisu, K., Nakamura, H., Teraki, S., & Hanaki, K. (2014). Spillover Effect on Families Derived from Environmental Education for Children. *Low Carbon Economy, 5*(2), 40–50. <https://doi.org/doi.org/10.4236/lce.2014.52005>
- INE. (2020). População residente (N.º) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário; Anual. Retrieved November 10, 2020, from [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0008273&selTab=tab0](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0008273&selTab=tab0)
- Istead, L., & Shapiro, B. (2014). Recognizing the child as knowledgeable other: Intergenerational learning research to consider child-to-adult influence on parent and family eco-knowledge. *Journal of Research in Childhood Education, 28*(1), 115–127. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02568543.2013.851751>
- Iyer, A. A. (2006). The missing dynamic: Corporations, individuals and contracts. *Journal of Business Ethics, 67*(4), 393–406. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9032-6>
- Iyer, A. A. (2009). Corporate social responsibility and farmer suicides: A case for Benign paternalism? *Journal of Business Ethics, 85*(4), 429–443. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9781-5>

- James, A., & James, A. L. (2013). *Constructing Childhood Theory, Policy and Social Practice*. London: Palgrave.
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jiao, J., & Xu, X. (2019). 2019 Analysis of the Information Disclosure of Social Responsibility Accounting of Automobile Manufacturing Enterprises of China. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 322(6), 484–487. <https://doi.org/doi.org/10.2991/iserss-19.2019.124>
- John, D. (1999). Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 183–213. <https://doi.org/doi.org/10.1086/209559>
- Jones, A., Goodman, A., Roberts, H., Steinbach, R., & Green, J. (2013). Entitlement to concessionary public transport and wellbeing: A qualitative study of young people and older citizens in London, UK. *Social Science & Medicine*, 91(8), 202–209. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.11.040>
- Kabadayi, A., & Altinsoy, F. (2018). Traditional and Technological Methods for Raising Pre-school Children's Awareness of Environmental Pollution for Sustainability. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 134–144. <https://doi.org/doi.org/10.2478/dcse-2018-0020>
- Kaplan, S., Nielsen, T., & Prato, C. (2016). Walking, cycling and the urban form: A Heckman selection model of active travel mode and distance by young adolescents. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 44(5), 55–65. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.trd.2016.02.011>
- Karlsson, I., Sochor, J., & Strömberg, H. (2016). Developing the 'Service' in Mobility as a

Service: experiences from a field trial of an innovative travel brokerage. *Transportation Research Procedia*, 14(4), 3265–3273. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.trpro.2016.05.273>

Kaye, L. (2011). Why automakers are the new renewable energy investors. Retrieved from <https://www.theguardian.com/sustainable-business/automakers-new-renewable-energy-investors-sustainable-cars>

Keijzers, G. (2002). The transition to the sustainable enterprise. *Journal of Cleaner Production*, 10(4), 349–359. [https://doi.org/10.1016/S0959-6526\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0959-6526(01)00051-8)

Kerrane, B., & Hogg, M. (2011). How Best to Get Their Own Way?: Children's Influence Strategies Within Families. *Advances in Consumer Research*, 39, 366–373.

Kim, H., Park, K., & Ryu, D. (2015). Corporate Environmental Responsibility: A Legal Origins Perspective. *Journal of Business Ethics*, 140(3), 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2641-1>

Kitchenham, B., & Pfleeger, S. (2002). Principles of survey research: part 5: populations and samples. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 27(5), 17–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1145/571681.571686>

Konar, S., & Cohen, M. A. (2001). Does the market value environmental performance? *Review of Economics and Statistics*, 83(2), 281–289. <https://doi.org/10.1162/00346530151143815>

Kongsved, S. M., Basnov, M., Holm-Christensen, K., & Hjollund, N. H. (2007). Response rate and completeness of questionnaires: a randomized study of Internet versus paper-and-pencil versions. *J Med Internet Res*, 9(3), 1–11. <https://doi.org/10.2196/jmir.9.3.e25>

Konrad, K., & Wittowsky, D. (2018). Virtual mobility and travel behavior of young people - Connections of two dimensions of mobility. *Research in Transportation Economics*, 68(8), 11–17. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.retrec.2017.11.002>

Kopnina, H. (2011). Kids and cars: Environmental attitudes in children. *Transport Policy*, 18(4), 573–578. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tranpol.2011.01.013>

- Kopnina, H., & Williams, M. (2012). Car attitudes in children from different socio-economic backgrounds in the Netherlands. *Transport Policy*, 24(11), 118–125. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tranpol.2012.07.010>
- Kothari, C. R. (2008). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International.
- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0: Do Produto e do Consumidor até ao Espírito Humano*. (Actual Editora, Ed.). Conjuntura Actual Editora, S.A.
- Kraftl, P. (2008). Young People, Hope, and Childhood-Hope. *Space and Culture*, 11(2), 81–92. <https://doi.org/doi.org/10.1177/1206331208315930>
- Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. London: SAGE Publications.
- Lane, B., & Potter, S. (2007). The adoption of cleaner vehicles in the UK: exploring the consumer attitude – action gap. *Journal of Cleaner Production*, 15(1), 1085–1092. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.05.026>
- Latapi, A., Jóhannsdóttir, L., & Davídsdóttir, B. (2019). A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 4(1), 1–23. <https://doi.org/doi.org/10.1186/s40991-018-0039-y>
- Lee, D. G., & Lee, M. J. (2014). The effect of corporate social responsibility on corporate image and corporate performance. *Journal of Distribution Science*, 12(9), 101–112. <https://doi.org/10.15722/jds.12.9.201409.101>
- Lee, J., Kim, Y. M., & Kim, Y. E. (2016). Antecedents of Adopting Corporate Environmental Responsibility and Green Practices. *Journal of Business Ethics*, 148(2), 397–409. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3024-y>
- Lesson, E., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (1997). Children's ideas about the environmental impact of cars: a cross age study. *International Journal of Environmental Studies*, 52(1–4), 89–103.

<https://doi.org/doi.org/10.1080/00207239708711098>

- Line, T., Chatterjee, K., & Lyons, G. (2010). The travel behaviour intentions of young people in the context of climate change. *Journal of Transport Geography*, 18(2), 238–246. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2009.05.001>
- Line, T., Chatterjee, K., & Lyons, G. (2012). Applying behavioural theories to studying the influence of climate change on young people's future travel intentions. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 17(3), 270–276. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.trd.2011.12.004>
- Loureiro, S. M. C., Sardinha, I. M. D., & Reijnders, L. (2012). The effect of corporate social responsibility on consumer satisfaction and perceived value: the case of the automobile industry sector in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 37(12), 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.07.003>
- Ma, J. H., Choi, S. B., & Ahn, Y. H. (2017). The impact of eco-friendly management on product quality, financial performance, and environmental performance. *Journal of Distribution Science*, 15(5), 17–28.
- Madariaga, G., & Rivera, R. (2017). Corporate social responsibility, customer satisfaction, corporate reputation, and firms' market value: Evidence from the automobile industry. *Spanish Journal of Marketing*, 21(7), 39–53. <https://doi.org/10.1016/j.sjme.2017.05.003>
- Marshall, D. (2010). *Understanding Children as Consumers*. 1<sup>a</sup> ed. London: SAGE Publications, Inc.
- Marshall, D. (2014). Co-operation in the supermarket aisle: young children's accounts of family food shopping. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 42(11/12), 990–1003. <https://doi.org/doi.org/10.1108/IJRDM-08-2013-0165>
- Marshall, D., & Aitken, R. (2006). Putting Brands in the Picture: Children'S Drawings of Their Favourite Things. *Association for Consumer Research*, 7, 268–276. Retrieved from <https://www.acrwebsite.org/volumes/ap07/13064.pdf>
- Matyas, M., & Kamargianni, M. (2018). Exploring Individual Preferences for Mobility as

- a Service Plans: A Mixed Methods Approach. *MaaSLab Working Paper Series*, 18(2), 1–25. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/326752335\\_Exploring\\_Individual\\_Preferences\\_for\\_Mobility\\_as\\_a\\_Service\\_Plans\\_A\\_Mixed\\_Methods\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/326752335_Exploring_Individual_Preferences_for_Mobility_as_a_Service_Plans_A_Mixed_Methods_Approach)
- Mayo, E., & Nairn, A. (2009). *Consumer Kids: How Big Business is Grooming Our Children for Profit*. London: Constable & Robinson.
- McDonald, N. (2007). Active Transportation to School Trends Among U.S. Schoolchildren, 1969 –2001. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(6), 509–516. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.02.022>
- McPeak, C., & Guo, Y. (2014). How the ‘go green’ trend influences the automotive industry financial performance. *Journal of Sustainability and Green Business*, 2(12), 1–12.
- Merenda, M., & Irwin, M. (2018). Case Study: Volkswagen’s Diesel Emissions Control Scandal. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 13(1), 199–202. <https://doi.org/10.33423/jsis.v13i1.595>
- Miles, M. P., & Covin, J. G. (2000). Environmental marketing: a source of reputational, competitive, and financial advantage. *Journal of Business Research*, 23(3), 299–311. <https://doi.org/10.1023/A:1006214509281>
- Mishra, P., & Prasad, L. (2020). Examining The Mediating Effect Of Trust Between Corporate Social Responsibility And Brand Image In The Automobile Sector In Pune. *Studies in Indian Place Names*, 40(26), 56–67.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Towards a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9711022105>
- Mohr, L. A., Webb, D. J., & Harris, K. E. (2001). Do consumers expect companies to be socially responsible? The impact of corporate social responsibility on buying behavior. *Journal of Consumer Affairs*, 35(1), 45–72.

<https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2001.tb00102.x>

Montiel, I. (2008). Corporate social responsibility and corporate sustainability: Separate pasts, common futures. *Organization & Environment*, 21(3), 245–269. <https://doi.org/10.1177/1086026608321329>

Morency, C. (2007). The ambivalence of ridesharing. *Transportation*, 34(2), 239–253. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s11116-006-9101-9>

Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/14733280701791918>

Murray, T. R. (1985). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont: Wadsworth.

Nadeau, J., & Bradley, M. (2012). Observing the influence of affective states on parent–child interactions and in-store purchase decisions. *Journal of Consumer Behaviour*, 11(2), 105–114. <https://doi.org/doi.org/10.1002/cb.386>

Observador. (2020). Salário médio bruto subiu 2,7% para 1.276 euros em 2019 , divulgou o INE. Retrieved December 10, 2020, from <https://observador.pt/2020/02/07/salario-medio-bruto-subiu-27-para-1-276-euros-em-2019-divulgou-o-ine/>

Oikonomou, I., Brooks, C., & Pavelin, S. (2012). The impact of corporate social performance on financial risk and utility: A longitudinal analysis. *Financial Management*, 41(2), 483–515. <https://doi.org/10.1111/j.1755-053X.2012.01190.x>

Oliveira, J. (2013). *Empresas na Sociedade: Sustentabilidade e Responsabilidade Social*. (Editora Campus, Ed.) (2ª edição). Elsevier Editora Ltda.

Orlitzky, M., Siegel, D. S., & Waldman, D. A. (2011). Strategic corporate social responsibility and environmental sustainability. *Business & Society*, 50(1), 6–27. <https://doi.org/10.1177/0007650310394323>

Orsato, R. J., & Wells, P. (2007). The automobile industry & sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 15(11), 989–993.

<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.05.035>

- Owens, P. (2004). Researching the development of children's environmental values in the early school years. *Researching Primary Geography*, 1(8), 64–76. <https://doi.org/10.1080/10382040508668366>
- Palan, K., & Wilkes, R. (1997). Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. *Journal of Consumer Research*, 24(2), 159–169. <https://doi.org/doi.org/10.1086/209501>
- Pane Haden, S. S., Oyler, J. D., & Humphreys, J. H. (2009). Historical, practical, and theoretical perspectives on green management: An exploratory analysis. *Management Decision*, 47(7), 1041–1055. <https://doi.org/10.1108/00251740910978287>
- Paudel, T., & Yunho, J. (2019). A Conceptual Approach to Green Human Resource Management and Corporate Environmental Responsibility in the Hospitality Industry. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(1), 195–203. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no1.195>
- Peng, Y. S., & Lin, S. S. (2008). Local responsiveness pressure, subsidiary resources, green management adoption and subsidiary's performance: Evidence from Taiwanese manufactures. *Journal of Business Ethics*, 79(1–2), 199–212. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9382-8>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/doi:10.1108/10748120110424816>
- Punch, S. (2001). Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia. In L. Alanen & B. Mayall (Eds.), *Conceptualising Child-Adult Relations*. London: RoutledgeFalmer. p.23–36.
- Rajak, S., & Vinodh, S. (2015). Application of fuzzy logic for social sustainability performance evaluation: a case study of an Indian automotive component manufacturing organization. *Journal of Cleaner Production*, 108(A), 1184–1192. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.05.070>

- Rejeski, D. (1982). Children Look at Nature: Environmental Perception and Education. *The Journal of Environmental Education*, 13(4), 27–40. <https://doi.org/doi.org/10.1080/00958964.1982.9942653>
- Reynolds, N., Diamantopoulos, A., & Schlegelmilch, B. (1993). Pre-Testing in Questionnaire Design: A Review of the Literature and Suggestions for Further Research. *International Journal of Market Research*, 35(1), 1–11. <https://doi.org/doi.org/10.1177/147078539303500202>
- Roland, L. C. (2010). Children and money. In D. Marshall (Ed.), *Understanding Children as Consumers*. London: SAGE Publications. p.149-164.
- Rondinelli, D. A., & Berry, M. A. (2000). Environmental citizenship in multinational corporations: Social responsibility and sustainable development. *European Management Journal*, 18(1), 70–84. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(99\)00070-5](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(99)00070-5)
- Roth, M., Millett, C., & Mindell, J. (2012). The contribution of active travel (walking and cycling) in children to overall physical activity levels: a national cross sectional study. *Preventive Medicine*, 54(2), 134–139. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.12.004>
- Russo, M. V., & Fouts, P. A. (1997). A resource-based perspective on corporate environmental performance and profitability. *Academy of Management Journal*, 40(3), 534–559. <https://doi.org/doi.org/10.5465/257052>
- Sallis, J., Cervero, R., Ascher, W., Henderson, K., Kraft, M., & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health*, 27(4), 297–322. <https://doi.org/doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102100>
- Scheiner, J., Huber, O., & Lohmüller, S. (2019). Children’s mode choice for trips to primary school: a case study in German suburbia. *Travel Behaviour and Society*, 15(4), 15–27. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tbs.2018.09.006>
- Schlosser, A. E., White, T. B., & Lloyd, S. M. (2006). Converting Web Site Visitors into Buyers: How Web Site Investment Increases Consumer Trusting Beliefs and

- Online Purchase Intentions. *Journal of Marketing*, 70(2), 133–148.  
<https://doi.org/10.1509/jmkg.70.2.133>
- Schor, J. B. (2006). When Childhood Gets Commercialized, Can Children Be Protected? In U. Carlsson (Ed.), *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*. Göteborg: Nordicom Göteborg University. p.101-121.
- Servaes, H., & Tamayo, A. (2013). The impact of corporate social responsibility of firm value: The role of customer awareness. *Management Science*, 59(5), 1045–1061.  
<https://doi.org/doi.org/10.1287/mnsc.1120.1630>
- Sharma, A., & Sonwaney, V. (2014). Theoretical Modeling of Influence of Children on Family Purchase Decision Making. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133(2014), 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.167>
- Sheth, J. N., Mittal, B., & Newman, B. I. (1998). *Customer Behavior: Consumer Behavior and Beyond*. South-Western: 1<sup>a</sup> ed. College Pub.
- Sigurdardottir, S. B., Kaplan, S., Møller, M., & Teasdale, T. W. (2013). Understanding adolescents' intentions to commute by car or bicycle as adults. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 24(2013), 1–9.  
<https://doi.org/doi.org/10.1016/j.trd.2013.04.008>
- Sigurdardottir, S., Kaplan, S., & Møller, M. (2014). The motivation underlying adolescents' intended time-frame for driving licensure and car ownership: A socio-ecological approach. *Transport Policy*, 36(11), 19–25.  
<https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tranpol.2014.07.001>
- Silva, A., Oliveira, B., Siqueira, E., Coelho, A., & Santos, H. (2018). Análise das políticas de sustentabilidade e responsabilidade social como diferencial competitivo para as empresas. *O Eco Da Graduação: A Revista Dos Jovens Pesquisadores*.
- Smink, C. K. (2007). Vehicle recycling regulations: lessons from Denmark. *Journal of Cleaner Production*, 15(11), 1035–1046.  
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.05.028>

- Smith, A. B., King, M., Butow, P., & Olver, I. (2013). A comparison of data quality and practicality of online versus postal questionnaires in a sample of testicular cancer survivors. *Psychooncology*, 22(1), 233–237. <https://doi.org/10.1002/pon.2052>
- Sochor, J., Strömberg, H., & Karlsson, I. (2015). Implementing Mobility as a Service: Challenges in Integrating User, Commercial, and Societal Perspectives. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 2536(1), 1–9. <https://doi.org/doi.org/10.3141/2536-01>
- Solomon, M. R., Zaichkowsky, J. L., & Polegato, R. (1999). *Consumer Behaviour: Buying, Having, and Being*. Ontario: Prentice Hall Canada.
- Sovacool, B., Kester, J., & Heida, V. (2019). Cars and kids: Childhood perceptions of electric vehicles and sustainable transport in Denmark and the Netherlands. *Technological Forecasting & Social Change*, 144(7), 182–192. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.techfore.2019.04.006>
- Šramová, B. (2014). Media literacy and Marketing Consumerism Focused on Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141(8), 1025–1030. <https://doi.org/doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.172>
- Šramová, B. (2017). Children's Consumer Behavior. In S. Sabah (Ed.), *Consumer Behavior: Practice Oriented Perspectives*. Croácia: SPi Global. p.91-107.
- Šramová, B., & Pavelka, J. (2017). The perception of media messages by preschool children. *Young Consumers*, 18(2), 121–140. <https://doi.org/doi.org/10.1108/YC-11-2016-00643>
- Stephens, S. (1994). Children and environment: local worlds and global connections. *Childhood*, 2(1/2), 1–21. <https://doi.org/doi.org/10.1177/090756829400200101>
- Stone, M., Larsen, K., Faulkner, G., Buliung, R., Arbour-Nicitopoulos, K., & Lay, J. (2014). Predictors of driving among families living within 2 km from school: Exploring the role of the built environment. *Transport Policy*, 35(5), 8–16. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tranpol.2014.02.001>

- Stouraitis, V., Kyritsis, M., Boonchoo, P., Harris, M., & Harun, M. (2018). A validation of web-based surveys for exploratory research in the areas of business and entrepreneurship. In *Fifth HCT Information Technology Trends* (pp. 91–93). <https://doi.org/doi.org/10.1109/CTIT.2018.8649512>
- Stuhmcke, S. M. (2012). *Children as change for sustainability: An action research case study in a kindergarten*. Queensland University of Technology.
- Sutherland, D., & Ham, S. (1992). Child-to-Parent Transfer of Environmental Ideology in Costa Rican Families: An Ethnographic Case Study. *Journal of Environmental Education*, 23(3), 9–16. <https://doi.org/doi.org/10.1080/00958964.1992.9942797>
- Tharumarajah, A., & Koltun, P. (2007). Is there an environmental advantage of using magnesium components for light-weighting cars? *Journal of Cleaner Production*, 15(11), 1007–1013. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.05.022>
- Thomson, E., Laing, A., & McKee, L. (2007). Family purchase decision making: Exploring child influence behaviour. *Journal of Consumer Behaviour*, 6(4), 182–202. <https://doi.org/doi.org/10.1002/cb.220>
- Tinson, J., Nancarrow, C., & Brace, I. (2008). Purchase decision making and the increasing significance of family types. *Journal of Consumer Marketing*, 25(1), 45–56. <https://doi.org/doi:10.1108/07363760810845408>
- Tisdall, E., & Punch, S. (2012). Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies. *Children’s Geographies*, 10(3), 249–264. <https://doi.org/doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- UNGC. (2019). THE DECADE TO DELIVER A CALL TO BUSINESS ACTION. Retrieved from [https://www.accenture.com/\\_acnmedia/pdf-109/accenture-ungc-ceo-study.pdf](https://www.accenture.com/_acnmedia/pdf-109/accenture-ungc-ceo-study.pdf)
- Urry, J. (2004). The ‘System’ of Automobility. *Theory, Culture & Society*, 21(4/5), 25–39. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0263276404046059>
- Valentini, C., & Kruckeberg, D. (2018). “Walking the environmental responsibility talk”

in the automobile industry: An ethics case study of the Volkswagen environmental scandal. *Corporate Communications: An International Journal*, 23(4), 528–543.  
<https://doi.org/doi.org/10.1108/CCIJ-04-2018-0045>

Van Sluijs, E., Fearne, V., Mattocks, C., Riddoch, C., Griffin, S., & Ness, A. (2009). The contribution of active travel to children's physical activity levels: Cross-sectional results from the ALSPAC study. *Preventive Medicine*, 48(6), 519–524.  
<https://doi.org/doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.03.002>

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12–21.  
<https://doi.org/doi:10.1080/00958960309603489>

Ville, V. I., & Tartas, V. (2010). Developing as consumers. In D. Marshall (Ed.), *Understanding Children as Consumers*. London: SAGE Publications. p.23-40.

Vyas, A. (2015). Corporate Social Responsibility: Contribution of the Automobile Giants to the Social Cause. *Productivity*, 56(3), 259–266.

Walley, N., & Whitehead, B. (1994). It's not easy being green. *Harvard Business Review*, 72(3), 46–52.

Wang, H. (2010). Factor analysis of corporate environmental responsibility. *Environment, Development and Sustainability*, 12(4), 481–490.  
<https://doi.org/10.1007/s10668-009-9206-3>

Ward, S. (1974). Consumer socialization. *Journal of Consumer Research*, 1(2), 1–14.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1086/208584>

Wisnblit, J., Priluck, R., & Pirog, S. (2013). The influence of parental styles on children's consumption. *Journal of Consumer Marketing*, 30(4), 320–327.  
<https://doi.org/doi.org/10.1108/JCM-02-2013-0465>

Young B. (2010). Children and advertising. In D. Marshall (Ed.), *Understanding Children as Consumers*. London: SAGE Publications. p.115-131.

## ANEXO 1 - INQUÉRITO

O inquérito que se segue tem como objetivo recolher e analisar dados no sentido de desenvolver a Dissertação de Mestrado em Gestão de Marketing no IPAM Porto.

O questionário tem uma duração aproximada de XX minutos e está dividida em duas partes. A primeira parte destina-se aos Encarregados de Educação de crianças/jovens entre os 10 e os 16 anos de idade, já a segunda parte destina-se às crianças a seu cargo.

A sua participação é voluntária e todas as informações recolhidas são anónimas e confidenciais, de acordo com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), os dados serão utilizados exclusivamente para fins de investigação científica. Deste modo, ao avançar está a aceitar estas condições.

Se pretender ter acesso aos resultados da investigação pode entrar em contacto através do email [joanasfferreira@gmail.com](mailto:joanasfferreira@gmail.com)

Obrigada pela colaboração!

Joana Ferreira

### 1ª PARTE – Encarregados de Educação

1. Como se desloca o/a seu/sua filho/a para a escola? Porquê?  
\_\_\_\_\_
2. Como se desloca para o emprego? Porquê?  
\_\_\_\_\_

Concordo completamente – discordo completamente

3. Eu preocupo-me com o ambiente					
4. Sinto-me bem quando me comporto de uma forma ambientalmente responsável					

5. Prefiro os transportes ambientalmente responsáveis					
6. A minha família tenta ser ambientalmente responsável nas atitudes que tem					
7. O meu/minha filho/a compreende o que é a poluição ambiental					
8. Tenho a preocupação de explicar o que é a poluição ambiental ao meu/minha filho/a					
9. O meu/minha filho/a ensinou-me a ter atitudes ambientalmente responsáveis					
10. A opinião do/a meu/minha filho/a fez-me alterar a forma como me desloco por uma opção ambientalmente mais responsável					

### DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

11. Idade \_\_

12. Género

Masculino      Feminino

13. Escolaridade

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Ensino Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

14. Situação Profissional

Trabalha por conta própria

Trabalha por conta de outrem

Desempregado

Estudante

Trabalhador-estudante



## 15. Rendimento mensal do agregado familiar

Até 600 €

Entre 601 € a 700 €

Entre 701 € a 1.000 €

Entre 1.001 € a 2.000 €

Entre 2.001 € a 3.000 €

Entre 3.001€ a 4.000 €

Entre 4.001 € a 5.000 €

Entre 5.001 € a 7.000 €

Entre 7.001 € a 15.000 €

Entre 15.001 € a 20.000 €

Mais de 20.000 €

## 2ª PARTE – Crianças/jovens

A segunda parte deste inquérito é reservada às crianças/jovens entre os 10 e os 16 anos de idade de quem é Encarregado de Educação.

O questionário tem uma duração aproximada de XX minutos. A participação é voluntária e todas as informações recolhidas são anónimas e confidenciais, de acordo com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), os dados serão utilizados exclusivamente para fins de investigação científica. Deste modo, ao avançar está a aceitar estas condições e a autorizar a participação do menor a seu cargo.

Se pretender ter acesso aos resultados da investigação pode entrar em contacto através do email [joanasfferreira@gmail.com](mailto:joanasfferreira@gmail.com)

Obrigada pela colaboração!

Joana Ferreira

1. Quais são as principais fontes de poluição do ambiente?

\_\_\_\_\_

### INTERESSE GERAL EM CARROS

Concordo completamente – descordo completamente

2. Eu gosto de carros					
3. Considero os carros parte de um estilo de vida moderno					
4. Associo os carros a independência					

### ATITUDES NEGATIVAS PARA COM OS AUTOMÓVEIS

5. Acredito que os carros poluem o ambiente						
6. Acredito que os autocarros poluem o ambiente						

### PERCEÇÃO DA DIFICULDADE EM CONDUZIR

7. Acho que no futuro vou ter dificuldade em passar no exame de condução						
8. Acredito que no futuro vai ser difícil para mim conduzir						
9. Acho que no futuro vai ser perigoso para mim conduzir						

### NORMA SUBJETIVA A FAVOR DA POSSE DE AUTOMÓVEL

10. Ter o meu próprio carro faz parte do crescimento						
11. A sociedade espera que tenha carta de condução quando for adulto						
12. A maior parte dos meus amigos espera ter carta de condução quando for adulto						
13. As pessoas que se preocupam comigo esperam que tenha carta de condução						
14. Eu vou conduzir ou aprender a conduzir						

### EXPERIÊNCIA POSITIVA COMO PASSAGEIRO

15. Eu gosto de andar diariamente de carro como passageiro						
16. Chego mais rápido aos sítios se for de carro						

17. Em geral, vais de carro para a escola como?	Carro dos pais
	De boleia
	A pé
	Autocarro
	Metro

### INFLUÊNCIA SOCIAL DA PREOCUPAÇÃO AMBIENTAL

18. A minha escola tem um comportamento ambientalmente responsável					
19. Os meus amigos estão preocupados com os problemas ambientais					
20. Os meios de comunicação social convenceram-me a comportar de uma forma ambientalmente mais responsável					

### PREOCUPAÇÃO AMBIENTAL

21. Eu preocupo-me com o ambiente					
22. Sabe bem comportar-me de uma forma ambientalmente responsável					
23. Prefiro os transportes amigos do ambiente					
24. A minha família tenta ser amiga do ambiente nas atitudes que tem					
25. A forma como vou para a escola tem em conta o meio ambiente					

26. Que caro é melhor para o ambiente? Porquê?

\_\_\_\_\_

### CAPACIDADE DE ACEITAÇÃO DAS POSSÍVEIS RESTRIÇÕES INERENTES ÀS VIAGENS DE AUTOMÓVEL

Completamente inaceitável – completamente aceitável

27. A idade para tirar a carta ser superior a 18 anos					
28. Conduzir no centro das cidades passa a ser proibido					
29. Viajar de carro passa a ser limitado a um certo número de km por pessoa por ano					
30. O preço dos combustíveis e dos carros aumentar					

### VISÃO FUTURA DA POLUIÇÃO ASSOCIADA AOS AUTOMÓVEIS

31. O congestionamento nas cidades vai ser pior por causa do aumento de carros					
32. O aquecimento global vai agravar devido ao aumento dos carros					



## DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

34. Idade

35. Género

Masculino    Feminino

36. Escolaridade

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Ensino Secundário

37. Número de pessoas na família

38. Número de carros na família

## ANEXO 2 - ENTREVISTAS

### Entrevista C/J

- 1) O que significa ambiente?
- 2) O que significa poluição ambiental?
- 3) O que provoca a poluição ambiental?
- 4) No dia a dia que cuidados tens para não poluir o ambiente?
- 5) No dia a dia que cuidados têm os teus pais para não poluir o ambiente?
- 6) Alguma vez disseste aos teus pais para não comprarem ou fazerem algo para não poluir o ambiente?
- 7) Alguma vez os teus pais te disseram para não fazeres algo para não poluir o ambiente?
- 8) Onde aprendeste o que sabes sobre o ambiente? (escola, EE, televisão, internet, redes sociais)
- 9) Consideras que és uma pessoa preocupada com o ambiente?
- 10) Quando aprendes algo novo sobre o ambiente partilhas com os teus EE?
- 11) Quais são as formas como te podes deslocar?
- 12) Qual é para ti a melhor forma de te deslocares?
- 13) Como é que essas formas de deslocação têm impacto no ambiente?
- 14) Como te podes deslocar poluindo menos o ambiente?
- 15) Como te podes deslocar sem poluir o ambiente?
- 16) Qual é o carro que mais gostas?
- 17) Qual é o carro mais ecológico que conheces?
- 18) Vais querer ter carro no futuro?
- 19) Qual é o carro que achas que vais ter no futuro?
- 20) Como achas que nos vamos deslocar no futuro?
- 21) Como achas que o ambiente vai estar no futuro?

## Entrevista EE

- 1) No dia a dia que cuidados tem para não poluir o ambiente?
- 2) No dia a dia que cuidados tem o seu filho para não poluir o ambiente?
- 3) Alguma vez disse ao seu filho para não fazer algo porque ia poluir o ambiente?
- 4) Alguma vez o seu filho lhe pediu para não fazer algo porque ia poluir o ambiente?
- 5) Onde aprendeu o que sabe sobre o ambiente? (escola, filho, televisão, internet, redes sociais)
- 6) Considera que é uma pessoa preocupada com o ambiente?
- 7) Tem o cuidado de ensinar o seu filho a ter atitudes ambientalmente responsáveis?
- 8) Como se desloca habitualmente para o trabalho?
- 9) Tem a opção de se deslocar de uma forma mais responsável ambientalmente?
- 10) Qual é o carro mais ecológico que conhece?
- 11) Se trocasse de carro escolhia uma opção mais ecológica?
- 12) Como se desloca o seu filho para a escola e outras atividades?
- 13) Qual é a razão para o seu filho não se deslocar a pé ou de transportes públicos?
- 14) Como define o momento (sentimentos, interação) em que se desloca para levar o seu filho à escola e outras atividades?
- 15) Se trocasse de carro por qual optaria?
  
- 16) Quando acha que o seu filho vai tirar a carta?
- 17) Depois de tirar a carta ele irá poder utilizar o(s) carro(s) existentes ou pensa adquirir um novo para ele?
- 18) Que tipo de carro?
- 19) Como acha que nos vamos deslocar no futuro?
- 20) Como acha que o ambiente vai estar no futuro?