

## ***Efeito das modalidades de resposta sobre a estruturação de uma representação social: o exemplo da representação dos estudos***

**Thémis Apostolidis<sup>1</sup>**

**Dany Lionel**

*Aix-Marseille Univ, LPS EA 849, France*

**Philippe Cress**

*CEFOCOP, Université de Provence, France*

**Rafael Pecly Wolter**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

### **Resumo**

Uma pesquisa sobre a representação social dos estudos foi realizada para explorar o potencial efeito das modalidades de resposta propostas dentro de um questionário de mise en cause. Dois questionários que faziam variar a quantidade de modalidades de resposta com a presença de uma resposta mediana foram propostos a 251 estudantes de 2º grau. Os resultados apontam para o impacto importante das modalidades de resposta sobre as estruturas obtidas. Em um caso (4 modalidades de resposta) a representação se compôs por três elementos centrais; no outro caso (5 modalidades de resposta) ela se compôs somente de 1. Estes resultados confirmam as pesquisas anteriores sobre o efeito de respostas medianas nos questionários de mise en cause sobre a quantidade de elementos centrais de uma representação. Este tipo de pesquisa contribui a reflexão sobre os métodos utilizados dentro do campo de estudos das representações sociais, mas pode também alimentar questões epistemológicas vinculadas aos métodos. *Palavras-chave:* Representação social dos estudos, núcleo central, mise en cause, modalidades de resposta, resposta mediana.

### **The effect of modes of response about the structure of a social representation: The example of the study representation**

### **Abstract**

A research relating to the social representation of the studies was carried out in order to explore the potential effect of the answers modalities in a calling into question questionnaire. Two questionnaires varying by the number of response and the presence of a midpoint were proposed to 251 young high-school pupils. The results underline the important impact of the answers modalities on the structures obtained. In one case (4 answers) the representation includes three central elements; in the other (5 answers), it contains only one of them. These results confirm those of former research concerning the impact of the midpoint in the calling into question method by reduction of the number of central elements of the representation. This type of research contributes to thinking about the methods used within the framework of the study of the social representations, but also to feed the epistemological stakes subjacent to these methods.

*Keywords:* Social representation of higher education, central core, calling into question, response modalities, midpoint.

Enunciada a partir dos trabalhos de Jean-Claude Abric (1976, 1987), a teoria do núcleo central (Sá, 1996) ocupa atualmente uma posição de destaque nas pesquisas no campo das representações sociais (RS). Um grande número de trabalhos (Abric, 1989; Guimelli e Rouquette, 1992; Moliner, 1988; Wachelke e Camargo, 2007) real-

izados dentro desta abordagem conceitual validaram a hipótese inicial. Nesta perspectiva, uma RS é um conjunto organizado e estruturado de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes (Abric, 1994). Ela constitui um sistema sócio-crítico específico composto por dois sub-sistemas em interação: um sistema central e um sistema periférico.

Toda representação se organiza em torno de um núcleo central (ou sistema central). O sistema central compõe a base comum e consensual da memória coletiva e do

<sup>1</sup> Laboratoire de Psychologie Sociale; Aix-Marseille Université; 29 Avenue Robert Schuman; 13621 Aix-en-Provence Cedex 1, France; themistoklis.apostolidis@univ-amu.fr

sistema de normas ao qual se refere o grupo (Abric, 2001). Um número limitado de elementos fornece a significação (função geradora) e determina as relações entre os elementos da representação (função organizadora). Os elementos centrais constituem o que Flament e Rouquette (2003, p.23) chamam de “critérios decisórios na categorização” de espécies (objetos) enconrad(o)as. Em outros termos, a presença destes critérios é necessária para que o objeto seja reconhecido e sua ausência acarreta um não reconhecimento do objeto. A apresentação de um objeto sem estes elementos conduziria a um não reconhecimento deste. Como Flament sublinhou (1994), isto não corresponde a um simples efeito de consenso (ou de maioria) em torno dos critérios, o que corresponderia à importância em termos quantitativos. Estes critérios decisórios devem ser entendidos como esquemas absolutos.

Por sua vez, o sistema periférico é bem mais flexível. Ele permite uma diferenciação em função do que as pessoas vivenciam e de suas experiências quotidianas (Abric, 1994). Este sistema contribui para a proteção do núcleo central ao permitir uma heterogeneidade de conteúdos no seio da representação e ao permitir evoluções em função do contexto.

A abordagem estrutural teve uma consequência metodológica importante que consiste na busca do núcleo central da RS. Várias ferramentas permitem esta identificação: a técnica dos esquemas cognitivos de base (Guimelli e Rouquette, 1992); a técnica de reconhecimento do objeto (Abric, 2003); a introdução por cenário ambíguo (Moliner, 1993) ou também a técnica da mise en cause – MEC (Moliner, 1989). Esta última técnica é

frequentemente utilizada. Ela se baseia no ponto teórico essencial da teoria do núcleo central: os elementos centrais de uma RS não são negociáveis, seu questionamento deve gerar uma mudança na representação (Abric, 2003). A MEC está fundamentada na lógica da dupla negação onde os elementos centrais de uma representação são aqueles que quando questionados (primeira negação) provocam uma refutação massiva (segunda negação) do objeto de RS induzido (Tafari e Bellon, 2003).

### **Técnica da Mise En Cause (MEC) e impacto das modalidades de resposta**

Uma pesquisa recente (Dany e Apostolidis, 2007) evidenciou alguns limites relativos às modalidades de resposta de questionários MEC. Uma revisão da literatura permitiu aos autores de constatar que existe uma diversidade de formulações neste tipo de questionário: um grande número de modalidades de respostas (variam de 2 a 11) e de formulações da resposta (com e sem referência ao objeto, presença da resposta “não sei”). O estudo de RS da droga com diferentes questionários de MEC (com ou sem respostas medianas de diferentes tipos e/ou possuindo uma grande quantidade ou pequena quantidade de modalidades de resposta) permitiu que os autores observassem o fato de que questionários diferentes levavam a resultados diferentes (tabela 1). Desta forma, quatro análises distintas conduziriam a quatro diagnósticos diferentes da RS da droga (modificando o número de elementos centrais ou até mesmo o diagnóstico de existência da representação) mesmo sendo conduzidos numa mesma população.

Tabela 1

*Resultados a quatro questionários de mise en cause da RS da droga em função das modalidades de resposta propostas (tirado de Dany et Apostolidis, 2007)*

|   | Presença da resposta mediana “não sei” | Ausência da resposta mediana “não sei” |
|---|--|--|
| Quantidade baixa de modalidades de resposta           | 2 elementos centrais                   | 3 elementos centrais                   |
| Quantidade mais importante de modalidades de resposta | Nenhum elemento central                | 6 elementos centrais                   |

Vários elementos de discussão foram avançados para explicar os resultados. Um deles é relativo à “liberdade e mundos possíveis propostos aos sujeitos” (Dany e Apostolidis, 2007, p.21). Mais concretamente isto equivale a afirmar que quanto menos se deixa a liberdade de expressão da incerteza aos sujeitos, mais o número de elementos centrais aumenta. Todavia, as respostas medianas utilizadas “eu não sei” versus “nem um, nem outro” produzem efeitos diferentes. Uma resposta do tipo

“eu não sei” confronta o sujeito à possível expressão de seu desconhecimento e reforça a deseabilidade social. A resposta mediana “nem um, nem outro” leva a outras perspectivas interpretativas. Ela testemunha das dificuldades em relacionar uma dada característica (o elemento questionado) ao objeto de representação estudado. Em consequência, ou esta característica não tem ligação com o objeto – ao escolher esta modalidade o sujeito pode expressar o fato de que ele está frente a uma demanda

sobre uma não atitude (Converse, 1976) – ou a ligação entre a característica e o objeto é ambígua e até mesmo condicional. Em outras palavras, o sujeito expressa o fato de que a característica pode ser associada ao objeto mas também pode não ser associada. De maneira complementar, é possível se referir à “natureza” do objeto (propriedade ligada ao sentido social e ao que está em jogo para os indivíduos) para explicar os resultados (Dany e Apostolidis, 2007, p.23). Alguns objetos sensíveis, por suas texturas polêmicas, podem levar a « verdades contraditórias” (Flament e Rouquette, 2003) para os indivíduos. Mais precisamente, alguns objetos teriam representações mais “abertas” e em consequência mais suscetíveis em produzir esquemas de racionalização que aceitam e integram as exceções e nuances. Esta hipótese interpretativa deve ser levada em conta dentro da relação entre o grupo e o objeto. O que está em jogo em relação a um objeto varia em função da situação psicossocial dos indivíduos e grupos. No caso da droga, os saberes atualmente veiculados na população jovem na França refletem um questionamento das antigas categorias de referência (dependência, periculosidade, riscos para a saúde). Por isso, maneiras de ver a droga que incluem “verdades contraditórias” substituem as categorias de referência. Estamos diante de uma representação polêmica (Moscovici, 1988).

O presente estudo tem como objetivo analisar o papel do modo de questionamento dentro de um questionário

MEC com um objeto de representação mais consensual que a droga e para o qual, dentro de uma perspectiva comparativa, dispomos de trabalhos realizados no quadro da abordagem estrutural. A escolha foi de trabalhar com o objeto “estudos”.

### Os estudos como objeto de representação

A escolha de trabalhar com o objeto estudos repousa, de um lado, no fato de que este objeto possui uma importância explícita (principalmente para jovens escolarizados) o que o transforma em candidato ideal para a emergência de um campo representacional (Moliner, 1996). Por outro lado, várias pesquisas foram realizadas sobre este objeto o que disponibiliza uma grande quantidade de dados empíricos a respeito (Flament, 1995, 1999; Guimelli et Rateau, 2003; Moliner, 1995; Moliner et Tafani, 1997; Roussiau et Bonardi, 2001; Tafani, Bellon et Apostolidis, 2002; Tafani, Bellon et Moliner, 2002; Tafani et Souchet, 2001). Dentre estes trabalhos, alguns foram realizados dentro da perspectiva estrutural, contando também com a utilização de questionários de mise en cause. Identificamos várias pesquisas que respondiam aos dois critérios (tabela 2)<sup>2</sup>. Convém ressaltar que a quantidade de crenças e de modalidades de respostas utilizadas pode variar entre diferentes pesquisas. Enfim, elas foram realizadas em populações diversificadas (estudantes de terceiro grau e estudantes).

Tableau 2

*Lista de publicações sobre a RS dos estudos*

| Autores                              | Quantidade de crenças | Modalidades de respostas  | Populações                   |
|--------------------------------------|-----------------------|---|------------------------------|
| Flament (1999)                       | 14                    | 2 modalidades<br>« Sim » / « Não »  | 100 estudantes de psicologia |
| Moliner (1995)                       | 20                    | 3 modalidades de resposta<br>« Mais para sim » / « Não sei » / « Mais para não »                | 49 estudantes de psicologia  |
| Moliner et Tafani (1997)             | 10                    | 3 modalidades de resposta<br>« Mais para sim » / « Não sei » / « Mais para não »                | 50 étudiants                 |
| Tafani, Bellon et Apostolidis (2002) | 12                    | 4 modalidades de resposta<br>De « é certo que sejam estudos » a « é certo que não são estudos » | 578 estudantes 3º grau       |
| Tafani, Bellon et Moliner (2002)     | 12                    | 11 modalidades<br>De « Absolutamente não » a « Absolutamente sim »                              | 150 estudantes 3º grau       |

<sup>2</sup> Não podemos apresentar a totalidade dos trabalhos citados nesta tabela, pois em alguns casos não dispomos de informações sobre a quantidade e a forma das modalidades de resposta propostas.

Como no estudo sobre a RS da droga (Dany e Apostolidis, 2007), esperamos que ao acrescentar uma resposta mediana do tipo «nem um, nem outro» ocorrerá um impacto na estruturação da representação estudada. Mais precisamente, acreditamos que a presença desta modalidade modificará o sistema central da representação. Esta modificação se traduziria por uma diminuição na quantidade de elementos centrais na presença, para os sujeitos, de uma modalidade de resposta mediana. Em consequência os resultados deverão apresentar duas RS dos estudos distintas.

## Métodos

### Procedimento

Dois questionários de mise en cause foram elaborados seguindo o princípio da dupla negação. Ao todo 15 crenças foram escolhidas a partir de precedentes estudos (tabela 3). A formulação dos itens foi feita da seguinte maneira: “É possível dizer que alguém estuda se o que ele faz...” seguido pelas crenças escolhidas em sua forma negativa (Flament, 1999; Moliner, 1995; Moliner et Tafani, 1997; Roussiau et Bonardi, 2001; Tafani, 1997).

Tabela 3  
*Lista das 15 crenças associadas aos estudos*

| Elementos questionados     | Formulações  |
|----------------------------|--|
| Dificuldades               | Os estudos são difíceis  |
| Cultura                    | Os estudos permitem a aquisição de alguma cultura                |
| Prazer                     | Os estudos são fonte de prazer                                   |
| Profissão                  | Os estudos permitem o acesso a uma profissão                     |
| Enriquecimento intelectual | Os estudos são fonte de enriquecimento intelectual               |
| Amigos                     | Os estudos permitem fazer amigos                                 |
| Futuro profissional        | Os estudos preparam para o futuro profissional                   |
| Capacidades de reflexão    | Os estudos permitem o desenvolvimento de capacidades de reflexão |
| Trabalho                   | Os estudos são trabalhosos                                       |
| Diplomas                   | Os estudos permitem obter diplomas                               |
| Valorização social         | Os estudos geram uma valorização social                          |
| Posição social             | Os estudos permitem o acesso a uma dada posição social           |
| Vontade                    | Os estudos exigem vontade  |
| Qualificação               | Os estudos permitem a aquisição de qualificações                 |
| Conhecimentos              | Os estudos permitem a aquisição de conhecimentos                 |

A primeira versão do questionário era composta por quatro modalidades de respostas (condição 4M): de 1 (“Com certeza são estudos”) a 4 (“com certeza não são estudos”). A segunda versão (5M) era composta, além destas quatro modalidades de resposta, por uma modalidade de resposta mediana: “nem um, nem outro”. Após a tarefa de mise en cause, os questionários compreendiam questões acerca das características sócio-demográficas dos sujeitos e de seus percursos escolares (como por exemplo se já repetiram de ano)

Tabela 4  
*Características da população estudada*

| Características | Total<br>251 (100 %) | Versão do questionário de Mise En Cause |                                      | P.   |
|-----------------|----------------------|---|--------------------------------------|------|
|                 |                      | 4<br>modalidades<br>99<br>(39,45 %)     | 5<br>modalidades<br>152<br>(60,55 %) |      |
| Sexo            | 98 (39%)             | 39                                      |                                      | .515 |
| Masculino       | 153 (61%)            | 39 (39,4 %)                             | 59 (38,8 %)                          |      |
| Feminino        |                      | 60 (60,6 %)                             | 93 (61,2 %)                          |      |
| Repetição       | 172 (68,5%)          | 66                                      |                                      | .354 |
| Não             | 79 (31,5%)           | 66 (66,7 %)                             | 106 (69,7 %)                         |      |
| Sim             |                      | 33 (33,3 %)                             | 46 (30,3 %)                          |      |
| Tipo de curso   | 176 (70,1%)          | 70                                      |                                      | .492 |
| Geral           | 75 (29,9%)           | 70 (70,7 %)                             | 106 (69,7 %)                         |      |
| Tecnológico     |                      | 29 (29,3 %)                             | 46 (30,3 %)                          |      |

### Populações

Ao todo 251 jovens, do 3º grau de 4 escolas do sul da França, participaram desta pesquisa (tabela 4) e completaram uma versão do questionário de mise en cause em um contexto de aplicação coletiva. A maioria dos estudantes (152, o que corresponde a 60,55%) respondeu ao questionário com cinco modalidades (5M). A idade média era de 17,78 anos, sendo 17,80 para a condição 4M e 17,77 para a condição 5M ( $F(1,250)=0,077$ ;  $p=.782$ ). Há uma maioria de estudantes do sexo feminino no estudo: 60,6% para 4M e 61,2 para 5M ( $\chi^2=0,008$ ,  $glib\ 1$ ;  $p=.515$ ). Também há, nas duas condições, uma maioria de estudantes que nunca repetiu de ano: 66,7% para 4M e 69,7% para 5M ( $\chi^2=0,262$ ;  $glib\ 1$ ;  $p=.354$ ). Por último, os estudantes do terceiro grau generalista<sup>3</sup> são majoritários nas duas condições com 70,7% para 4M e 69,7 para 5M ( $\chi^2=0,027$ ;  $glib\ 1$ ;  $p=.492$ ). Como indicado por estes resultados, as características estudadas não estão mais significativamente presentes em uma das duas populações do estudo. Desta maneira, nos baseando nestas variáveis particularmente importantes no contexto das RS dos estudos, é possível afirmar que estas duas populações são comparáveis.

### Resultados

Estrutura das representações sociais dos estudos  
As frequências de refutação de cada crença para as

duas versões do questionário de mise en cause estão presentes na tabela 5. São considerados como centrais os elementos questionados que possuem uma frequência de refutação (teste do  $\chi^2$ ) superior à norma dos dois terços (Tafari, Bellon et Moliner, 2002)<sup>4</sup>. Com o questionário de quatro modalidades, 3 elementos são centrais: aquisição de qualificação, de conhecimento e a preparação para um futuro profissional. Com o questionário de cinco modalidades, somente um elemento é central (aquisição de conhecimento). Em consequência a aquisição de qualificação e a preparação para o futuro profissional não pertencem mais ao núcleo central da representação quando uma modalidade de resposta mediana é apresentada aos sujeitos. O efeito da presença desta modalidade pode ser observado no conjunto de crenças. A exceção de uma dentre elas (aquisição de alguma cultura), as crenças da condição 5M são menos refutadas. Mais precisamente, 14 crenças sobre 15 (93,3%) têm uma taxa de refutação inferior à condição 5M. Dentre ela, 11 (78,5%) têm taxas de refutação que se distinguem de maneira significativa (teste do  $\chi^2$ ) entre as modalidades.

<sup>3</sup> O terceiro grau na França é dividido entre vários percursos, como por exemplo, os percursos generalistas (literário, econômico e social e científico), tecnológicos e profissionalizantes.

<sup>4</sup> Esta norma nos parece mais adaptada que uma comparação à norma de equifrequência (Dany et Apostolidis, 2007; Roussiau et Bonardi, 2001; Tafari, 2001) pois o objeto é mais "consensual".

Assim, a quantidade de elementos centrais varia em função do tipo de questionário e a representação não dispõe da mesma estrutura a despeito da coleta ter sido feita em populações comparáveis.

Outras análises foram realizadas para examinar se a escolha de respostas mediana era influenciada por características das populações. Podemos constatar que em média os sujeitos escolhem 3,82 respostas “nem

Tabela 5

*Freqüência de refutação dos elementos da representação dos estudos em função do tipo de questionário*

| Elementos questionados     | Versão do questionário de Mise En Cause |                            | P. <sup>(a)</sup> |
|----------------------------|---|----------------------------|-------------------|
|                            | 4 modalidades<br>(N = 99)               | 5 modalidades<br>(N = 152) |                   |
| Conhecimento               | .929*** <sup>(b)</sup>                  | .768**                     | < .001            |
| Qualificação               | .818**                                  | .642                       | .002              |
| Futuro profissional        | .768*                                   | .645                       | .026              |
| Enriquecimento intelectual | .737                                    | .592                       | .013              |
| Diplomas                   | .646                                    | .586                       | .202              |
| Trabalho                   | .727                                    | .539                       | .002              |
| Vontade                    | .717                                    | .513                       | .001              |
| Capacidade de reflexão     | .663                                    | .546                       | .043              |
| Profissão                  | .556                                    | .434                       | .040              |
| Dificuldades               | .475                                    | .086                       | < .001            |
| Posição social             | .424                                    | .322                       | .066              |
| Valorização social         | .414                                    | .300                       | .043              |
| Amigos                     | .303                                    | .132                       | .001              |
| Prazer                     | .192                                    | .191                       | .554              |
| Cultura                    | .131                                    | .434                       | < .001            |

<sup>(a)</sup> Comparação (teste do khi<sup>2</sup>) das duas versões do questionário de Mise En Cause.

<sup>(b)</sup> \* p < ,05; \*\* p < ,01; \*\*\* p < ,001 (Teste do khi<sup>2</sup>, comparação a uma norma dos dois terços)

um, nem outro” na condição com cinco modalidades. Uma minoria (9,2%) não escolheu em nenhuma crença esta modalidade de resposta, mais da metade (58,6%) escolheu entre uma e quatro vezes, e em torno de um terço (32,2%) escolheu mais de cinco vezes esta modalidade de resposta. Os jovens de sexo masculino não se distinguem das jovens de sexo feminino quanto à utilização desta modalidade de resposta, com 4,12 versus 3,62 (F(1, 151) = 1,022, p = .314); os repetentes e não repetentes também não se distinguem com médias de 4,24 versus 3,63 (F(1,151) = 1,369; p = .419). Da mesma forma estudantes do segundo grau generalista não se distinguem dos estudantes do segundo grau tecnológico: 3,89 versus 3,65 (F(1,151) = 0,203; p = .653).

### **Análises fatoriais dos questionários de mise en cause**

Com uma perspectiva exploratória, efetuamos análises fatoriais nas duas versões do questionário de mise en cause. As diferentes respostas aos questionários de

centralidade foram submetidas a uma Análise em Componentes Principais (ACP). Este tipo de análise permite a extração de princípios gerais de posicionamento que organizam o campo de uma representação (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992; Wachelke e Hammes, 2009). Vários trabalhos sobre a representação dos estudos (Flament 1999; Tafani, Bellon et Apostolidis, 2001; Tafani, Bellon et Moliner, 2002) evidenciaram a existência de três dimensões representacionais (finalidade pragmática, finalidade intelectual e investimento pessoal). A partir desta constatação escolhemos efetuar as análises com uma solução fatorial compreendendo três fatores. Para cada um dos questionários podemos observar que os três fatores explicam respectivamente 52,75% da variância para a versão 4M e 56,77% da variância para a versão 5M (tabela 6).

Estes resultados permitem encontrar duas das três dimensões evocadas: a finalidade pragmática e a finalidade intelectual dos estudos. Assim, crenças como a “qualificação”, “futuro”, “futuro profissional”, “posição social”, “diplomas” ou “profissão” são saturados pelo



primeiro fator da ACP para as duas modalidades do questionário MEC (4M e 5M) e denotam a finalidade pragmática dos estudos. Outros elementos como “enriquecimento intelectual”, “conhecimento” ou “cultura” são saturados pelo segundo fator da ACP e traduzem a finalidade intelectual dos estudos. Se alguns elementos como “trabalho” ou “capacidade de reflexão” não são saturados pelo mesmo fator dependendo da versão do questionário, é possível constatar, ao ler a tabela, que eles são saturados por cada fator considerado. Enfim, o terceiro fator satura três elementos idênticos (“prazer”,

“amigos” e “dificuldades”) para cada uma das versões do questionário.

Independentemente do tipo de modalidade de respostas apresentado, é possível observar que as três dimensões mesmo sem ser idênticas têm sentidos próximos. Encontramos nos dois tipos de questionário os dois tipos de finalidade (pragmática e intelectual) associados aos estudos. Em consequência parece que uma lógica similar preside a organização sócio-cognitiva das respostas.

Tabela 6

*Análises em Componentes Principais (ACP, Solução Varimax) dos dois questionários*

|                            | Tipo de questionário                 |         |         |                                       |         |         |
|----------------------------|--------------------------------------|---------|---------|---------------------------------------|---------|---------|
|                            | Versão com 4 modalidades<br>(n = 99) |         |         | Versão com 5 modalidades<br>(n = 152) |         |         |
|                            | Fator 1                              | Fator 2 | Fator 3 | Fator 1                               | Fator 2 | Fator 3 |
| Qualificação               | .604                                 | .484    |         | .714                                  | .368    |         |
| Futuro profissional        | .693                                 | .342    |         | .758                                  | .315    |         |
| Posição social             | .700                                 |         |         | .712                                  |         |         |
| Valorização social         | .738                                 |         |         | .691                                  |         |         |
| Diplomas                   | .687                                 |         |         | .598                                  |         |         |
| Profissão                  | .333                                 |         |         | .510                                  |         |         |
| Trabalho                   | .619                                 |         |         | .332                                  | .546    |         |
| Capacidades de reflexão    | .429                                 | .421    |         | .439                                  | .630    |         |
| Vontade                    | .511                                 |         |         |                                       | .663    |         |
| Enriquecimento intelectual |                                      | .740    |         |                                       | .594    |         |
| Conhecimentos              |                                      | .600    |         |                                       | .795    |         |
| Cultura                    |                                      | .668    | .463    |                                       | .559    | .536    |
| Prazer                     |                                      |         | .836    |                                       |         | .565    |
| Amigos                     | .336                                 |         | .720    |                                       |         | .758    |
| Dificuldades               |                                      |         | .511    |                                       |         | .679    |
| Variância explicada em %   | 23,44                                | 14,76   | 14,55   | 21,12                                 | 18,62   | 17,01   |

### Discussão

Em um primeiro momento é necessário notar que estes resultados, conforme às nossas hipóteses, confirmam os resultados obtidos no estudo sobre a RS da droga (Dany e Apostolidis, 2007). A presença de uma resposta mediana influencia, dentro de um questionário MEC, a estruturação da representação. Assim, no caso onde não há resposta mediana a RS dos estudos possui um núcleo central com três elementos centrais. Quando a resposta mediana está presente o número de elementos centrais cai para 1. Esta mudança acarreta uma alteração de status de dois terços dos elementos potencialmente centrais. As análises efetuadas

mostram que as características dos respondentes não explicam os resultados<sup>5</sup>, pois as amostras são similares quanto ao perfil dos participantes (idade; sexo; fato de ter repetido). Deste modo, duas pesquisas diferentes, cada uma utilizando versões diferentes do questionário de mise en cause, conduzem a resultados diferentes mesmo com populações “homogêneas” em características importantes em relação ao objeto.

<sup>5</sup> Se as características dos indivíduos não influenciam a escolha de uma resposta mediana; podemos conceber que outras características possam intervir como por exemplo a auto-estima (Tafani, Bellon et Moliner, 2002) ou as assimetrias posicionais (Tafani, Bellon et Apostolidis, 2001). Futuras pesquisas irão levar em conta estes aspectos.

Dentro de uma perspectiva estrutural, estas duas populações com características semelhantes não teriam a mesma representação dos estudos pois o sistema central das duas representações é diferente. Todavia é necessário nuançar a precedente afirmação, pois é concebível que estas duas populações tenham uma RS dos estudos idêntica, mas esta RS esteja agenciada diferentemente por causa das modalidades de resposta. Os resultados obtidos na análise fatorial corroboram esta proposição. Além das diferenças estruturais, convém ressaltar que através da análise fatorial, independentemente da versão do questionário, encontram-se dimensões representacionais (finalidade pragmática e intelectual dos estudos) comuns a um grande número de pesquisas. Assim sendo, mesmo se o acréscimo de uma resposta mediana constitui um meio de modificar a representação, no sentido estrutural do termo, algumas “unidades de sentido” do objeto se mantêm, o que indicaria que os sujeitos não fazem escolhas sem sentido ao se pronunciar. Este fenômeno foi observado na pesquisa sobre RS da droga (Dany et Apostolidis, 2007). Em outros termos, a resposta mediana constituiria uma categoria em si (Barsalou, 1983).

A busca de princípios geradores de posicionamentos e a utilização de análises fatoriais também devem ser esclarecidas. Esta escolha metodológica não tinha como objetivo a substituição da abordagem estrutural das RS por outra abordagem conceitual, o objetivo era de fundamentar a idéia de que as respostas dos sujeitos não são simplesmente guiadas por um dispositivo metodológico e sim pelo objeto de representação e as significações a ele relacionadas.

Dentro de uma perspectiva comparativa, talvez seja interessante aproximar estes resultados (essencialmente da versão com 4 modalidades) aos resultados precedentes (Flament, 1999; Moliner, 1995; Roussiau et Bonardi, 2001). Estas diferentes pesquisas evidenciaram representações com um número mais elevado de elementos centrais; cinco elementos centrais para Flament (1999) e seis elementos para Moliner (1995) e Roussiau e Bonardi (2001). Mais precisamente, o elemento “aquisição de conhecimento” é central em todas as pesquisas, “aquisição de alguma qualificação” só é central na pesquisa de Moliner (1995). Enfim, o elemento ligado à “preparação do futuro profissional” só é central neste presente estudo. A quantidade mais limitada de elementos centrais na presente pesquisa pode ser explicada pela população do estudo que, contrariamente às pesquisas anteriores, não dispõem da mesma “relação ao objeto” (Dany e Abric, 2007). Logo, por exemplo, elementos associados à finalidade intelectual dos estudos (enriquecimento intelectual, aquisição de alguma cultura, desenvolvimento das capacidades de reflexão) centrais nos estudantes da uni-

versidade de Letras e Ciências Humanas interrogados nessas pesquisas, não são centrais na presente pesquisa. Uma dada complexidade do objeto emergiria do fato de que práticas sociais inerentes à entrada na universidade surgem e geram um novo modo de relação ao objeto, e isto dentro de um contexto em si muito significativo para este objeto. De maneira complementar, podemos assinalar que Moliner (1955) utiliza, na sua pesquisa, uma escala de resposta ímpar (“mais para sim”, “não sei”, “mais para não”). Todavia, uma modalidade de resposta do tipo “não sei” não pode ser realmente concebida como uma resposta mediana e propõe “um tipo de elo entre o elemento e o objeto que expressa um desconhecimento da relação” (Dany e Apostolidis, 2007, p. 22). Mais precisamente, este tipo de escala ímpar só influencia parcialmente os resultados observados (tabela 1).

Também é possível comparar os resultados deste artigo com os de outras pesquisas (Tafari, Bellon e Apostolidis, 2002; Tafari, Bellon e Moliner, 2002) realizadas com uma metodologia um pouco diferente (ao nível da formulação da questão). Em cada uma dessas pesquisas, a quantidade de elementos centrais é mais importante: oito elementos são centrais. É possível constatar que os três elementos centrais evidenciados nestas duas versões do questionário de mise en cause são geralmente centrais nessas outras pesquisas. Se agora, nos interessamos pelas modalidades de resposta utilizadas podemos constatar que somente uma delas (Tafari, Bellon e Moliner, 2002) utilizou uma escala de respostas ímpar, composta com uma modalidade de resposta mediana. Era de se esperar, em primeira instância, ao observar resultados similares ao que observamos com a versão 5M de nosso questionário (uma quantidade mais restrita de elementos centrais) mas a escala utilizada nessa outra pesquisa possuía 11 modalidades de resposta. Desta forma, os resultados obtidos podem estar ligados à utilização desta escala. Pois quanto mais se aumenta o número de categorias de uma resposta, mais se diminui a escolha por uma resposta mediana (Mattell e Jacoby, 1972; Weems e Onwuegbuzie, 2001). Esta constatação aponta para uma pista adicional de trabalho sobre a quantidade de modalidades de resposta nos questionários de mise en cause.

No trabalho sobre a RS da droga, Dany e Apostolidis (2007) evocaram a “natureza do objeto” para discutir os resultados. A textura particularmente polêmica do objeto droga levava a verdades contraditórias e ao questionamento da incondicionalidade de elementos associados ao objeto. No caso do presente estudo, a questão da natureza do objeto, mesmo se mantendo importante, não pode ser concebida como a única explicação para os resultados obtidos. Todavia, vale assinalar que os dois elementos que não são mais centrais na condição com



cinco modalidades de resposta são relativos à dimensão pragmática dos estudos (Tafani, Bellon e Apostolidis, 2002). No entanto assistimos, há algum tempo, a um questionamento na sociedade francesa da relação entre estudos e acesso ao trabalho. Este questionamento põe em “debate” a capacidade que os estudos têm de garantir a inserção na vida profissional (Duru-Bellat, 2006; Simmonet e Ulrich, 2000). Qualquer refutação destes elementos pode testemunhar do questionamento.

Parece-nos mais heurístico orientar a discussão para os aspectos psicométricos dos modos de questionamento e para os aspectos relativos à liberdade do sujeito no contexto do questionário MEC. Os dispositivos de resposta que incluem uma quantidade par de respostas podem agir de maneira “coercitiva” no sentido de obrigar o sujeito a se posicionar. Mais precisamente, uma discussão sobre a dimensão psicossocial por trás da utilização de respostas medianas pode nos auxiliar à clarificar estes pontos e apontar para o fato de que esta dimensão pode ser considerada necessária (ou até indispensável) nos estudos com questionário MEC.

Podemos evocar duas pistas complementares: a influência de dispositivos de apresentação de itens e a influência associada aos dispositivos de resposta. A influência de dispositivos é essencialmente ligada à redação dos itens. Alguns trabalhos mostraram que as dificuldades das questões têm como efeito um aumento da quantidade de respostas “sem opinião” ou de respostas medianas (Coombs e Coombs, 1976; Velez e Ashworth, 2007). Nesta perspectiva, a utilização da resposta mediana pode significar uma falta de opinião devida à confusão do participante. Em outras palavras, não é uma escolha neutra. Mas o dispositivo MEC repousa sobre uma lógica de dupla negação, o que é uma fonte de dificuldade para o participante (Dickes, Tournois, Flieller e Kop, 1994). Convém lembrar que esta escolha da dupla negação foi assumida e reivindicada na elaboração desta técnica. É possível, em consequência, concluir que a escolha, feita por alguns participantes, de respostas medianas testemunhe do esforço cognitivo exigido pelo dispositivo MEC? Parece-nos que a resposta é negativa. Pois vários trabalhos realizados com esta técnica atestam sua “validade”: nenhum problema relativo a “não respostas” foi assinalado e resultados parecidos com populações diferentes e objetos idênticos (Abric e Tafani, 1995; Flament, 1994, 1999; Milland, 2002; Moliner, 1995, 1998; Tafani, Bellon e Apostolidis, 2002; Tafani, Audin e Apostolidis, 2001; Tafani e Souchet, 2001; Tafani, Souchet, Codaccioni e Mugny, 2003; Vergès, 2001).

Do mesmo modo, se a dificuldade associada ao tratamento da informação do questionamento leva a mais trabalho cognitivo então é possível supor que ele leve a uma melhora do “desempenho”. No sentido em

que a relação entre a característica estudada e o objeto é submetida a um esforço cognitivo *in fine* permite a expressão de uma escolha menos restrita pela sistematização do processo de resposta. Pois a dupla negação acarreta processos cognitivos adicionais necessários para a validação da relação questionada. Mais precisamente, quando um sujeito se encontra confrontado a um sistema de resposta ou a um dispositivo de questionamento sem grandes dificuldades, ele se contenta de tratar a informação coletada de maneira espontânea. Quando uma restrição é associada ao dispositivo (neste caso a dupla negação) o sujeito se encontra numa situação onde um trabalho cognitivo adicional é necessário, o que contribuirá para que o sujeito dê uma resposta mais plausível ou, mais precisamente, ele vai tentar aumentar a probabilidade subjetiva de exatidão da resposta dada (Noizet e Flament, 1971). A busca desta plausibilidade (ou probabilidade subjetiva de exatidão) que acompanha o dispositivo de questionamento (presença da dupla negação), é bem adaptada ao objetivo buscado pois permite que o sujeito se concentre no essencial, no necessário, em outras palavras, no que é potencialmente central nos questionários MEC. Assim, o fato de que os indivíduos raramente utilizem as respostas “não sei” no quadro de questionário MEC (Dany e Apostolidis, 2007) vai no sentido desta proposição. Em consequência, a escolha da resposta mediana “não sei” ou “nem um, nem outro” seguem lógicas diferentes que não podem ser limitadas a uma simples questão de facilidade (contornando a dificuldade inerente à dupla negação com a escolha da resposta mediana). Em outras palavras, a dificuldade da dupla negação não pode ser concebida como o elemento explicador da escolha de respostas medianas.

Uma segunda fonte de influência é ligada aos dispositivos de resposta, neste caso a presença de uma resposta mediana. Geralmente os indivíduos que escolhem uma resposta mediana são considerados como “ambivalentes”, “indiferentes”, “incertos” ou “neutros” (Klopfers e Madden, 1978; Mann, Phillips e Thompson, 1979; Weems e Onwuegbuzie, 2001). Esta resposta também pode indicar que a resposta não tem relação com a questão (Gannon, 1996). Para Raaijmakers (2000), a resposta mediana traduz duas concepções distintas: uma concepção realmente neutra e uma concepção em termos de indecisão. Assim, seria necessário distinguir o que é da ordem do desconhecimento e o que é da ordem da ambivalência. Alguns estudos mostraram que indivíduos ambivalentes em relação a uma atitude utilizam mais as respostas medianas (Klopfers e Madden, 1980; Schuman e Presser, 1981). Para Nowlis, Kahn e Dhar (2000) esta ambivalência é a consequência de um conflito entre duas possibilidades. Esta questão da ambivalência, da incerteza ou do conflito relativo à resposta

é essencial. Ela conduz a levar em conta as questões epistemológicas ligadas à técnica MEC. No estudo das representações sociais, os questionários de centralidade (onde a MEC é um dos exemplares) têm com objetivo a verificação da pertinência de uma dada característica de RS ao núcleo central desta RS. Em outras palavras, estes questionários buscam verificar o caráter incondicional (Flament, 1994) ou não negociável (Moscovici, 1993) dos elementos da RS. Se uma característica do objeto possui este caráter incondicional, ela deve ser capaz de resistir a uma influência pontual. Nesta pesquisa, a presença de uma resposta mediana não afeta a possibilidade de evidenciar os elementos do núcleo central da representação. Ela tem como efeito uma seleção mais rigorosa dos elementos. Como sugeria Payne (1951) “se desejamos estudar as respostas dos indivíduos em função de um nível de convicção mais importante, é mais apropriado propor uma resposta mediana”. Dentro dos questionários de centralidade é esta mesma convicção, testemunha da incondicionalidade da característica estudada, que é o centro do dispositivo. Ou seja, seria paradoxal buscar elementos incondicionais com um método condicional, “no sentido onde ele resguardaria a incondicionalidade dos elementos buscados” (Dany e Apostolidis, 2007, p. 24). Por isso, nos parece que os questionários MEC deveriam incluir uma resposta mediana para efetivamente levar em conta o caráter condicional versus incondicional dos elementos sem “forçar a decisão” dos sujeitos.

O objetivo aqui não é de questionar os fundamentos da teoria do núcleo central das RS. Estes resultados e a discussão destes questionam de maneira específica as condições de acesso – e de evidenciação – dos elementos pertencentes ao sistema central das RS. Da mesma forma, não se deve analisar a presença da resposta mediana na condição 5M como um questionamento da RS dos estudos tal qual ela poderia aparecer de forma “natural”. A presença da resposta mediana não tem como objetivo “transformar” uma RS existente e sim evidenciar o sistema central da RS estudada com um dispositivo metodológico exigente e à altura da exigência epistemológica da teoria do núcleo central.

Um último ponto de discussão é ligado ao que chamamos de potencial « efeito de contexto ». Propor uma resposta mediana em questionário equivale a permitir aos participantes que façam uma inferência de que nós (os pesquisadores) concebemos que as características propostas podem não ter associação com o objeto. Propomos então ao sujeito um mundo de possibilidades para o objeto, incluindo a possibilidade de não-relação, que de fato (pela presença da resposta mediana) é validada como concebível. Pois ao propor uma resposta mediana equivale a autenticar sua realidade objetiva para o respondente. É possível imaginar

que os sujeitos se encontram em dois contextos diferentes criados pelo pesquisador. Ou seja, a escolha de respostas medianas pode também ser entendida como a “validação” de uma realidade do objeto percebida pelo outro. As futuras pesquisas deverão se comprometer em verificar que o que está sendo manipulado, ao acrescentar uma resposta mediana, não é relativo a um “efeito de contexto”.

## Conclusão

Esta pesquisa permitiu confirmar o papel importante exercido pelas respostas medianas nos questionários de mise en cause. Ao mesmo tempo em que confirma os resultados anteriores, este trabalho sugere novas pistas de investigação sobre a MEC: impacto da quantidade de respostas, efeito de contexto. Este tipo de pesquisa parece importante pois contribui para uma reflexão sobre os métodos usados no quadro dos estudos de RS e também por alimentar questões epistemológicas por trás destes métodos. Além disso, estas pesquisas são uma interrogação das questões psicossociais inerentes à situação de coleta de informações. Estas questões são particularmente importantes, construtivas e necessárias para refletir sobre as maneiras de questionar nas ciências humanas.

## Referências

- Abric, J.C. (1979). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat de l'Université de Provence.
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset, DelVal.
- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, dans Jodelet (D.), *Les représentations sociales*, Paris. Presses Universitaires de France, 205-223.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1996). Specific processes of social representations. *Papers on Social Representations*, 5, 77-80.
- Abric, J. C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents, *Psychologie et Société*, 4, 81-103.
- Abric, J. C. (2003). L'analyse structurale des représentations sociales, dans Moscovici (S.), Buschini (F.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris, Presses Universitaires de France, 375-392.
- Abric, J. C. & Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du système central d'une représentation sociale: la représentation de l'entreprise. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 22-31.
- Barsalou, L. (1983). Ad hoc categories. *Memory and Cognition*, 11, 211-227.
- Converse, J. (1976). Predicting no opinions in the poll, *Public Opinion Quarterly*, 40, 515-530.
- Coombs, C. & Coombs, L. (1976). – ‘Don't know’: Item ambiguity or respondent uncertainty?. *Public Opinion Quarterly*, 40, 497-514.
- Dany, L. & Abric, J. C. (2007). Distance à l'objet et représentations du cannabis, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20, 77-104.

- Dany, L. & Apostolidis, T. (2007). Approche structurale de la représentation de la drogue: interrogations autour de la technique de mise en cause, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 73, 3-18.
- Dickes, P., Tournois, J., Flieller, A., & Kop, J. L. (1994). *La psychométrie: théories et méthodes de la mesure en psychologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris, Seuil.
- Flament, C. (1994). Consensus, salience and necessity in social representations – technical note, *Papers on Social Representations*, 3, 100-105.
- Flament, C. (1995). Approche expérimentale de type psychophysique dans l'étude d'une représentation sociale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 67-76.
- Flament, C. (1999). La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie et Société*, 1, 29-53.
- Flament, C. & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris, Armand Colin.
- Gannon, K & Ostrom, T. (1996). How meaning is given to rating scales: the effects of response language on category activation. *Journal of Experimental Psychology*, 32, 337-360.
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: is it desirable?. *Marketing Bulletin*, 2, 66-70.
- Guimelli, C. & Rouquette, M. L. (1989). Contribution du modèle des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales, *Bulletin de Psychologie*, XLV, 196-202.
- Guimelli, C. (1998). Differentiation between the central core elements of social representations: normative vs. Functional elements. *Swiss Journal of Psychology*, 57, 209-224.
- Guimelli, C. & Rateau, P. (2003)– Mise en évidence de la structure et du contenu d'une représentation sociale à partir du modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB): la représentation des études. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 2, 158-169.
- Klopper, F. & Madden, T. (1980). The middlemost choice on attitude items: ambivalence, neutrality or uncertainty?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 97-101.
- Mann, I., Phillips, J., & Thompson, E. (1979) An examination of methodological issues relevant to the use and interpretation of the semantic differential. *Applied Psychological Measurement*, 3, 1979, 213-229.
- Matell, M. & , Jacoby, J. (1972). Is there an optimal number of alternatives for Likert scale items? Effects of testing time and scale properties, *Journal of Applied Psychology*, 56, 506-509.
- Milland, L. (2002). Pour une approche de la dynamique du rapport entre représentations sociales du travail et du chômage. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15, 27-56.
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations, *Bulletin de Psychologie*, XLI, 759-762.
- Moliner, P. (1993). ISA: L'induction par Scénario Ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 7-21.
- Moliner, P. (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique?. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 44-55.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (1998). Dynamique naturelle des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 40, 62-70.
- Moliner, P. & Tafani, E. (1997). Attitudes and social representations: a theoretical and experimental approach. *European Journal of Social Psychology*, 27, 687-702.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Noizet, G. & Flament, C. (1971). Influence du système de réponse sur la discrimination perceptive. *Cahiers de Psychologie*, 14, 3-15.
- Nowlis, S, Kahn, B., & Dhar, R. (2002). Coping with ambivalence: the effect of removing a neutral option on consumer attitude and preference judgments. *Journal of Consumer Research*, 29, 319-334
- Payne, S. (1951). *The art of asking question*, Princeton. Princeton University Press.
- Presser, S. & Schuman, H. (1980). The measurement of a middle position in attitude surveys. *The Public Opinion Quarterly*, 44, 70-85.
- Raaijmakers, Q. (2000). Adolescents' midpoint responses on Likert-type scale items: neutral or missing values?. *International Journal of Public Opinion Research*, 12, 208-216.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle, dans Moliner (P.), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 89-116.
- Sá, C. P. d. (1996). *Núcleo central das representações sociais*, Petrópolis. Vozes.
- Schuman, H. & Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude surveys: experiments on question form, wording, and context*, New York, Academic Press.
- Simmonet, V. & Ulrich, V. (2000). La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail. *Economie et Statistique*, 337-338, 81-95.
- Tafani, E. (1997). *Attitude et approche structurale des représentations sociales*. Thèse de Doctorat. Université de Provence
- Tafani, E. (2001). Attitudes, engagement et dynamique des représentations sociales: études expérimentales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 7-30.
- Tafani, E. & Bellon, S. (2001). Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle, dans Moliner (P.), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. 63-194.
- Tafani, E. & Bellon, S. (2003). Etudes expérimentales de la dynamique des représentations sociales, dans Abric (JC.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint Agne, Erès, p. 255-277.
- Tafani, E. & Bellon, S., & Apostolidis, T. (2002)– Théorie des champs sociaux et dynamique représentationnelle: approche expérimentale des effets des asymétries positionnelles sur la structure d'une représentation sociale. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15, 57-90.
- Tafani, E. & Bellon, S., & Moliner, P. (2002). The role of self-esteem in the dynamics of social representations of higher education: an experimental approach. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 177-188.
- Tafani, E. & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle, dans Moliner (P.), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 59-88.
- Tafani, E., Souchet, L., Codaccioni, C., Mugny, G. (2003). Influences majoritaire et minoritaire sur la représentation sociale de la drogue. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 2, 343-354.
- Velez, P. & Ashworth, S. (2007). The impact of item readability on the endorsement of the midpoint response in surveys. *Survey Research Methods*, 1, 69-74.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de Sociologie*, 42, 537-561.

- Wachelke, J. F. R. & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 2007, 379-390.
- Wachelke, J. F. R. & Hammes, I. (2009). Representações sociais sobre política segundo posicionamento político na campanha eleitoral de 2006. *Psicologia em Estudo*, 14, 519-528.
- Weems, G. & Onwuegbuzie, A. (2001). The impact of midpoint responses and reverse coding on survey data. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 166-176.

*Received 23/03/2010*

*Accepted 07/06/2010*

**Thémis Apostolidis.** Aix-Marseille Univ, LPS EA 849, France

**Dany Lionel.** Aix-Marseille Univ, LPS EA 849, France

**Philippe Cress.** CEFOCOP, Université de Provence, France

**Rafael Peclly Wolter.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil