



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**Sugestionabilidade na obtenção do testemunho de crianças e
consequente impacto na avaliação da credibilidade das
declarações**

Inês Maria de Oliveira Moreira

Orientadora de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA TELMA SOUSA ALMEIDA

Professora de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA TELMA SOUSA ALMEIDA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
Professora Doutora Telma Sousa Almeida,
apresentada no ISPA – Instituto Universitário para
obtenção de grau de Mestre na Especialidade de
Psicologia Clínica

AGRADECIMENTOS

À professora Telma Sousa Almeida, por ter acreditado neste projeto desde o primeiro dia, por nunca ter desistido de mim, pela paciência em cada dúvida minha, pela calma e serenidade, pela motivação, pela disponibilidade, por me ter acalmado o coração em cada obstáculo.

Ao Colégio Santo André, ao qual chamei de casa durante 4 anos da minha vida. Bom filho a casa torna, e foi um prazer tornar 5 anos depois. De lá sai ao terminar um ciclo, e lá tornei para terminar um outro.

À Dra. Cátia, que acreditou em mim quando lhe disse que um dia seria Psicóloga, que abraçou este projeto como se fosse seu, que se disponibilizou para cada pedido meu, que me agilizou tudo o que poderia ser um obstáculo, que me deu a mão do início ao fim.

À professora Ana Campos, que em 2 anos da minha vida me ensinou a superar-me todos os dias, que me deu força quando só queria desistir, que me apoiou a cada erro e me felicitou a cada vitória, que abraçou igualmente este projeto e depositou em mim toda a confiança.

Às professoras Susana, Marina e Rita, que me receberam de braços abertos, pela paciência a cada e-mail meu e cada interrupção de aula, por serem professoras excepcionais que tudo dão de si aos seus alunos.

Aos meus meninos, que alinham comigo em tudo, que me receberam sempre de braços abertos, que me abraçaram com todo o amor que neles cabe, que chamavam por mim ao fundo do corredor. Aos pais destes meus meninos, que me permitiram conhecê-los, que me apoiaram neste projeto, que me aceitaram como se da casa fosse, que se adaptaram a mim e eu a eles.

Ao professor Rui Nunes-Costa, por todo o apoio desde que tive o prazer de ser sua aluna. Por cada conselho, por cada palavra de força e de amizade, pela paciência a cada dúvida minha, por me ter incentivado a ser cada dia melhor, por me ter feito sentir que o nosso trabalho é sempre recompensado, por ter acreditado em mim, por nunca ter desistido de mim, por me ter mostrado que os obstáculos serão sempre ultrapassados com força de vontade. Mais que um professor, um conselheiro por quem nutro o maior respeito.

Aos meus pais, que me educaram da melhor maneira que sabiam, que todos os dias lutam para que eu realize os meus sonhos, que me proporcionaram a sorte de estudar, que me permitiram trilhar o meu caminho sempre com as suas mãos por perto, que me abraçaram a cada obstáculo e a cada conquista, que me deram forças quando eu não as tinha e mesmo quando

as tinhas, que me aconselham da melhor forma, que me ouvem com o coração, que me limpam cada lágrima e partilham comigo sorrisos.

À minha irmã, com quem tenho as conversas mais aleatórias de sempre, por todo o apoio, por todas as gargalhas que me faz dar, por se rir das minhas piadas, por me deixar chorar quando preciso, por me ouvir com toda a sua atenção, por me lembrar o valor que tenho, por respeitar sempre o meu espaço, pela paciência a cada desabafo, por acreditar sempre em mim e por me proteger tal como eu a protejo a ela.

Aos meus avós, que cuidaram de mim desde o dia em que nasci, que se preocupam com o meu bem-estar todos os dias, que sempre me desejaram o melhor, que sempre me fizeram sorrir e rir com vontade, que sempre estiveram lá para me apoiar e me aconselhar com a sua experiência de vida, que choraram e sorriram comigo, que me protegeram de tudo.

À minha Rita, que entrou na minha vida no início desta caminhada académica, mas que me fez sentir que nos conhecíamos desde sempre por sermos tão iguais. A melhor pessoa do mundo e a mais importante da minha vida, a minha melhor amiga, a minha conselheira, a que sei que daria a vida por mim, a que mesmo longe está sempre por perto, a que acreditou e apoiou todas as minhas decisões, que me chamou à razão quando necessário, a que me ouviu e confortou, a que me deu força e me fez acreditar no meu potencial, a que me demonstra o real sentido de uma amizade verdadeira. Acredito que o destino nos colocou no caminho uma da outra para nos acrescentarmos sempre, e sei que nunca nada nem ninguém te tirará de mim. Eu por ti, tu por mim, sempre. Um obrigado não chega.

À Carla, à Raquel, e à Gabi, que me acolheram num sítio para mim estranho e novo, e me fizeram sentir como se as conhecesse desde sempre. Uma amizade inesperada, mas inesquecível. Obrigada às três por cada conversa, cada gargalhada, cada mensagem, cada chamada, pela paciência nos dias maus, por me aconselharem, por me receberem todos os dias com um sorriso, por no meu aniversário me terem surpreendido com o gesto mais simples, mas que guardarei eternamente no coração. Há pessoas que passam nas nossas vidas, e ficam nos nossos corações. Para sempre a vossa pirosa.

A todos os que se cruzaram comigo ao longo destes cinco anos, e que fizeram com que esta experiência académica fosse inesquecível: Obrigada!

“A compreensão de como questionar uma criança é crucial se temos de proteger as crianças dos abusos e também proteger os adultos das falsas alegações”

Gail S. Goodman

RESUMO

A obtenção do testemunho de crianças é ainda pautada por dificuldades sentidas pelos profissionais, bem como por erros na condução de entrevistas que, em consequência, impactam na precisão do relato. O presente estudo examinou a influência de características desenvolvimentais de 38 crianças, com idades compreendidas entre os seis e oito anos, na precisão da recordação e na aquiescência à sugestionabilidade. Os participantes visualizaram um vídeo e, uma semana depois foram entrevistados com o Protocolo de Entrevista Forense do *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD). Posteriormente, o relato foi avaliado com recurso à Grelha de Análise de Conteúdo das Declarações (CBCA). Foi explorado a (in)existência de relações entre a quantidade e precisão da informação relatada, o número de detalhes incorretos e de sugestão e o total obtido na CBCA. As crianças mais velhas demonstraram-se mais precisas nos seus relatos, bem como menos suscetíveis à sugestão, em relação a crianças mais novas. Verificou-se que características como o sexo e o Quociente de Inteligência Verbal não influenciaram a quantidade e precisão do relato, nem a vulnerabilidade à sugestão. A utilização de questões abertas permitiu obter relatos mais precisos. Por fim, a grelha CBCA não se demonstrou totalmente capacitada na identificação de relatos verdadeiros, relatos falsos, nem sensível a relatos sugestionados.

Palavras-chave: crianças testemunhas; entrevista forense; NICHD; sugestionabilidade; CBCA.

ABSTRACT

Obtaining the children's testimony is also guided by difficulties felt by professionals, as well as errors in conducting interviews that, consequently, impact the accuracy of the report. The present study examined the influence of developmental characteristics of 38 children, aged between six and eight years, on the recall's accuracy and acquiescence to suggestibility. Participants viewed a video and a week later were interviewed with the Forensic Interview Protocol of the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Subsequently, the report was evaluated using the Criteria-Based Content Analysis (CBCA). It was explored the (in)existence of relationships between the information's amount and accuracy reported, the number of incorrect and suggestion details and the total obtained in the CBCA. Older children were more accurate in their reports, as well as less susceptible to suggestion, in relation to younger children. It was verified that characteristics such as sex and Verbal Intelligence Quotient (VIQ) did not influence the report's amount and accuracy, nor the vulnerability to suggestion. The use of open questions allowed to obtain more accurate reports. Finally, the CBCA was not fully qualified in identifying true reports, false reports, or sensitive to suggested reports.

Keywords: child witnesses; forensic interview; NICHD; suggestibility; CBCA.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE TABELAS	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
A Entrevista Forense e obtenção de testemunho de uma criança	3
Protocolo de Entrevista Forense do <i>National Institute of Child Health and Human Development</i>	6
Características Desenvolvimentais da Criança	10
Memória	11
Metacognição, Raciocínio e Lógica	16
Linguagem e Comunicação	16
Sugestionabilidade	18
Grelha de Análise de Conteúdo das Declarações	21
CAPÍTULO II: ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO.....	23
Metodologia	27
Amostra	27
Critérios de Inclusão	28
Considerações Éticas.....	29
Instrumentos	30
Escala Verbal da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças – Terceira Edição	30
Critérios de Análise do Conteúdo das Declarações (CBCA)	32
Evento a ser recordado	32
Protocolo de Entrevista Forense do NICHHD	34
Questões de sugestão	34

Procedimento.....	34
Resultados.....	38
Planificação de Análise de Dados	38
Diferenças entre os grupos: Sugestionados e Não-Sugestionados.....	39
Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino	39
Relação entre o QIV, categorias de detalhes e pontuação no CBCA.....	40
Relação entre subescala Memória de Dígitos e número de detalhes de sugestão	40
Relação entre subescala Vocabulário, quantidade e precisão da informação	41
Relação entre QIV e pontuação do item 1 do CBCA.....	41
Valor preditivo do QIV em relação ao Encaixe Contextual do relato	41
Relação entre idade, categorias de detalhes e pontuação no CBCA	41
Valor preditivo da variável idade em relação ao número de detalhes de sugestão	41
Relação entre pontuação no CBCA e as categorias de detalhes	42
Valor preditivo da quantidade e precisão da informação em relação à pontuação CBCA.....	42
Relação entre as categorias de detalhes e o tipo de questão do entrevistador.....	43
Valor preditivo das questões de reorientação de conteúdo em relação às variáveis número total de detalhes e número de detalhes corretos	44
CAPÍTULO III: DISCUSSÃO	45
CAPÍTULO IV: LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS.....	75
Anexo A – Critérios de Análise do Conteúdo das Declarações	76
Anexo B – Protocolo de Entrevista Forense NICHD: Revisão 2018	78
Anexo C – Guião de Entrevista Sugestionada	87
Anexo D – Carta de Autorização Colégio Santo André	88
Anexo E – Consentimento Informado Encarregados de Educação	90
Anexo F – Folha de Informação para Participantes.....	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Questões de investigação, Hipóteses de investigação, Hipóteses nulas e Hipóteses alternativas	25
Tabela 2 - Distribuição das características da amostra do estudo pelos grupos sugestionados (S) e grupo não-sugestionados (NS).....	28
Tabela 3 – Variáveis (Médias e Desvios Padrão) por grupo (S e NS)	39
Tabela 4 – Variáveis (Médias e Desvios Padrão) por grupo (Feminino e Masculino)	40
Tabela 5 – Correlações entre as variáveis de detalhes, pontuação total no CBCA e QIV	40
Tabela 6 – Correlações entre as variáveis de detalhes e a pontuação total do CBCA.....	42
Tabela 7 – Correlações entre as variáveis de detalhes e o tipo de questão do entrevistador...	43

INTRODUÇÃO

A obtenção de um testemunho requer, por parte dos profissionais que conduzem entrevistas forenses, a aquisição de um conjunto de conhecimentos e o domínio de técnicas cientificamente fundamentadas, que facilitem o relato da informação (Peixoto et al., 2014). O ato de entrevistar uma criança no âmbito do sistema penal detém, assim, uma enorme complexidade (Habigzang, et al., 2008), apresentando-se como um desafio para os profissionais. Para além do domínio de técnicas de entrevista, é importante que o entrevistador assuma uma postura que proporcione um espaço de segurança à criança, demonstrando serenidade, cordialidade e empatia (Habigzang et al., 2008).

Ao longo das últimas décadas, esta dificuldade manifestada pelos entrevistadores tem gerado um extenso investimento, por parte da comunidade científica, na produção de conhecimento que oriente os profissionais no desempenho desta tarefa (Peixoto et al., 2013). O não respeito pelas recomendações sugeridas pela literatura poderá levar à existência de relatos não fidedignos, que por sua vez resultarão em consequências na avaliação da credibilidade do testemunho (Benia, 2015; Lidchi, 2004). Deste modo, é atualmente consensual que um dos aspetos mais importantes a considerar na condução de entrevistas forenses é a adoção de um discurso livre de sugestões, de forma a não predispor o sujeito a uma resposta (Benia, 2015; Habigzang et al., 2008; Lidchi, 2004).

Com o crescente aumento de processos judiciais onde as crianças são requeridas a prestar o seu depoimento, na condição de testemunha ou de vítima (Peixoto et al., 2014), revela-se crucial compreender as suas competências e vulnerabilidades neste domínio. As crianças, desempenham, muitas vezes, um papel central no que diz respeito ao apuramento dos factos (Almeida, 2016; Peixoto et al., 2014), pelo que os profissionais devem conhecer os fatores passíveis de influenciar a sua prestação em contexto de entrevista forense.

A idade e as competências desenvolvimentais das crianças determinam os cuidados a ter durante a condução de uma entrevista forense (Lidchi, 2004). É desta forma necessário que o entrevistador detenha conhecimentos e demonstre sensibilidade face ao estágio de desenvolvimento de cada criança, para que saiba como abordar assuntos relevantes, adequando a sua linguagem à compreensão da criança e garantindo, assim, um melhor entendimento entre ambos (Lidchi, 2004).

Desta forma, os principais objetivos da presente Dissertação, estabelecem-se na exploração do impacto de características desenvolvimentais como o sexo, a idade e a

inteligência, bem como da postura do entrevistador, nomeadamente na formulação de questões, na capacidade de relato de uma criança bem como na possível predisposição à sugestionabilidade. Adicionalmente, pretendeu-se verificar a sensibilidade da Grelha de Análise de Conteúdo de Declarações (CBCA) para a distinção de relatos de cariz verdadeiro, falso e sugestionado.

No que concerne à estrutura e organização da presente Dissertação de Mestrado, esta encontra-se subdivida em quatro principais capítulos.

O Capítulo I, correspondente ao Enquadramento Teórico, contempla uma descrição da entrevista forense e suas principais características, e em consequência a apresentação do Protocolo de Entrevista Forense do *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD). Este protocolo caracteriza-se pela sua utilidade, flexibilidade, criteriosidade em termos jurídicos, e forte base empírica, bem como pela capacidade de maximização de informação obtida em concomitância com a minimização da interferência do entrevistador.

Ainda no mesmo capítulo, encontra-se uma explicitação de algumas características desenvolvimentais da criança, nomeadamente a memória, a metacognição, o raciocínio, a lógica, a linguagem e comunicação, dado serem fatores apontados pela comunidade científica como fulcrais no ato da obtenção de um relato. Por conseguinte, e dado um dos objetivos do presente estudo se prender com a análise da sugestionabilidade, é efetuada uma descrição e contextualização do conceito, bem como uma descrição da Grelha de Análise de Conteúdo de Declarações, por se verificar ser o único instrumento psicométrico com o objetivo de avaliação da credibilidade de um testemunho.

O Capítulo II contempla, em primeiro lugar o delineamento do presente estudo de investigação, onde se encontram especificados os principais objetivos, as características da amostra, bem como a metodologia utilizada para recolha de dados. Por conseguinte, encontram-se também detalhados os instrumentos aplicados, o procedimento respeitado, e, por fim os tramites de codificação da informação recolhida. Em segundo lugar, apresenta-se a planificação de análise de dados, onde se encontra descrito todo o procedimento estatístico aplicado, mais especificamente os testes estatísticos efetuados. Por fim, são apresentados os resultados obtidos.

O Capítulo III detém no seu conteúdo um resumo e discussão das principais conclusões obtidas, comparando-as assim à investigação já existente.

Por fim, no Capítulo IV, apresentam-se as limitações encontradas no decorrer de todo o processo, bem como sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Entrevista Forense e obtenção de testemunho de uma criança

A *Psicologia Forense* é uma área de aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia à tomada de decisão Judicial (Blackburn, 1996). É, por isso, o ramo da Psicologia Aplicada dedicado à recolha, análise e apresentação de evidência científica para propósitos judiciais (Howitt, 2009). Sendo uma área de interface entre o Direito e a Psicologia, detém como objetivo principal o fornecimento de conclusões, em resposta a questões de carácter prático e científico, ao sistema judicial e pode envolver inúmeras atividades, tais como a obtenção de depoimentos (Bush et al., 2006; Machado & Gonçalves, 2011; Agulhas & Anciães, 2014).

A obtenção de um testemunho é efetuada através de uma entrevista específica, denominada Entrevista Forense. No decorrer de um processo judicial existe, por vezes, a necessidade de recorrer a outro tipo de entrevista, como por exemplo a entrevista clínica utilizada no âmbito de avaliação psicológica forense, pelo que, a Entrevista Forense pode ser confundida com esta (Peixoto et al., 2014). Enquanto a Entrevista Forense detém como objetivo a descrição pormenorizada de um evento vivenciado, a entrevista clínica permite a recolha de informação com o objetivo de caracterizar o funcionamento psicológico do sujeito (Peixoto et al., 2014).

A Entrevista Forense é constituinte de um processo de investigação criminal e decisão judicial e tem como principal objetivo a recolha de detalhes de uma experiência vivenciada ou testemunhada por uma criança ou adulto, centrando-se somente nos factos de tal ocorrência (Peixoto et al., 2014). Esta deverá ser conduzida de forma a obter a maior quantidade possível de pormenores e descrições em relação a uma determinada experiência vivenciada ou testemunhada pelo indivíduo (Peixoto et al., 2014), e permitir a perceção de como o sujeito codifica, armazena e recorda as suas memórias, bem como os mecanismos de recuperação que utiliza (Peixoto et al., 2011).

Uma das suas principais características prende-se com a utilização de uma abordagem orientada para a testagem de hipóteses e não a confirmação das mesmas. Numa entrevista forense é utilizado um diálogo neutro, pautado pela narrativa livre, isto é, o entrevistado conduz a entrevista através do seu relato, utilizando o seu próprio vocabulário e conteúdo (Poole & Lamb, 1998; Dias, 2012). O *feedback* fornecido pelo entrevistador deve ser quase inexistente, sob perigo de influenciar o discurso da testemunha (Dias, 2012).

A prova testemunhal apresenta um carácter central, fundamental e contributivo num processo judicial onde não existam provas materiais suficientes que fundamentem o veredicto (Araújo, 2002; Benia, 2015; Pfeiffer e Salvagni, 2005). Os crimes contra a autodeterminação e liberdade sexual apresentam, à luz da Lei Portuguesa, uma necessidade acrescida de avaliação de competências para testemunhar (Yarmey, 2006; Peixoto et al., 2013), porque caracteristicamente são crimes silenciosos, em que geralmente não existem testemunhas (Benia, 2015). Desta forma, o processo penal demonstra-se como excessivamente dependente da memória da testemunha para as suas decisões, descredibilizando o facto de a própria memória humana se caracterizar pela fragilidade, incerteza e facilidade em ser manipulada (Menuzzi & Cenci, 2018).

Pelos factos *à priori* mencionados, é de extrema necessidade adotar posturas facilitadoras para que não exista possibilidade de despoletar falsas memórias na testemunha, que trarão complicações para a sua credibilidade. Porém, as falsas memórias podem ocorrer antes ou durante a recolha do depoimento, isto porque a ambição que o entrevistador detém em descobrir a verdade leva a que não se meçam as consequências das más práticas de entrevista, permitindo que a recolha de provas orais seja efetuada com ou sem técnicas ou métodos adequados (Di Gesu, 2018).

Mais concretamente no que diz respeito à criança enquanto testemunha, a audição da mesma permite obter informação de carácter privilegiado, dado ser contada do ponto de vista da primeira pessoa, bem como possibilitar que a criança detenha um papel participativo e opinativo em relação a assuntos relacionados consigo (Ribeiro, 2015). A audição da criança facilita, por isso, a supremacia dos seus próprios interesses, bem como o asseguramento de proteção dos mesmos (Ribeiro, 2015).

Posto isto, o excesso de dependência da prova oral resulta num elevado ceticismo em colocar uma criança no papel principal de testemunha, como consequência da crença de que as mesmas são testemunhas competentes, mas não detêm a mesma credibilidade comparativamente a um adulto (Haugaard et al., 1991; Peixoto et al., 2014). Um estudo efetuado por Goodman e colaboradores (1987) demonstrou que uma criança de seis anos, comparativamente com uma criança de 10 anos, era percebida como menos credível no seu testemunho, enquanto uma criança de 10 anos era vista como menos credível comparativamente a uma criança de 13 anos, apenas pela sua idade. Todavia, através da literatura existente, é

possível constatar que uma criança com uma idade igual ou superior a três anos é passível de fornecer um bom relato (Hershkowitz et al. 2012).

Para fazer face a estas questões, foram apontados quatro critérios considerados como essenciais para a concretização da (in)competência de uma criança para testemunhar, sendo eles a (1) distinção entre a verdade e a mentira, bem como a noção de responsabilidade em referir sempre e toda a verdade, (2) a compreensão total do evento que foi vivenciado por si, (3) a capacidade de manter uma recordação sem qualquer contaminação do evento ocorrido, e (4) a capacidade de expressar verbalmente o evento vivido (Haugaard et al., 1991). Em suma, cabe ao juiz considerar se a criança é competente no papel de testemunha, aceitando o seu depoimento como prova, ou no caso de considerar que a criança não será capaz de testemunhar, colocar de lado o peso que o seu depoimento poderia ter na decisão judicial (Thomson, 1991).

Dada a enorme importância da capacidade de evocar o acontecimento do qual um sujeito é testemunha, nas últimas décadas existiu um acrescido interesse científico relacionado com as aptidões de uma criança para testemunhar (Dias, 2012). É de extrema importância que o entrevistador se encontre atento às necessidades e características desenvolvimentais da criança, bem como detenha treino, preparação e conhecimentos específicos sobre as melhores práticas de condução de entrevistas (Almeida, 2016; Dias, 2012).

Outros fatores como o *setting*, a postura adotada pelo entrevistador, o impacto do intervalo de tempo que decorre entre o evento e a(s) entrevista(s), a forma como as questões são colocadas e como cada criança constrói as suas narrativas sobre o passado (Brown & Lamb, 2015; Paulo et al., 2015) devem ser tidas em consideração, pois, ao recolher um depoimento mais completo e preciso, torna-se possível que a decisão judicial seja a mais acertada (Yarmey, 2006).

Em consequência dos factos expostos anteriormente, foram desenvolvidas, por inúmeros autores, estratégias e diretrizes dirigidas aos profissionais que conduzem entrevistas forenses, com o objetivo de facilitar a recolha de informação em contexto judicial. Neste âmbito, um dos protocolos mais utilizados mundialmente pelos profissionais denomina-se Protocolo de Entrevista Forense do *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD). Este tem sido alvo de diversos estudos de validação e é amplamente aplicado a casos reais, pela consistente comprovação da sua eficácia com crianças entre os quatro e os 16 anos de idade, sendo, por isso, proposto como um exemplo de boas práticas no que diz respeito à condução de entrevistas forenses (Peixoto et al., 2013).

Protocolo de Entrevista Forense do *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD)

O Protocolo de Entrevista Forense do NICHD resulta do culminar do conhecimento científico produzido por inúmeros estudos efetuados ao longo de várias décadas e sintetizados nas duas edições do livro “Tell me what happened” (Lamb et al., 2008; Lamb et al., 2018). O Protocolo de Entrevista Forense do NICHD configura-se como um marco histórico, pelo facto de ser uma ferramenta caracterizada pela sua utilidade e flexibilidade, que possibilita a minimização de interações de carácter sugestivo no desenrolar da entrevista, ao mesmo tempo que permite a maximização de informação passível de ser obtida (Gonçalves, 2013; Lamb et al., 2018; Orbach et al., 2000).

Este protocolo foi originalmente desenvolvido por Lamb e seus colaboradores, e adaptado à população portuguesa em 2010 por Peixoto e seus colegas, como resultado de se ter verificado uma enorme dificuldade, por parte dos profissionais que conduziam entrevistas, em integrar as recomendações de boas práticas de entrevistas de crianças vítimas de abuso sexual. A literatura existente indica consensualmente que, após a utilização deste protocolo, os profissionais demonstraram melhores resultados em termos de quantidade e precisão da informação recolhida junto de crianças vítimas (Lamb et al., 2018; Williams et al., 2014).

Destina-se a uma população-alvo de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os quatro e os 16 anos de idade, para, mais particularmente, ser utilizada em caso da ocorrência de um crime sexual. O seu objetivo principal coloca-se no potenciamento da obtenção de dados informativos relevantes do ponto de vista forense, ampliando a habilidade de evocação mnésica, faculdade narrativa do entrevistado, e redução de interferência por parte do entrevistador, nomeadamente através da eliminação de utilização de questões sugestivas (Hershkowitz et al., 2007; Lamb et al., 2007; Peixoto et al., 2013).

Tendo em conta que o Protocolo de Entrevista Forense do NICHD é utilizado em âmbito judicial, o tipo de questões que o constituem foram elaborados de forma criteriosa juntamente com consultores da área jurídica, para que as mesmas sejam admissíveis em tribunal (Brown & Lamb, 2015).

A sua versão original direccionou-se para a aprimoração dos processos cognitivos da criança, utilizando o aumento de solicitações de recuperação que permitam à mesma recorrer à recordação ao invés da memória de reconhecimento, utilizando a recordação da criança para formar pistas de recuperação. Para além disto, este protocolo explicitou regras básicas que

devem ser explicadas à criança para que a mesma possa responder de acordo ao que é pedido e de forma calma, ao invés de utilizar regras do contexto escolar, em que se dá primazia ao certo, errado, rapidez e eficácia.

Por outro lado, este protocolo diferencia-se dos de mais pela importância conferida ao estabelecimento de uma relação com a criança de forma a que a mesma se sinta confortável, numa situação que pode ser bastante stressante (Lamb et al., 2018). Para este objetivo, sugeriu permitir à criança uma prática de recontar um evento de carácter neutro, escolhida por si, e desta forma promover as suas competências narrativas (Lamb et al., 2018).

Posteriormente, verificou-se que o mesmo protocolo não detinha em atenção fatores emocionais e motivacionais que podem afetar o comportamento da criança em contexto de entrevista, pelo que foi proposta uma revisão. Pipe e colegas (2007) iniciaram uma abordagem relacionada com fatores que podem tornar uma criança relutante aquando da revelação de um abuso, como as características pessoais, do contexto, da situação de revelação, ou do próprio entrevistador. Permitiram, por isso, reunir uma série de variáveis fundamentais para um melhor entendimento acerca da existência de um padrão que resulta na não-divulgação do abuso. As evidências encontradas permitiram incluir, nesta revisão do protocolo, aspetos que proporcionam uma maior confiança e comodidade à criança durante a revelação, como por exemplo questioná-la sobre sentir-se ou não confortável, falar sobre assuntos que lhe agradem no início e no final da entrevista, e tratar a criança pelo seu próprio nome (Pipe et al., 2007).

O protocolo do NICHD, em termos de estrutura, encontra-se dividido em três grandes fases: Fase Não-Substantiva, Fase Substantiva e Pós-Entrevista. Dentro destas três fases, existe ainda uma segunda divisão em sete segmentos, sendo eles as subdivisões A) Introdução, B) Construção da Relação e Treino da Narrativa, C) Explicação e Prática das Regras Básicas e D) Continuação da Construção de Relacionamento e Treino da Memória Episódica, partes constituintes da Fase Não-Substantiva, E) Fase Substantiva e F) Informação sobre a Revelação, que constituem a Fase da Entrevista *per se*, e G) Finalização da Entrevista, que constitui o Pós-Entrevista (Lamb et al., 2018).

É necessário referir que o Protocolo de Entrevista Forense do NICHD coloca uma elevada importância na fase de preparação da entrevista. Esta exigência compreende a análise de todas as informações que o entrevistador tem ao seu dispor antes da entrevista, até à preparação do local onde a mesma irá decorrer (Peixoto et al., 2013). É também dada uma enorme relevância à forma de tratamento do entrevistado, isto é, sempre que se efetuar uma

questão deve referir-se o nome da criança para que a mesma sinta que o entrevistador lhe dá atenção.

Na Fase Inicial, as diretrizes estipulam que o entrevistador se deve apresentar, explicitando o seu nome, profissão, especificando o dia, hora e local onde decorre a entrevista e nomeando o nome do entrevistado. No caso de existir algum elemento de gravação, como um microfone e/ou uma câmara, deve explicitar-se e explicar a sua presença. Devem também ser utilizados gestos de boa vontade, relacionados com o conforto do entrevistado, para que estejam reunidas todas as condições de confortabilidade.

Em seguida deve demonstrar-se ao entrevistado a vontade de o conhecer melhor, permitindo que o mesmo relate atividades do seu agrado, expressando sempre apreciação e reforço quando o mesmo revele informações. O protocolo fornece ainda instrumentos para os casos em que a criança dê informações muito vagas, ou em que seja visível resistência ou evitamento.

De seguida, deve explicar-se à criança o propósito da entrevista, as tarefas que se irão requerer, a importância de dizer sempre a verdade e de expor no caso de não saber, não se lembrar ou não compreender algo. É também importante sublinhar que, no caso de o entrevistador referir algo que não seja correto, o entrevistado deve corrigi-lo (Lamb et al., 2018). Para todas estas regras, o protocolo detém exemplos de treino de compreensão e utilização correta das mesmas. Segundo vários autores, como Lamb e seus colaboradores (1999), Lyon e Saywitz (1999) e Malloy e Quas (2009), ao fornecer certas instruções específicas, é possível maximizar as competências referentes ao fornecimento de uma narrativa com maior exatidão e um aumento da resiliência a questões sugestivas.

É também na fase inicial que se introduz o estabelecimento da relação, aspeto fundamental, especialmente perante crianças que oferecem resistência à entrevista. Para isto deve conversar-se com o entrevistado sobre assuntos quotidianos e atividades do seu agrado, por forma a estimular o mesmo para o fornecimento de informação. Esta técnica permitirá adquirir um maior número de detalhes, salientando que a criança é a única fonte que verdadeiramente conhece a informação sobre o acontecimento em causa (Brown & Lamb, 2015; Peixoto et al., 2013; Peixoto et al., 2014).

A tarefa de estabelecimento de uma relação compreende duas subtarefas. A primeira refere-se à *construção de um ambiente seguro e confortável* através do diálogo sobre assuntos agradáveis. A segunda tarefa relaciona-se com a *solicitação* para que o entrevistado fale sobre

um evento de carácter neutro, escolhido por si, que tenha ocorrido pouco tempo antes da entrevista (Peixoto et al., 2014). A conjugação de ambas permite o treino das técnicas que posteriormente serão utilizadas no depoimento dos factos, bem como o treino da memória episódica, que permitirá um aumento da eficácia da entrevista (Lamb et al., 2018; Peixoto et al., 2014).

No que diz respeito à Entrevista *per se*, esta é iniciada através de um conjunto de questões e é denominada como E) Fase Substantiva. Primeiramente o entrevistador dirá “Agora que te conheço um pouco melhor, quero falar contigo sobre porque estás aqui hoje” (Lamb et al., 2018), para que se inicie o relato das alegações sobre o evento central da entrevista. No caso de a criança não referir nenhum aspeto que remeta para a alegação, o entrevistador deve prosseguir ir dizendo “Eu percebo que pode ter acontecido alguma coisa contigo. Conta-me tudo o que aconteceu desde o início ao fim” (Lamb et al., 2018). Existem ainda inúmeras questões progressivamente mais específicas que poderão ser utilizadas no caso de a criança se remeter ao silêncio sobre os factos a apurar.

As questões colocadas nesta fase devem ser questões abertas, para que exista a possibilidade de a criança prosseguir com a narrativa ao seu próprio ritmo. Com base na literatura, é possível aferir que este tipo de questões permite incentivar a criança a elaborar mais o seu discurso, ao contrário de questões fechadas, como por exemplo questões de resposta sim ou não ou de escolha múltipla, que condicionam o discurso, resultando na obtenção de menos detalhes, mais erros e inconsistências (Brown & Lamb, 2015).

Para além disto, uma das características que distingue o Protocolo do NICHD dos demais, é o facto de promover a utilização da linguagem exata da criança para construção das questões, demonstrando assim ao entrevistado que é o mesmo quem dirige o relato (Brown & Lamb, 2015; Peixoto et al., 2014). Por vezes é necessário efetuar questões mais direcionadas para o esclarecimento de alguma dúvida, porém o entrevistador deve atentar cuidadosamente para não efetuar questões que remetam para a sugestão, e rapidamente retomar o discurso livre (Brown & Lamb, 2015; Peixoto et al., 2014). Sempre que o entrevistador sentir que pode explorar mais a narrativa do menor, devem ser efetuadas questões como “Conta-me tudo sobre isso” ou “Conta-me mais sobre isso”.

Após a exploração do evento, é aconselhado que se efetue um pequeno intervalo. Neste, o entrevistador irá rever as suas anotações, enquanto a criança terá espaço para algum descanso, por forma a não a sobrecarregar. A não existência de um intervalo poderá resultar no risco de

relutância, pela criança, em continuar a falar sobre o evento. Após este intervalo, é expetável que o entrevistador tente obter dados sobre alguns aspetos não explorados, mas considerados por si relevantes.

Por fim, na Fase Pós-Entrevista, é efetuado uma conclusão da mesma. Em primeiro lugar agradece-se ao entrevistado a sua colaboração, numa perspetiva de ajuda ao entrevistador. Nesta fase podem ainda ser efetuadas algumas questões que remetam para algo que ficou por referir ou alguma dúvida que o menor apresente. Feito isto, deve conversar-se, durante uns minutos, com a criança sobre tópicos neutros para que se amenize a situação, como por exemplo o que irá fazer após a entrevista (Lamb et al., 2018)

Relativamente ao *setting* da entrevista, é de extrema importância que não existam quaisquer elementos que potenciem o desvio atencional do sujeito entrevistado, como por exemplo brinquedos (Peixoto et al., 2013). A ausência de distratores auxilia no foco na narrativa e permite que não ocorram comportamentos de fuga, quando confrontado com a presença de questões sentidas como perturbadoras ou desmotivadoras (Peixoto et al., 2013). Podem, no entanto, ser disponibilizados materiais de desenho no caso de a criança demonstrar claros sinais de evitamento ou resistência (Lamb et al., 2018)

Este protocolo é considerado como aquele que apresenta mais vantagens no âmbito forense, no que concerne à entrevista com crianças, com uma forte base empírica, suportada pelos inúmeros estudos efetuados com o mesmo ao longo de várias décadas (Ahern & Lamb, 2017; Aldridge et al., 2004; Blasbalg et al., 2019; Brown et al., 2013; Cederborg et al., 2000; Cyr & Lamb, 2009; Hershkowitz et al., 2005; Hershkowitz et al., 2014; Hershkowitz et al., 2006; Karni-Visel et al., 2019; Lamb & Garretson, 2003; Lamb et al., 2003; Lamb et al., 1996; Toth, 2011; Yi et al., 2016). Possui robustez pela quantidade e qualidade da informação que permite recolher, bem como pelo impacto significativo que detém para a perceção de credibilidade das testemunhas (Lamb et al., 2007; Lamb et al., 2018). O Protocolo do NICHD apresenta ainda várias adaptações ao contexto jurídico do respetivo país e traduções, nomeadamente para Búlgaro, Chinês, Holandês, Indonésio, Inglês, Finlandês, Georgiano, Alemão, Francês, Grego, Hebraico, Hebraico para pessoas com dificuldades de aprendizagem, Italiano, Japonês, Português, Português do Brasil, Romeno, Russo, Esloveno, Espanhol, Sueco.

Características Desenvolvimentais da Criança

Por forma a efetuar uma melhor abordagem a uma criança, é necessário não só dominar a temática tratada em entrevista e as técnicas associadas às boas práticas, mas também deter um

conhecimento relacionado com as principais características das etapas do desenvolvimento humano. Sem este conhecimento não é possível efetuar a avaliação de uma criança ou jovem de forma adequada e imparcial. Contudo, na grande maioria das vezes o conhecimento que os entrevistadores detêm sobre este facto advêm de representações socioculturais (Almeida & Cunha, 2003; Lamb et al., 2011; Paulo et al., 2015).

O desenvolvimento do ser humano ocorre através de uma ininterrupta sucessão de transformações e reorganizações comportamentais, influenciada por inúmeros fatores de várias ordens (Paulo et al., 2015). Cada criança é única, e numa mesma faixa etária podem encontrar-se ligeiras diferenças no desenvolvimento. Todavia, existem fatores comuns ao desenvolvimento que possibilitam a delimitação de certos marcadores esperados para uma idade cronológica específica.

Ainda assim, verifica-se que a idade por si só não pode ser considerada como o único fator explicativo das características de uma criança. Características individuais do foro cognitivo, emocional e psicossocial, bem como o tema sobre o qual a criança terá de testemunhar, são, também, significativas (Chae & Ceci, 2006, Paulo et al., 2015).

No contexto legal, Lamb e seus colaboradores (2015), definem como aspetos fundamentais, com influência em termos de melhoramento do desempenho e compreensão das crianças, fatores como a memória, a metacognição, o raciocínio, a lógica, a linguagem e a comunicação.

Memória

A capacidade de descrever eventos é fundamental em contextos legais, pelo que nas últimas décadas existiu um aumento do interesse, por parte de vários investigadores, na compreensão do desenvolvimento da memória (Bauer & Fivush, 2014).

A *memória* define-se como um processo neuropsicológico, através do qual um indivíduo codifica, armazena e recupera informações.

A *codificação* define-se como a ação de processamento das informações que o indivíduo recebe através de estímulos, que posteriormente serão, ou não, armazenadas.

O *armazenamento* – também denominado como *retenção* – define-se como o processo através do qual existe um fortalecimento de representações da informação e sua reconstrução aquando a memória é evocada ou quando existem novas informações a adicionar a esta. Neste

conceito está ainda implícita a questão de o evento fazer algum sentido para o sujeito, isto porque memórias com alguma compreensão lógica são mais facilmente armazenadas.

A *recuperação* define-se como um processo de evocação da informação que outrora fora armazenada, de forma consciente ou inconsciente (Strauss et al., 2006; Mendonça, n.d.). Dentro do processo de recuperação, ocorre outro denominado *reconhecimento*, que envolve a comparação de estímulos anteriores com atuais, permitindo a minimização da existência de falsas memórias e um maior reforço da memória. Este facto deve-se às informações associadas a outras prontamente disponíveis apresentarem uma maior probabilidade de serem armazenadas (Lamb et al., 2015; Mendonça, n.d.). De alguma forma, ainda não totalmente compreendida, as experiências que rodeiam um sujeito, bem com o ambiente onde se encontra inserido, captam a sua atenção e interagem entre si através do processamento mental, de forma consciente ou inconsciente, dando possibilidade para que algumas memórias sejam evocadas num futuro longínquo (Berntsen, 2009; Erdelyi, 2010).

Com o passar do tempo, indivíduos de todas as idades vão adquirindo informações em concomitância com a perda de outras. Desta forma, e segundo Erdelyi (1996) a *memória* pode ser entendida como um processo reconstrutivo. Certas informações podem não estar acessíveis à memória consciente num determinado momento e noutro estarem, ao mesmo tempo que memórias recentes podem ser confundidas ou fundidas com memórias passadas (Erdelyi, 1996). Por outro lado, algumas memórias específicas poderão ser recuperadas em determinadas ocasiões dependendo do estímulo com que o sujeito se depare (Erdelyi, 1996).

Durante longas décadas, existiu a ideia de que a capacidade mnésica se relacionava diretamente com o nível de desenvolvimento das competências linguísticas, tendo sido utilizado este argumento para descredibilizar o testemunho de uma criança. Esta teorização parecia apresentar alguma plausibilidade pelo facto de uma criança se demonstrar mais capacitada para descrever experiências ao iniciar o seu processo de linguagem, localizando-as no espaço e no tempo, através dos conceitos corretos (Stein, 2010). Porém, isto ocorre porque de certa forma o desenvolvimento das competências linguísticas é fundamental no desenvolvimento da própria memória, pois permite que uma criança detenha a habilidade de identificar corretamente eventos da sua vida (Stein, 2010). Outro aspeto que fornecia plausibilidade a este argumento é o facto de um adulto não ter a capacidade de recordar os seus primeiros anos de vida, sendo que a sua primeira memória de infância remete geralmente para o período em que iniciou o seu processo de linguagem (Lamb et al., 2015).

Desta forma é importante abordar-se o conceito de *Paradoxo da Amnésia Infantil*, que consiste no facto de um sujeito não ser capaz de recordar experiências, emocionais ou não, positivas ou negativas, que vivenciou nos seus primeiros anos de vida, mesmo que na infância tenha conseguido recordar-se (Lamb et al., 2015).

Através de estudos efetuados por Fivush e colaboradores (1987), Hayne (2004) e Quas e Schaaf (2002), foi possível verificar a não existência de uma ligação direta e única entre a linguagem e a memória. Utilize-se como exemplo o facto de crianças com dois meses serem capazes de lembrar o movimento de *kick-to-make-the-mobile-move* entre um e três dias; com três meses serem capazes de lembrar por um período de seis a oito dias; e com seis meses de idade serem capazes de lembrar até 16 dias depois (Hayne, 2004). Já crianças com três anos detêm capacidade de evocar detalhadamente eventos que experienciaram até um ano antes (Goodman & Melinder, 2007).

Ao falar de memória, é também necessário referir o processo de esquecimento, isto porque a memória tende a declinar. É um facto que, com o passar do tempo, o ser humano tende a fornecer menor quantidade de informação, como resultado de um enfraquecimento da memória (Benia, 2015; Lamb et al., 2015). Ainda assim são as crianças aquelas que mais rapidamente esquecem informações, comparativamente com um adulto. Este esquecimento encontra-se em parte relacionado com questões emocionais, sendo que Gordon e colegas (2001) demonstraram que quando uma criança experiencia uma vivência com impacto emocional, agradável ou conotado de *stress*, é capaz de se lembrar da mesma durante longos períodos, comparativamente com uma vivência sem impacto emocional, que mais facilmente esquece.

Após um evento, o processo de esquecimento desenvolve-se com uma certa rapidez, ou seja, a quantidade de informação perdida inicialmente é maior, e posteriormente vai diminuindo, ao passo que chega a estabilizar. Ao dar-se esta estabilização de informação perdida, é possível verificar um aumento do número de erros como estratégia para colmatar a desinformação (Lamb et al., 2015; Bruke et al., 2002).

Porém, dependendo das características de um evento, e do impacto que o mesmo detém no sujeito, em concomitância com a frequência com que se evoca a memória, esta pode ser consolidada e fortalecida. Todavia, o treino da memória também apresenta aspetos negativos, estando o sujeito suscetível a contaminação, por exemplo, se a desinformação for introduzida numa conversa com outrem sobre esse mesmo evento, é possível que incorpore a lembrança futura (La Rooy et al., 2009; Peterson, 1999).

Outro fator implícito na memória é a questão do *stress*. No entanto, ainda não é possível comprovar empiricamente devido à controvérsia e inconsistência em que o tema se encontra envolvido. A relação entre estas duas variáveis depende da fase onde ocorra o *stress*, isto é, na fase de codificação ou na fase de recuperação (Lamb et al., 2015). Ainda assim é possível verificar-se que memórias de eventos traumáticas ou conotados de *stress* encontram-se sujeitos a igual processamento comparativamente a um evento comum. Em suma, eventos traumáticos não são necessariamente lembrados com maior detalhe, podem também ser esquecidos, e qualquer tipo de memória pode ser contaminado pela sugestionabilidade (Lamb et al., 2015)

Mais concretamente falando na memória infantil, Christianson (1992) teorizou que o *stress* pode restringir de alguma forma o foco da criança em aspetos mais centrais do evento traumático, como por exemplo os traços do rosto do agressor. Porém, a criança pode memorizar melhor um aspeto mais periférico, como por exemplo a cor da camisola que o agressor utilizava. Ressalva-se que não existem estudos empíricos que comprovem o relatado.

No que concerne aos marcos desenvolvimentais relativos à memória, é possível verificar que a criança por si só não nasce como sendo uma tábua rasa. Aquando do nascimento, o ser humano detém algumas competências desenvolvidas, sendo capaz de recorrer à *memória não-declarativa* – também denominada como *memória procedural* – na qual o conhecimento é desempenhado sem que o sujeito detenha qualquer consciência de o possuir (Magila & Xavier, 1999; Paulo et al., 2015). Este tipo de memória subdivide-se em quatro categorias, sendo elas os 1) hábitos e habilidades motora, cognitiva e perceptual, 2) “pré-ativação ou alteração do desempenho em função do material previamente apresentado” (Magila & Xavier, 1999, p. 41), 3) condicionamento clássico simples com associações de carácter emocional ou motoras, e por fim 4) aprendizagem não-associativa (Magila & Xavier, 1999; Paulo et al., 2015).

Durante o primeiro ano de vida da criança, ocorre o desenvolvimento de recordações de carácter intencional, ou episódico, de algumas informações (Paulo et al., 2015). Este processo denomina-se como *memória explícita*, que consiste no facilitamento do desempenho de uma tarefa como consequência da existência de uma recordação prévia de uma experiência antecedente (Carneiro, 2008; Paulo et al., 2015). Porém, o desempenho da tarefa não requer que existe uma evocação da memória prévia de forma consciente ou intencional (Carneiro, 2008; Paulo et al., 2015).

É por volta dos dois anos de idade que uma criança detém a capacidade de relatar episódios prévios, que tenham ocorrido mais de um ano antes. Todavia, a criança é ainda

dependente da ajuda de um adulto, apesar de demonstrar habilidade em extrair algum significado da sua experiência, deixando de codificar e processar memórias de uma forma literal (Tulving & Craick, 2002). Entre os dois e os três anos de idade, ao iniciar-se o desenvolvimento da aquisição de competências linguísticas, desenvolve-se em paralelo a *memória semântica*, que consiste no armazenamento de informações de carácter geral acerca do ambiente que o rodeia, ao mesmo tempo que é feita uma relação entre significados e conceitos (Carneiro, 2008; Paulo et al., 2015).

Aos seis anos de idade, o vocabulário de uma criança sofre um aumento significativo, sendo um dos impulsionadores o início da escolaridade (Vialle et al., 2000). Em concomitância, a criança inicia a sua percepção e capacidade de avaliação de comportamentos à luz da moralidade, tendo a habilidade de identificar o correto e o errado (Paulo et al., 2015). Desta forma facilmente perante um comportamento, e recorrendo à memória de experiências antecedentes, a criança é capaz de avaliar moralmente o atual evento.

Por volta dos sete anos de idade, a criança detém capacidade para realização espontânea de repetições de informação verbal, ou seja, existe uma maior eficiência relativamente à memória a curto-prazo (Carneiro, 2008).

Aspetos como o desenvolvimento moral, a motivação, a necessidade de aceitação, e o medo de rejeição, são necessários de ter em conta numa entrevista com um menor a partir dos seus seis anos de idade, sublinhando-se ainda mais a importância do estabelecimento de relação entre entrevistado-entrevistador. No que concerne à moralidade, o seu desenvolvimento poderá resultar na omissão de informações constrangedoras, por serem consideradas inadequadas moralmente (Paulo et al., 2015). Já no que respeita à necessidade de aceitação e medo de rejeição, pode levar a que a criança forneça respostas socialmente aceites e desejáveis.

Dentro do tema da memória existe ainda a questão das Falsas Memórias. As *Falsas Memórias* consistem em recordações de detalhes, eventos ou informações que o indivíduo não experienciou na primeira pessoa, mas que evoca como fazendo parte da sua história pessoal (Rosa, 2018). Neufeld e seus colaboradores (2010) explicaram que as Falsas Memórias não são uma mentira, nem uma fantasia, mas sim uma recordação semelhante às memórias verdadeiras, quer na perspetiva neurofisiológica como na perspetiva cognitiva. O que diferencia uma memória verdadeira de uma falsa memória é o facto de as últimas serem compostas, em parte ou na totalidade, por lembranças de informações ou acontecimentos que na verdade o sujeito não experienciou. Estas podem advir internamente ou do exterior, sendo que, no último caso

denominam-se como *Falsas Memórias Exógenas*, às quais uma criança se encontra mais predisposta devido à sugestionabilidade infantil (Trindade, 2004).

Metacognição, Raciocínio e Lógica

Segundo Lamb e seus colegas (2015), aspetos relacionados com o pensamento, razão e desenvolvimento cognitivo afetam de alguma forma a participação de um menor no contexto jurídico.

No que concerne à metacognição, demonstra-se difícil a participação de uma criança no âmbito jurídico aquando a mesma demonstra imaturidade nas capacidades metacognitivas e fraca compreensão (Flavell, 1981). Apenas a partir dos cinco anos de idade são desenvolvidas as capacidades metalinguísticas e metacognitivas, permitindo assim uma eficácia da monitorização da compreensão. Desta forma, apenas a partir desta faixa etária é possível que, em situações de deturpação da informação por parte do entrevistador, a criança possa corrigi-lo facilmente (Roberts & Lamb, 1999).

Já no que diz respeito ao Raciocínio e Lógica, é possível verificar que durante a infância existe a dificuldade de capacidade de pensamento lógico e resolução de problemas. Segundo Piaget (1957), entre os sete e os 11 anos de idade, o correspondente ao Estágio Operacional Concreto, desenvolvem-se inúmeras competências cognitivas, incluindo a seriação, e habilidades de classificação mais refinadas, como por exemplo o agrupamento de objetos de forma hierárquica. Assim sendo, a partir deste desenvolvimento é possível que a criança detenha um raciocínio mais sofisticado, e capacidade de consideração em simultâneo de mais do que um aspeto relativo a um problema (Lamb et al., 2015).

No entanto, só por volta dos 11/15 anos de idade, ocorre o desenvolvimento lógico e de raciocínio fulcral aquando o envolvimento na tomada de uma decisão legal. Por vezes poderá ser requerido à criança que raciocine e tome decisões de cariz importante, que poderão alterar o seu rumo de vida, sendo necessário que a mesma seja capaz de efetuar uma análise de risco, avaliando os vários cenários possíveis (Lamb et al., 2015).

Linguagem e Comunicação

A *Linguagem* define-se como a capacidade para aquisição e utilização de um sistema complexo de comunicação, sendo esta capacidade bastante importante no contexto legal para uma melhor expressão e explicação dos factos (Lamb et al., 2015). Esta permite a expressão, a compreensão do que se ouve, bem como a elaboração de ideias, o solucionamento de problemas e a reflexão sobre questões de várias ordens (Reyes & Pérez, 2014).

Por volta do primeiro ano de vida surgem as primeiras palavras, sendo que até ao redor dos dois anos de idade a criança atinge um progresso conceitual imprescindível ao aprimorar da linguagem (Paulo et al., 2015).

Entre os dois e os três anos e meio de idade, a criança começa a tornar-se capaz de comunicar de uma forma mais eficaz. A complexidade do seu relato acompanha a aquisição de vocabulário, existindo um rápido desenvolvimento lexical em idade pré-escolar, com um acréscimo de até cinco palavra por dia (Paulo et al., 2015; Reyes & Pérez, 2014). Em concomitância desenvolve-se a capacidade de efetuar uma relação entre os vocábulos (Paulo et al., 2015).

Desta forma, os primeiros anos de vida são considerados como fulcrais no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Neste período ocorre uma maturação do sistema neuronal, com um desenvolvimento acrescido do cérebro, e em consequência a formação de novas sinapses neuronais (Santos et al., 2008).

A Linguagem demonstra-se como um aspeto fundamental a ter em conta pelo facto de existir a possibilidade de não total compreensão entre entrevistador e entrevistado, por questões relacionadas com o uso adequado de vocabulário e conjugação de sons (Reich, 1986).

Mais especificamente no que diz respeito ao vocabulário, é ainda necessário ter em conta que, por vezes, as crianças utilizam determinados conceitos num sentido lato ou sem previamente saberem o seu real significado (Lamb et al., 2015). Conceitos como tempo, toque, numerosidade, fantasia e realidade são importantes no que confere ao âmbito legal, pelo que se demonstra imprescindível entender qual o significado atribuído aos mesmos pela criança (Lamb et al., 2015). Utilizando como exemplo o conceito de toque, fulcral em entrevistas forenses no âmbito de casos de suspeita de abuso sexual, Bruck (2009), no seu estudo, encontrou evidências de que crianças com menos de seis anos referiam-se a toque simplesmente em situações que incluíam esfregar ou arranhar. Deve ainda ter-se em conta que a criança pode não entender alguma terminologia jurídica (Lamb et al., 2015).

Ao falar de linguagem, fala-se necessariamente de comunicação. O desenvolvimento da linguagem é bastante influenciado pelo meio envolvente, isto é, pela comunicação que a criança estabelece com pais, professores, e seus pares (Lamb et al., 2015). Salomão (2012) refere que existem seis facilitadores de comunicação, sendo eles:

1. Atenção conjunta: O adulto monitoriza a atenção da criança e fornece-lhe informação importante e adequada;
2. *Feedback*: Permite que a criança seja capaz de perceber se utiliza ou não, adequadamente, conceitos e regras de linguagem;
3. Sintonia: A linguagem do adulto é adaptada ao grau de compreensão da criança;
4. Pedidos de esclarecimento;
5. Reformulações: Permitem à criança ter contacto com as diferenças entre o seu discurso e o do adulto;
6. Diretividade: Por um lado traz vantagens ao nível da simplificação, mas, por outro, ao ser-se objetivo fornece pouca informação à criança, pelo que se demonstra como ambígua.

No que diz respeito à relação existente entre as competências linguísticas e a sugestionabilidade, esta encontra-se sobretudo nos aspetos da expressão e compreensão (Danielsdottir et al., 1993). Com base na investigação é possível verificar que a quantidade de vocabulário que a criança detém não influencia na sua predisposição à sugestão (Clarke-Stewart et al., 2004).

Sugestionabilidade

A área da Psicologia Forense tem demonstrado cada vez mais interesse pela temática da sugestionabilidade. Este interesse surge por três razões principais e distintas entre si, isto é, a sugestionabilidade demonstra ser um fator a considerar em relatos mnésicos, resultante de fatores de carácter individual e passível de serem encontradas várias formas de avaliar a sua presença permitindo que haja uma determinação da sua extensão (Cunha et al., 2007a).

Atualmente ainda existe alguma dificuldade no que diz respeito à definição consensual do conceito de sugestionabilidade, e devido a este fator têm sido propostas inúmeras conceções com o objetivo de o delimitar, demonstrando-se nas mesmas uma evolução (Cunha, et al., 2007a; Cunha, 2010). Uma destas propostas advém de Welter e Feix (2010), que definem *sugestionabilidade* como uma tendência para incorporar informações provenientes de fontes externas, às recordações individuais. Outra definição proposta por Paulo e seus colegas (2015), refere a *sugestionabilidade* como a medida em que o processamento mental de um evento pode ser interferido por fatores de ordem externa e interna, fatores psicológicos e fatores sociais.

Embora todo o ser humano detenha suscetibilidade em aderir à sugestão, confirma-se através da literatura científica que crianças até aos seis anos de idade são mais suscetíveis, e

apenas por volta dos 10 ou 12 anos se tornam menos vulneráveis (Flech, 2012; Quas et al., 2005). Porém, também existem autores que demonstram empiricamente o contrário (Duncan et al., 1982), apesar de em menor número. Ceci e Bruck (1993) tentaram entender a existência da disparidade de resultados, tendo apontado como fatores preponderantes as questões associadas ao procedimento, como por exemplo o *timing* de introdução de questões sugestivas, a duração do intervalo de retenção, a quantidade e tipo de informação falsa introduzida, e a natureza do material a recordar.

A sugestionabilidade em idade precoce resulta não só dos fatores *à priori* mencionados, mas, também, da *capacidade de monitorização da fonte*, isto é, a capacidade de um sujeito determinar se uma dada recordação de um evento é proveniente da sua própria experiência, de experiências de outrem, ou fruto da sua imaginação. Segundo Piaget (1977), esta capacidade desenvolve-se ao longo da infância, a partir dos sete/oito anos de idade, existindo desta forma a habilidade de distinguir e identificar diversas fontes de informação armazenadas na memória (Benia, 2015; Cunha et al., 2007a; Flech, 2012). Todavia, Hyman e Loftus (1998) defenderam que esta capacidade pode ser adulterada pelo tempo entre a ocorrência do sugestionamento e a evocação, pela exigência das informações a evocar, e pelo número de vezes que o sujeito evoca.

Toda e qualquer forma de sugestionabilidade encontra-se diretamente ligada à contaminação da memória do sujeito. Esta contaminação poderá ocorrer de diversas formas, isto é, através de questões que induzam respostas, expressões ou comportamentos (Benia, 2015). No que diz respeito à sugestão em formato de questão, esta remete para o conceito de Sugestionabilidade Interrogativa.

Através do enfoque por parte das áreas da Psicologia Forense e da Psicologia do Desenvolvimento, é possível verificar o estabelecimento do conceito de sugestionabilidade interrogativa enquanto fator influenciador da validade e credibilidade do testemunho infantil. Este foco teve origem em inúmeras investigações que ocorrem desde o início do século XX por Binet (1900) e por Stern (1910).

O conceito de *Sugestionabilidade Interrogativa*, remete por isso a Binet, que descreveu este com o objetivo de caracterizar um tipo específico de sugestionabilidade que diferia das categorias tracionais (Ribeiro, 2004), reconhecendo que um determinado indivíduo poderá ser suscetível à sugestão numa determinada situação, mas não noutra (Binet, 1900). Ao elaborar a sua obra “*La suggestibilité*”, Binet forneceu base teórico-científica à área da Psicologia do Testemunho, permitindo a avaliação dos diferentes tipos de sugestionabilidade existentes

(Gudjonsson, 2003). Não obstante, apesar de todo o material científico fornecido por Binet, foi Stern quem colocou em campo o questionamento sugestivo.

A questão da interferência da memória nos testemunhos, nos seus primórdios, surgiu pela primeira vez no final do século XIV, onde foram efetuados os primeiros estudos científicos (Agulhas & Anciães, 2014). Data de 1896 a primeira intervenção de um psicólogo a exercer a função de perito em tribunal, que ao basear-se em estudos que o mesmo efetuou, relativos à sugestionabilidade e à memória (Blackburn, 2006), alegou a existência de falsas memórias nas testemunhas do caso em questão, devido à existência de publicidade *à priori* do julgamento.

Münsterberg, em 1908, enalteceu a necessidade de utilizar os conhecimentos psicológicos, devido à extrema importância de atentar à deficitária natureza da memória, percepção e atenção (Ribeiro, 2004). Os estudos efetuados por este autor incidiram na sua grande maioria em questões como a fiabilidade e incerteza de testemunho de um crime. O mesmo constatou empiricamente que posteriormente a presenciar um crime, as várias testemunhas diferiam nos detalhes, apesar de o evento ser recente na sua memória.

No entanto, apenas a partir dos anos 60 do século XX foi dada uma maior relevância a estes aspetos, ao serem efetuados estudos com o objetivo, por exemplo, de identificar o grau de credibilidade dos testemunhos e de questões que podem resultar em erros nos depoimentos (Agulhas & Anciães, 2014).

Segundo London e seus colaboradores (2011), apenas a partir dos seis anos de idade, a criança consegue compreender o conceito de sugestionabilidade, tendo a habilidade de identificar e contornar uma questão ou técnica sugestiva (Paulo, et al., 2015). Desta forma, a utilização de questões abertas permite o aumento do número de informações evocadas, bem como a diminuição dos erros cometidos (Paulo et al., 2015).

No que diz respeito à relação entre a memória e a sugestionabilidade, foram inúmeros os autores que demonstraram não existir relação entre estas variáveis (Henry & Gudjonsson, 2003; Lee, 2004). Porém, outros autores demonstraram que, por vezes, crianças com maior dificuldade em recordar um evento de forma fiel, são mais vulneráveis à sugestionabilidade (Marche, & Howe, 1995). Gudjonsson (1988) e Cunha e colegas (2007b), ao encontrarem uma correlação negativa entre a memória e a sugestionabilidade, demonstraram que quanto pior se demonstra a memória de um sujeito, mais facilmente o mesmo irá ceder a sugestões introduzidas. Todavia, estes resultados só são possíveis de serem obtidos quando num estudo existam participantes com graus de desempenho em tarefas de memória muito dispares.

Grelha de Análise de Conteúdo das Declarações (CBCA)

Relativamente à avaliação psicológica em âmbito forense, esta recorre, à semelhança da tradicional avaliação psicológica, a instrumentos de carácter psicométrico por forma a obter dados sobre o funcionamento psicológico da testemunha (Peixoto, 2011).

Tendo em conta a temática do abuso sexual, a sua vulnerabilidade, e tudo o que envolve a obtenção de detalhes específicos sobre a situação, são utilizadas habitualmente diversas metodologias (Peixoto, 2011). Geralmente, recorre-se ao desenho ou a métodos projetivos por forma a obter dados sobre as características e desenvolvimento da criança abusada sexualmente. Todavia, é possível verificar que estes métodos não demonstram capacidade e fiabilidade para estabelecer diferenças entre crianças vítimas de abuso sexual e crianças não vítimas, nem possibilitam a averiguação da credibilidade do testemunho relatado (Peixoto, 2011).

Desta forma, e apesar da existência de inúmeras diretrizes e estratégias, a fim de obter o testemunho mais fidedigno, surgiu a necessidade de criação de um instrumento específico que permitisse a avaliação da credibilidade do testemunho no decorrer de alegações referentes a esta tipologia de crime. O instrumento em questão denomina-se *Criteria-Based Content Analysis* (CBCA, Ribas, 2011), ou em português Critérios de Análise do Conteúdo das Declarações. Este tem como objetivo único a avaliação, de forma objetiva e sistematizada, da veracidade do relato da criança acerca das alegadas experiências abusivas que sofreu, através de identificação de especificidades da experiência de abuso sexual, da presença de sintomatologia psicológica, e da qualidade do discurso da criança (Peixoto, 2011).

O CBCA é constituído por quatro categorias, que por sua vez se subdividem em 19 critérios, aplicados com base na transcrição integral da entrevista (Ribas, 2011; Kohnken, 2004). As quatro categorias principais denominam-se Conteúdos Específicos, Conteúdos Referentes à Motivação, Elementos Específicos da Ofensa, e Características Gerais.

No que diz respeito à cotação desta grelha, a mesma dispõe de uma escala constituída por 3 pontos, sendo que se atribuem 0 pontos quando se verifica a ausência do critério, 1 ponto quando se verifica a presença do critério, e 2 pontos quando se verifica a forte presença do critério. A presença de um depoimento credível requer a existência do maior número de critérios, e quanto maior pontuação, mais verídico se considera a declaração. Todavia, é necessário ressaltar que uma baixa pontuação não implica de forma irrefutável que os acontecimentos descritos não correspondam à verdade (Peixoto, 2011; Ribas, 2011).

Apesar de se identificar como uma das metodologias mais estudadas e reconhecidas, inúmeras são as críticas a si tecidas na comunidade científica.

Uma das primeiras razões deve-se à não verificação de critérios de fidelidade e validade para a sua utilização em casos de abuso sexual, sendo indicadas inconsistências nos resultados dos estudos nos quais é utilizado, levantando dúvidas sobre a sua utilização em casos verídicos (Vrij, 2005; 2008).

Outra questão apontada é o facto de a entrevista na qual a análise se baseia impactar de forma significativa os resultados obtidos (Vrij, 2008), pelo que, em casos onde não predominem as boas práticas, e onde não se estabeleça uma relação entre o entrevistado e o entrevistador, são possíveis baixos resultados.

O fator idade também tem demonstrado influência, pelo facto de, quando mais velha for a criança, maior número de detalhes será capaz de fornecer, o que resultará num relato mais rico, em comparação com uma criança mais nova (Vrij et al., 2002).

Outras questões como a familiaridade com o evento e o seu treino, também têm demonstrado impacto nos resultados do CBCA, sendo que Vrij e colaboradores (2002) observaram que indivíduos que tenham sido treinados no discurso sobre um evento, mesmo estando a mentir, obtinham um elevado número de critérios, como se os mesmo estivessem a relatar a verdade.

CAPÍTULO II: ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo de investigação teve como principal objetivo a análise do impacto de características da criança, como o sexo, a idade e o Quociente de Inteligência Verbal na quantidade e qualidade do seu relato sobre um evento, na sua vulnerabilidade à sugestão por parte do entrevistador, assim como na credibilidade do seu testemunho. Objetivou-se, também, a análise do impacto do tipo de questão colocada pelo entrevistador na quantidade e na qualidade do relato das crianças.

Para o cumprimento dos objetivos delineados, utilizou-se como instrumento de recolha de informação o Protocolo de Entrevistado Forense do NICHD, descrito anteriormente, por forma a obter o testemunho das crianças segundo as boas práticas internacionais de entrevista. Seguidamente, foi aplicada ao relato da criança a Grelha de Análise de Conteúdo das Declarações, o que nos permitiu aferir se a quantidade e qualidade de informação recolhida seria conotada como credível ou não credível, segundo este instrumento, que é amplamente utilizado na prática forense.

Com base na literatura científica, existem inúmeras dificuldades percecionadas pelos profissionais ao entrevistar uma criança, nomeadamente em situações de suspeita de abuso sexual (Peixoto et al., 2013). A maioria das dificuldades sentidas advêm das características desenvolvimentais da criança, consideradas pelo sistema judicial como um entrave à sua credibilidade. Contudo, estas mesmas características desempenham um papel fulcral, pelo que o entrevistador deve atentar a estas, bem como atribuir-lhes a mesma importância que fornece à utilização de boas práticas (Almeida, 2016; Lidchi, 2004).

Tendo em conta a árdua tarefa de aferir a credibilidade de um depoimento fornecido por uma criança, existiu a necessidade da construção de um método psicométrico, sendo este a Grelha de Análise de Conteúdo de Declarações. Todavia, deve ter-se em conta que a credibilidade do testemunho depende de inúmeros fatores psicológicos, emocionais, desenvolvimentais e sociais, bem como de características do entrevistador e do meio onde ocorre a entrevista forense (Almeida, 2016; Brown & Lamb, 2015; Dias, 2012; Paulo et al., 2015). Desta forma, a grelha mencionada divide opiniões no meio científico dado restringir a questão da credibilidade a critérios específicos sem ter em conta que a ausência dos mesmos não ditará a veracidade do relato e dependerá da influência de um conjunto de aspetos mais alargado.

Pelos aspetos mencionados anteriormente, o presente estudo demonstra-se como uma mais valia para a exploração do impacto das características individuais de uma criança no seu relato. Por outro lado, permite corroborar a necessidade de aplicação de boas práticas de entrevista, demonstrando a sua importância, isto pelo facto das más práticas estarem muitas vezes associadas à existência de sugestibilidade. Por fim, sendo a questão da credibilidade de um depoimento tão impactante em decisões judiciais, e a Grelha de Análise de Conteúdo das Declarações tão utilizada como método de avaliação da credibilidade, torna-se relevante a sua utilização em ambiente controlado, por forma a verificar a capacidade da mesma para identificar relatos verdadeiros e relatos falsos, e aferir a sua sensibilidade a relatos sugeridos.

Perante os objetivos inicialmente traçados em concomitância com a literatura supramencionada, foram estabelecidas as seguintes hipóteses, sumarizadas na Tabela 1:

1. As categorias de detalhes e a pontuação total no CBCA diferem entre o grupo sugerido e o grupo não-sugerido, na medida em que o grupo sugerido apresentará maior número de detalhes incorretos e de detalhes de sugestão, bem como um menor número de detalhes corretos e menor pontuação no CBCA;
2. Existem diferenças estatísticas ao nível das categorias de detalhes e pontuação total no CBCA entre o sexo masculino e feminino, ou seja, o sexo influencia a quantidade e precisão da informação relatada, o número de detalhes corretos, o número de detalhes incorretos, o número de detalhes de sugestão e pontuação total no CBCA, a par do que tem sido demonstrado na literatura;
3. Quanto maior o Quociente de Inteligência Verbal, maior será a quantidade, a precisão dos detalhes fornecidos e maior será a pontuação total do CBCA, assim com menor será o número total de detalhes incorretos e de sugestão relatados;
4. Existe uma relação entre a subescala Memória de Dígitos e o número de detalhes de sugestão, ou seja, quanto melhor a memória, menos detalhes de sugestão serão incorporados no relato;
5. Existe uma influência da subescala Vocabulário relativamente à quantidade de detalhes e precisão dos detalhes, isto é, quanto maior a pontuação na subescala Vocabulário, maior será o número total de detalhes e o número de detalhes corretos;
6. Quanto maior o Quociente de Inteligência Verbal, maior o encaixe contextual do relato;
7. Quanto maior a idade da criança, maior será a quantidade de detalhes, a precisão dos detalhes e a pontuação total do CBCA, e menor será o resultado nas categorias número de detalhes incorretos e número de detalhes de sugestão;

8. Uma maior quantidade de detalhes, precisão dos detalhes, e um menor resultado nas categorias número de detalhes incorretos e número de detalhes de sugestão influenciam a pontuação total no CBCA;
9. Quanto maior a utilização de questões de carácter aberto pelo entrevistador, maior será a quantidade e precisão dos detalhes, e menor será o resultado nas categorias número de detalhes incorretos e número de detalhes de sugestão.

Tabela 1

Questões de investigação, Hipóteses de investigação, Hipóteses nulas e Hipóteses alternativas

Questão de investigação	Hipótese de investigação	Hipótese nula	Hipótese alternativa
Existem diferenças significativas entre o grupo sugestionado e não-sugestionado ao nível das categorias de detalhes e pontuação total no CBCA?	As categorias de detalhes e a pontuação total no CBCA diferem entre o grupo sugestionado e o grupo não-sugestionado.	Não existem diferenças entre o grupo sugestionado e não sugestionado ao nível das categorias de detalhes e pontuação total no CBCA.	Existem diferenças entre o grupo sugestionado e não sugestionado ao nível das categorias de detalhes e pontuação total no CBCA.
Existem diferenças significativas entre o sexo masculino e sexo feminino ao nível das categorias de detalhes e pontuação total no CBCA?	As categorias de detalhes e a pontuação total no CBCA diferem entre o sexo masculino e sexo feminino.	Não existem diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino ao nível das categorias de detalhes e pontuação total do CBCA.	Existem diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino ao nível das categorias de detalhes e pontuação total do CBCA.
Existe uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal, as categorias de detalhes e a pontuação total do CBCA?	Quanto maior o QIV, maior a quantidade e precisão da informação, maior a pontuação total do CBCA, e menor o número de detalhes incorretos e de sugestão.	Não existe uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal, o resultado nas categorias de detalhes e a pontuação total do CBCA.	Existe uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal, o resultado nas categorias de detalhes e a pontuação total do CBCA.

Questão de investigação	Hipótese de investigação	Hipótese nula	Hipótese alternativa
Existe uma relação entre a subescala Memória de Dígitos e o número de detalhes de sugestão?	Existe uma relação entre a subescala Memória de Dígitos e o número de detalhes de sugestão.	Não existe uma relação entre a pontuação na subescala Memória de Dígitos e o número de detalhes de sugestão.	Existe uma relação entre a pontuação na subescala Memória de Dígitos e o número de detalhes de sugestão.
Existe uma relação entre a subescala Vocabulário, o número total de detalhes e número de detalhes corretos?	Existe uma relação entre a subescala Vocabulário, a quantidade e precisão da informação.	Não existe uma relação entre a pontuação na subescala Vocabulário de Dígitos, a quantidade de informação e a precisão dos detalhes.	Existe uma relação entre a pontuação na subescala Vocabulário de Dígitos, a quantidade de informação e a precisão dos detalhes.
Existe uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal e o encaixe contextual do relato (item 1 do CBCA)?	Quanto maior o Quociente de Inteligência Verbal, maior o encaixe contextual do relato.	Não existe uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal e o encaixe contextual do relato.	Existe uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal e o encaixe contextual do relato.
Existe uma relação entre a idade, as categorias de detalhes e a pontuação total do CBCA?	Quanto maior a idade da criança, maior será a quantidade e precisão da informação maior a pontuação total do CBCA, e menor o número de detalhes incorretos e de sugestão.	Não existe uma relação entre a idade, o resultado nas categorias de detalhes e a pontuação total no CBCA.	Existe uma relação entre a idade, o resultado nas categorias de detalhes e a pontuação total no CBCA.

Questão de investigação	Hipótese de investigação	Hipótese nula	Hipótese alternativa
Existe uma relação entre a pontuação total no CBCA e as categorias de detalhes?	Maior quantidade e precisão da informação, e menor número de detalhes incorretos e de sugestão não influenciam a pontuação total no CBCA.	Não existe uma relação entre a pontuação total no CBCA e as categorias de detalhes.	Existe uma relação entre a pontuação total no CBCA e as categorias de detalhes.
Existe uma relação entre as questões do entrevistador e as categorias de detalhes?	Quanto maior a utilização de questões de carácter aberto pelo entrevistador, maior a quantidade e precisão da informação, e menor será o número de detalhes incorretos e de sugestão.	Não existe uma relação entre as questões do entrevistador e os resultados nas categorias de detalhes.	Existe uma relação entre as questões do entrevistador e os resultados nas categorias de detalhes.

Metodologia

Amostra

A amostra do presente estudo de investigação foi composta por 38 participantes, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade ($M = 7.21$; $DP = .77$). No que concerne à distribuição de idades, obtiveram-se oito (21.1%) participantes com seis anos, 14 (36.8%) participantes com sete anos e 16 (42.1%) participantes com oito anos. Do total de participantes, 25 (65.8%) eram do sexo feminino, e 13 (34.2%) do sexo masculino (ver Tabela 2).

De forma aleatória, os participantes foram divididos em dois grupos: Sugestionados (Grupo S: $N = 19$) e Não-Sugestionados (Grupo NS: $N = 19$). Foi utilizado um procedimento de amostragem por conveniência e voluntariado (Marôco, 2018). Os participantes pertenciam às turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Colégio Santo André, sediado no Concelho de Mafra. Foram recrutados através da colaboração do colégio, que nos permitiu estarmos

presentes na reunião presencial de encarregados de educação, e, assim, apresentar o presente projeto de investigação e solicitar a colaboração dos seus educandos.

Através da administração da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC-III) a todos os participantes, foi possível aferir que todos se encontravam ao mesmo nível no que se refere às capacidades linguísticas e de compreensão verbal, apresentando Quocientes de Inteligência Verbal dentro ou acima da média ($M = 118.68$; $DV = 5.855$) (ver Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição das características da amostra do estudo pelos grupos sugestionados (S) e grupo não-sugestionados (NS)

Características		Grupos			
		S		NS	
		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sexo	Feminino	12	31.6%	13	34.2%
	Masculino	7	18.4%	6	15.8%
Total		19	50%	19	50%
Idade	6 anos	4	10.5%	4	10.5%
	7 anos	7	18.4%	7	18.4%
	8 anos	8	21.1%	8	21.1%
Total		19	50%	19	50%
QIV	M	1	5.3%	0	0%
	MSup	9	47.4%	15	78.9%
	Sup	6	31.6%	4	21.1%
	MtSup	3	15.8%	0	0%
Total		19	50%	19	50%

Notas. QIV: Quociente de Inteligência Verbal; M: Médio; MSup: Médio Superior; Sup: Superior; MtSup: Muito Superior.

Critérios de Inclusão

Apesar da amostragem ser de conveniência e voluntariado, foi necessário ressaltar alguns aspetos de forma a não comprometer o decurso normal do estudo e conseqüente controlo de variáveis. Desta forma, como critérios de inclusão estipularam-se deter idade compreendida entre os seis e os oito anos de idade, ausência de diagnóstico oficial de perturbação psiquiátrica como Perturbação do Espectro do Autismo, Hiperatividade e Défice de Atenção, Dificuldades

Intelectuais ou Dificuldades ao nível da linguagem, e permissão para integração no estudo através da rubrica do consentimento informado por parte dos encarregados de educação.

Considerações Éticas

De forma a assegurar o cumprimento de todas as questões éticas necessárias à elaboração de um estudo de investigação foram tidos em conta os princípios necessários.

No que concerne à proteção e segurança dos participantes, foram tidos em conta os princípios de respeito pela segurança, bem-estar e dignidade de todo o participante, bem como a consideração pela existência ou não de riscos resultantes da participação (ISCTE-IUL, 2016).

No que concerne à obtenção do consentimento informado foram efetuados os seguintes passos:

1. Dado o estudo ser efetuado num estabelecimento de ensino, o início do mesmo foi precedido de uma autorização formal por parte da respetiva direção;
2. Foi requerida a autorização de participação aos encarregados de educação, através de reunião presencial que se realizou no início do ano letivo 19/20. Apesar da obtenção do consentimento por parte dos encarregados de educação, nenhuma sessão foi iniciada sem obtenção do assento livre e expressão de vontade do próprio participante de forma verbal;
3. Foi fornecido a cada encarregado de educação um consentimento informado onde constavam os objetivos gerais do estudo, o tempo estimado para cada sessão, o direito a recusar a participação no estudo ou sua interrupção em qualquer momento, a inexistência de riscos ou efeitos adversos associados à participação, a garantia de total confidencialidade, bem como contactos a serem utilizados em caso de necessidade de esclarecimento de alguma questão associada ao estudo. Em complemento, na primeira sessão com cada participante, foram-lhe explicadas todas estas questões, sendo fornecida uma folha informativa adequada à idade;
4. Em concomitância com o consentimento informado, foi requerido aos encarregados de educação que os mesmos autorizassem a captação de voz do participante em formato áudio, e que a mesma pudesse ser posteriormente transcrita, sob segurança de, no âmbito da divulgação dos resultados obtidos na comunidade científica, não existir qualquer identificador do participante.

No que concerne à confidencialidade foram efetuados os seguintes passos:

1. Toda a informação recolhida foi tratada em regime confidencial, não existindo detalhes que identifiquem o participante, à exceção das questões de idade e sexo, necessárias ao tratamento de dados;
2. Apenas foram recolhidos os dados pessoais necessários à realização da investigação, como a idade e o sexo. Dados como o nome do participante foram convertidos em número de participante por forma a respeitar o Código de Identificação Anónima;
3. A identificação do estabelecimento escolar onde foi efetuado o estudo de investigação precedeu autorização por parte da direção institucional;
4. Dada a inexistência de dano e identificação de ameaças à segurança do sujeito, o dever de confidencialidade demonstrou-se absoluto, e não foi necessário predefinir procedimentos a utilizar no caso de não se verificarem estes pressupostos.

No que concerne às questões de *debriefing* e “feedback”, foram efetuados os seguintes passos:

1. No final do processo efetuado com cada participante, foram fornecidos aos encarregados de educação informações mais específicas sobre os objetivos e hipóteses do estudo de investigação, dado que o seu fornecimento anterior poderia condicionar o procedimento;
2. Os encarregados de educação foram informados da oportunidade de obtenção de informação relativa aos resultados e consequente conclusão do estudo, aquando da publicação online da presente dissertação.

Instrumentos

Escala Verbal da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças – Terceira Edição (WISC-III) (Wechsler, 1991; Versão Portuguesa: Simões & Rocha, 2003)

A WISC-III define-se como um instrumento clínico que permite a avaliação da inteligência em sujeitos com idades compreendidas entre os seis e os 16 anos e 11 meses (Simões & Rocha, 2003). Considera-se como a principal referência no que diz respeito à medição da inteligência quer em crianças como em adolescentes (Simões, 2002). Este instrumento é constituído por 13 subtestes, três deles de aplicação opcional, agrupados em duas escalas, Escala Verbal e Escala de Realização, sendo possível aferir o desempenho da criança

ou adolescente em termos dos subtestes existentes, ou através de seis resultados compósitos, isto é, em termos de Quociente de Inteligência Verbal, Quociente de Inteligência de Realização, Quociente de Inteligência da Escala Completa, Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptiva e Índice de Velocidade de Processamento (Simões & Rocha, 2003).

No presente estudo apenas foi aplicada a Escala Verbal que reflete a compreensão, memória, fluência e capacidade verbal e linguística do sujeito, e a qualidade da educação formal e estimulação do ambiente. Foram utilizados todos os subtestes constituintes da mesma, substituindo o subteste Aritmética pelo subteste Memória de Dígitos. Foi ainda utilizado o Índice de Compreensão Verbal que reflete o conhecimento verbal adquirido e o processamento mental necessário para corresponder às questões, ou seja, permite avaliar o raciocínio verbal, bem como a influência da educação e da cultura. Este Índice é constituído pelos subtestes Informação, Semelhanças, Vocabulário e Compreensão.

O subteste Informação constitui-se como um conjunto de questões que permitem a avaliação do conhecimento do sujeito acerca de factos, objetos, locais e pessoas.

O subteste Semelhanças constitui-se como um conjunto de pares de palavras com semelhanças entre si, e é pedido ao sujeito que identifique, justificando, um aspeto similar em ambos os objetos ou conceitos apresentados. Esta prova permite avaliar o pensamento lógico-abstrato, o raciocínio indutivo, com identificação de aspetos essenciais e não essenciais, e o desenvolvimento da linguagem e fluência verbal.

O subteste Vocabulário constitui-se como um conjunto de palavras, para as quais o sujeito deverá apresentar uma definição. Permite avaliar assim o conhecimento lexical e o desenvolvimento da linguagem.

O subteste Compreensão constitui-se como um conjunto de questões referentes a problemas do dia-a-dia, em que o sujeito deverá apresentar soluções para as resolver, sendo que desta forma é possível avaliar a compreensão de conceitos e regras sociais, a utilização da experiência passada para resolução de problemas comuns, a compreensão verbal, memória e atenção, bem como o pensamento abstrato.

O subteste Memória de Dígitos constitui-se como uma sequência de números, apresentada oralmente ao sujeito, e que o mesmo deve repetir na mesma ordem, quando se trata da prova de Dígitos em sentido direto, ou na ordem contrária, quando se trata da prova

de Dígitos em sentido inverso. Este subteste permite avaliar a retenção da memória imediata, a memória auditiva, e capacidade de reversibilidade, e a concentração.

Crêterios de Análise do Conteúdo das Declara es (CBCA)

O *Criteria-Based Content Analysis*, ou em português Crêterios de Análise do Conteúdo das Declara es (Anexo A), permite avaliar a veracidade do relato da criança acerca das alegadas experiências abusivas de que sofreu, através de identifica o de especificidades características da experiência de abuso sexual, a presença de sintomatologia psicológica, e a qualidade do discurso da criança (Peixoto, 2011).

Evento a ser recordado

O evento a ser posteriormente recordado pelos participantes era um excerto do vídeo “Mr. Bean em Português | Urso de aniversário | Dos desenhos animados | Cartoons Para Criança”.

O vídeo apresentado tem, originalmente, uma dura o de 10 minutos e 45 segundos (WildBrain em português, 2018), no entanto, recorrendo ao programa editor de vídeos *Wondershare Filmora9* para *Windows 10*, reduziu-se para uma dura o de cinco minutos, com o objetivo de apresentar um tempo semelhante ao vídeo integrante da Escala de Sugestionabilidade em Vídeo para Crianças (VSSC, Cunha, 2010).

A escolha deste vídeo prendeu-se com o facto de apresentar uma temática comum a todas as crianças, uma festa de aniversário, em concomitância com a apresenta o de alguns comportamentos errados à luz da sociedade, como por exemplo a mentira, maus-tratos, batota, entre outros.

O enredo do vídeo inicia-se com Mr. Bean a dormir com o seu ursinho, sendo que ao lado da cama se encontra um despertador constituído por um relógio e uns depósitos de água, com um tubo que vai até aos pés da cama.

V -se uma senhora a subir as escadas do prédio de Mr. Bean, acompanhada de um bolo de aniversário e de uma mala castanha com uma ursinha com um laço vermelho na cabeça, dentro da mesma. Ao lado da porta encontra-se um vaso com uma planta. Esta senhora bate   porta uma vez, vê-se Mr. Bean a dormir, bate mais duas vezes, e   quarta vez, furiosa por não lhe abrir a porta, bate com o p . Pousa o bolo de aniversário no chão, coloca por baixo da porta um envelope, coloca a mala no chão e retira a ursinha de dentro da mesma. Agarrando no bolo, a senhora vai embora.

Aquando da hora do despertar, a água ferve e caí uma pinga, seguida de vapor de água no pé de Mr. Bean para que o mesmo acorde. Levanta-se em sobressalto da cama, e posteriormente percebe que está à porta um envelope branco, o qual vai buscar, abrindo de seguida a porta, percebendo que lá está a mala com efeitos de aniversário dentro. Ao olhar melhor para o envelope, repara que está endereçado ao seu ursinho, pelo que, às escondidas abre o envelope. Repara que é um cartão de Feliz Aniversário, em que na capa tem um ursinho desenhado, e por dentro tem um bolo de aniversário com umas palavras, e desta forma vai a correr até ao calendário, repara que naquele dia está desenhado um ursinho com um bolo de aniversário, ou seja, é o aniversário do seu urso de peluche. Percebendo que se esqueceu desta data, risca a assinatura da senhora, e coloca a sua.

Em seguida, coloca um chapéu de aniversário e uma corneta na boca, e vai acordar o ursinho, mostrando-lhe o cartão, dizendo que é dele para o ursinho. Prepara a sala da casa para uma festa, e em seguida saem de casa.

Vêm-se Mr. Bean e o urso de peluche dentro de um carro verde, numa velocidade normal, estrada fora, e chegam a uma loja de brinquedos. Ao estacionar o carro em frente à loja, repara que atrás de si está uma senhora polícia a passar multas, pelo que resolve sair dali. Mais á frente está um *stand* de venda de automóveis, e estando um lugar vazio, estacionou o seu carro e colocou uma placa a dizer “vendido” em cima.

Vão para a loja de brinquedos, e Mr. Bean pede ao funcionário para lhe mostrar uma locomotiva que estava na prateleira, em seguida pede para lhe mostrar uns carris, e por fim o funcionário mostra-lhe uma caixa que contém uma locomotiva e uns carris.

Entretanto, dirigem-se a uma hamburgueria, onde Mr. Bean observa o menu.

Em seguida, voltaram para sua casa onde se vê uma festa de aniversário. Mr. Bean e a senhora sopram as velas do bolo, colocando em seguida o ursinho e ursinha a brincarem, ao passo que a ursinha dá um beijinho na cara ao ursinho, Mr. Bean não gostou, e colocou o ursinho a dar um estalo na ursinha, sendo que em seguida a senhora bateu na mão de Mr. Bean. Cortaram o bolo e comeram-no.

Posteriormente vê-se Mr. Bean e a senhora a cortarem formas de peixinhos de jornais. Colocaram os peixinhos no solo, e com auxílio dos jornais, iam batendo no chão para os estes saltarem para a frente, como se estivessem numa corrida. Como era a senhora que estava a

ganhar, Mr. Bean bateu no peixinho da senhora, colocando-o de baixo do sofá, para a fazer perder, tendo de seguida ganho a corrida. Posto isto, a senhora ficou aborrecida.

Protocolo de Entrevista Forense do NICHD

A entrevista efetuada teve por base o Protocolo de Entrevista Forense NICHD (ver Anexo B). Utilizando a versão revista do protocolo, esta foi traduzida para língua portuguesa, e adaptada à situação em estudo. Foram utilizadas as secções A) Introdução, B) Construção do relacionamento e treino da narrativa, C) Explicação e prática das regras básicas, D) Continuação da construção de relacionamento e treino da memória episódica, a questão E.1.1. e questões pertencentes a E.1.a., E.2.a. da secção E) Fase substantiva, e G) Finalização da entrevista. No entanto, ao longo de toda a entrevista, foram utilizadas, pertinentemente, os convites de *follow-up*, questões de reorientação de conteúdo, questões de segmentação de tempo, esclarecimento diretivo, esclarecimento aberto, narrativa diretiva, e questões de opção.

Questões de sugestão

As questões com finalidade de sugestão foram construídas utilizando como modelo científico as questões de Submissão/Mudança da Escala de Sugestionabilidade em Vídeo para Crianças (Cunha, 2010).

Com base no evento, realizaram-se 11 questões de resposta dicotómica sim/não, e duas questões de escolha múltipla (ver Anexo C) com o principal objetivo de averiguar a possibilidade de o participante incorporar alguns dos detalhes incluídos nas questões, no seu relato.

Procedimento

Em primeiro lugar procedeu-se a um pedido de autorização formal para recolha de dados, junto da Direção do Colégio Santo André (ver Anexo D).

Posteriormente foi efetuada uma reunião com os encarregados de educação dos potenciais participantes, sendo dado a explicar o estudo, bem como o seu objetivo, a questão da confidencialidade de todo o processo, e salientando o facto da participação ser de carácter voluntário, podendo o participante, ou Encarregado de Educação do mesmo, desistir em qualquer fase ou até mesmo no final do procedimento. Foi ainda utilizada uma apresentação em formato PowerPoint para melhor transmissão de informação. Após este esclarecimento, foi entregue a cada um dos Encarregados de Educação um Consentimento Informado (ver Anexo E), o qual serviria para os mesmos fornecerem autorização para participação dos seus educandos no estudo, bem como autorização para recolha de gravações de voz. Foi dado aos

Encarregados de Educação uma data limite para entrega das autorizações, que os mesmos deveriam entregar às Professoras Titulares de cada turma, sendo estes posteriormente recolhidos pela investigadora.

Numa primeira fase, os dados foram recolhidos individualmente e presencialmente, em três sessões. A segunda e terceira sessões ocorreram com um intervalo de tempo de uma semana, isto porque quanto maior for o *delay* entre o momento em que se experiencia ou visualiza um evento e o momento em que se o evoca, maiores são as probabilidades de existir a presença de distorções da informação (Duarte & Arboleda, 2000). Este *delay* foi também escolhido pelo facto de, na realidade, uma criança apenas prestar declarações e ser entrevistado algum tempo após um evento e não de imediato.

Na primeira sessão, com uma duração média de 30 minutos, foi explicado ao participante o objetivo do estudo, tendo-lhe sido entregue uma folha de informação adequada à idade (ver Anexo F). Em seguida, aplicou-se a Escala Verbal da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças – Terceira Edição (WISC-III).

Na segunda sessão, com uma duração média de 5 a 7 minutos, foi visualizado o vídeo “Mr. Bean em Português | Urso de aniversário | Dos desenhos animados | Cartoons Para Criança”. Foi pedido a todos os participantes que visualizassem o vídeo, no computador portátil do investigador, marca Asus A540S, com recurso ao programa de reprodução de vídeo *Windows Media Player*, com auriculares com fio no volume 90. Não foi dada indicação de necessidade de atenção. Cinquenta por cento (N=19) dos participantes apenas visualizaram o vídeo, tendo sido os restantes 50% (N=19) submetidos a questões com finalidade de indução à sugestão, posteriormente à visualização do vídeo. Procedeu-se à gravação das respostas do participante em formato áudio para fins de transcrição.

Na terceira, e última, sessão, com uma duração média de 20 minutos, foi efetuada uma entrevista, aplicada à totalidade dos participantes, utilizando o Protocolo de Entrevista Forense NICHHD. Esta sessão foi gravada em formato áudio para fins de transcrição.

Finalizada a recolha de dados, iniciou-se o tratamento dos mesmos, correspondente à segunda fase no procedimento.

No que se refere à Escala Verbal da Escala de Inteligência de Weschler para crianças (WISC-III), foi efetuada a sua cotação através das instruções fornecidas pelo manual da prova (Simões & Rocha, 2003).

No que concerne às entrevistas, foi elaborada a transcrição na íntegra das gravações de áudio, isto é, da entrevista realizada a cada participante, com o Protocolo de Entrevista Forense do NICHD. No caso dos sujeitos que foram submetidos a questões sugestivas após a visualização do vídeo, transcreveram-se, também, as suas respostas a estas questões. A codificação efetivada teve como foco as informações recolhidas relacionadas com o evento visualizado, ou seja, as informações recolhidas durante a Fase Substantiva da entrevista, tendo sido excluídos os dados obtidos na Fase Pré-Substantiva e Pós-Entrevista por não demonstrarem interesse para o cumprimento dos objetivos delineados.

As questões do entrevistador foram codificadas utilizando o *NICHD Interview Coding Scheme* (Lamb et al. 2008). Identificaram-se os tipos de questão efetuada, e em seguida contabilizou-se o número total de vezes que o entrevistador efetuou cada tipo de questão ao participante. Tendo em conta o vasto leque de categorias passíveis de codificação, foram selecionadas as seguintes:

1. *Convite geral* – Questões relacionadas com o incidente (ex: “Conta-me tudo o que aconteceu do início ao fim.”);
2. *Convite de follow-up* – Declarações sobre o último conteúdo mencionado pelo entrevistado (ex: “Fala-me mais sobre isso.”);
3. *Convite de encerramento* – Convite para encerramento do conteúdo (ex: “Lembraste de mais alguma coisa?”);
4. *Reorientação do conteúdo* – A partir de conteúdo mencionado pela criança, pedir para aprofundar mais sobre eventos, objetos, pessoas ou ações (ex: “Tu mencionaste que [conteúdo mencionado pela criança]. Fala-me mais sobre isso.”);
5. *Segmentação de tempo* – Utilização de uma ou duas ações como auxiliar para convidar a criança a explicitar o que aconteceu antes, durante ou depois da referência temporal (ex: “Conta-me tudo o que aconteceu desde [uma ocorrência/ação mencionada pela criança] até [outra ocorrência/ação mencionada pela criança].”);
6. *Esclarecimento diretivo (DC)* – Questões que solicitam esclarecimento, em termos de redação e não em termos de factos, perante algo que a criança mencionou (ex: “Disseste [palavras da criança]. O que queres dizer com isto?”);
7. *Esclarecimento aberto (DO)* – Pedido de informação sobre característica intrínseca de um conteúdo mencionado, utilizando questões *wh-* (quem, o que, quando, onde, como, porquê);

8. *Narrativa diretiva (DN)* – Pedido de informação sobre um atributo específico mencionado (ex: “De que cor era a t-shirt dele?”);
9. *Questões de opção (OP)* – Questões de sim/não, questões de escolha forçada, questões de dúvida e motivação do outro.

É ainda necessário referir-se que o Protocolo de Entrevista Forense do NICHD é orientado pela criança, ou seja, é esta quem escolhe o tipo de informação que deseja relatar, bem como o seu conteúdo, pelo que o número de questões colocada é inteiramente dependente da quantidade de dados que a criança divulga (Almeida et al., 2018). Em suma, a cada participante é aplicado um total diferente em cada tipo de pergunta.

No que concerne às respostas da criança, o relato do participante sobre o evento visualizado anteriormente foi avaliado através da contabilização dos detalhes fornecidos. *Detalhes*, no presente estudo, definem-se como palavras ou expressões que identifiquem eventos, ações, locais, objetos e indivíduos, presentes no evento visualizado. Estes, foram subdivididos em quatro categorias, sendo elas:

1. *Total de detalhes*: Quantidade de detalhes resultante da soma de todos os detalhes relatados (soma dos detalhes corretos, detalhes incorretos e detalhes de sugestão);
2. *Número de detalhes corretos*: Total de detalhes que ocorreram no evento visualizado;
3. *Número de detalhes incorretos*: Total de detalhes que não ocorreram no evento visualizado, ou que ocorreram de forma diferente do relatado pelo participante;
4. *Número de detalhes de sugestão*: Total de detalhes que tenham sido incorporados no relato através das questões de sugestionamento efetuadas na segunda sessão do presente estudo.

Os detalhes relatos pelo participante foram contabilizados separadamente para cada resposta e somente uma única vez, ou seja, nas situações em que o participante repetiu algum detalhe, este não foi contabilizado de novo. Detalhes que correspondiam a comentários em que o participante relacionasse o evento com o seu quotidiano, também não foram contabilizados.

Os detalhes foram contabilizados de acordo com os critérios estabelecidos no *NICHD Interview Coding Scheme* (Lamb et al., 2008) e utilizados em inúmeros estudos anteriores (e.g., Almeida, et al., 2018; 2019). Tenha-se como o exemplo a resposta de um dos participantes: “Sim, mas a polícia não tava a falar com ele, mas ele apercebeu-se porque a policia tava a falar com outro carro de um senhor que também ia para a loja, e como ele foi esperto ele não parou ali e foi por o carro no outro sitio, tirou tudo o que tinha de dentro do carro e pôs aquela coisinha

de vendido em cima do carro.”. Neste caso, a resposta recolhida continha 47 novos detalhes, 38 detalhes corretos, nove detalhes incorretos, e zero detalhes de sugestão. Tomando-se como exemplo outra resposta de um participante: “Era azul”, à questão “Fala-me mais sobre o carro”, esta continha um detalhe de sugestão dado o carro ser de cor verde e ter sido sugerido pelo entrevistador que este seria de cor azul no momento do questionamento sugestivo.

No que concerne à cotação da Grelha de Análise de Conteúdo das Declarações (CBCA), esta efetuou-se com base na transcrição integral da entrevista de cada participante. Perante a grelha original, e dado a presente investigação não ter conteúdo relacionado com ocorrência de abuso sexual, foi necessário proceder-se à adaptação ligeira de alguns critérios ao evento. Estas adaptações ocorreram nas seguintes questões: questão 1, cotada consoante a descrição correspondesse ao evento visualizado; questão 9, em que a vítima correspondia às personagens que sofreram algum ato; questão 10, em que o perpetrador era a personagem principal; e questão 12 cotada consoante as respostas “não me lembro”.

Resultados

A análise e tratamento dos dados obtidos procedeu-se a partir da utilização do *software* estatístico *IBM SPSS Statistics 26.0* para *Windows*, fornecido pelo ISPA-IU.

Quanto à distribuição da amostra, assumiu-se a existência de uma distribuição normal, pois, com base no Teorema do Limite Central, amostras com $N > 30$ aproximam-se de uma distribuição normal. Tendo em conta que a amostra do presente estudo consistiu em $N=38$ participantes, encontra-se verificado este pressuposto (Marôco, 2018).

Planificação de Análise de Dados

Por forma a verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos estabelecidos (i.e., Sugestionados (S) e Não-Sugestionados (NS)) e entre sexo dos participantes, no que concerne às variáveis número total de detalhes, número total de detalhes corretos, número total de detalhes incorretos, número total de dados sugestionados, e resultado total da CBCA, foram realizados testes estatísticos de comparação de médias, nomeadamente, o teste *T-Student* para duas amostras independentes.

Posteriormente foram efetuadas Correlações de *Pearson*, com a finalidade de avaliar o grau de relação existente entre as variáveis. Nos casos onde se verificaram correlações significativas, foram efetuados testes de regressão linear simples, com o objetivo de avaliar a quantidade de variância dos dados obtidos que é conseqüentemente explicada através do modelo linear.

Diferenças entre os grupos: Sugestionados e Não-Sugestionados

Recorrendo ao teste *T-Student* foi possível verificar, tal como ilustrado na tabela 3, que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo S e o grupo NS no que se refere às variáveis número total de detalhes, $t(36) = 1.08$, $p = .289$, $d = .35$, 95% IC [-29.38; 95.80], número de detalhes corretos, $t(36) = 1.00$, $p = .324$, $d = .33$, 95% IC [-29.435; 95.856], número de detalhes incorretos, $t(36) = .21$, $p = .833$, $d = .06$, 95% IC [-16.68; 20.58], número de detalhes de sugestão, $t(36) = 1.20$, $p = .237$, $d = .39$, 95% IC [-.43; 1.69], e pontuação total no CBCA, $t(36) = .98$, $p = .332$, $d = .32$, 95% IC [-1.29; 3.71]. Em suma, as médias dos números de detalhes totais, corretos, incorretos e de sugestão relatados pelas crianças, e a pontuação total obtida no CBCA, não apresentam diferenças significativas quando comparados os dois grupos.

Tabela 3

Variáveis (Médias e Desvios Padrão) por grupo (S e NS)

Variáveis	Grupos				<i>t</i>
	S		NS		
	<i>M</i>	<i>DV</i>	<i>M</i>	<i>DV</i>	
Total de detalhes	218.53	87.17	185.32	102.46	1.08
Detalhes corretos	172.95	82.77	143.89	95.77	1.00
Detalhes incorretos	42.42	31.05	40.74	25.31	.18
Detalhes de sugestão	1.00	1.83	.37	1.38	1.20
Total CBCA	11.58	4.09	10.37	3.48	.98

Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino

Recorrendo ao teste *T-Student* foi possível verificar, tal como ilustrado na tabela 4, que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino no que diz respeito às variáveis número total de detalhes, $t(36) = 1.34$, $p = .188$, $d = .32$, 95% IC [-22.15; 108.67], número de detalhes corretos, $t(36) = 1.33$, $p = .193$, $d = .48$, 95% IC [-21.28; 101.60], número de detalhes incorretos, $t(36) = .23$, $p = .822$, $d = .08$, 95% IC [-17.43; 21.83], número de detalhes de sugestão, $t(36) = .23$, $p = .820$, $d = .08$, 95% IC [-1.27; 1.02], e pontuação total no CBCA, $t(36) = .42$, $p = .681$, $d = .14$, 95% IC [-2.12; 3.21]. Em suma, as médias dos números de detalhes totais, corretos, incorretos e de sugestão relatados pelas crianças, e a pontuação total obtida no CBCA, não revelaram diferenças significativas quando comparados os dois grupos.

Tabela 4*Variáveis (Médias e Desvios Padrão) por grupo (Feminino e Masculino)*

Variáveis	Sexo				<i>t</i>
	Feminino		Masculino		
	<i>M</i>	<i>DV</i>	<i>M</i>	<i>DV</i>	
Total de detalhes	216.72	103.24	173.46	73.26	1.34
Detalhes corretos	172.16	96.70	132.00	69.63	1.33
Detalhes incorretos	42.20	28.93	40.00	27.04	.23
Detalhes de sugestão	.64	1.47	.77	1.96	-.23
Total CBCA	11.16	3.96	10.62	3.59	.42

Relação entre o QIV, categorias de detalhes e pontuação no CBCA

Tal como ilustrado na Tabela 5, não foram encontradas correlações significativas entre o Quociente de Inteligência Verbal e o número total de detalhes, o número de detalhes corretos, o número de detalhes incorretos, o número de detalhes de sugestão, e a pontuação total obtida no CBCA ($p > .05$). Em suma, o Quociente de Inteligência Verbal não apresentou um impacto significativo na quantidade e precisão da informação relatada, no número de detalhes e incorretos e de sugestão, nem na pontuação total obtida no CBCA.

Tabela 5*Correlações entre as variáveis de detalhes, pontuação total no CBCA e QIV*

		Correlação de Pearson				
		<i>TD</i>	<i>DC</i>	<i>DI</i>	<i>DS</i>	<i>Total CBCA</i>
QIV	R	.011	-.015	.106	-.042	.104
	Sig.	.949	.930	.525	.803	.533

Notas. Resultados referentes ao teste de correlação de Pearson. TD: Número total de detalhes; DC: Número de detalhes corretos; DI: Número de detalhes incorretos; DS: Número de detalhes de sugestão; QIV: Quociente de Inteligência Verbal.

Relação entre subescala Memória de Dígitos e número de detalhes de sugestão

Após efetuar uma correlação de *Pearson*, entre o resultado da subescala Memória de Dígitos e o número de detalhes de sugestão, não se verificou uma correlação significativa entre as variáveis ($\rho = -.034$; $p = .839 > .05$). Em suma, a capacidade de memória não demonstrou ter influenciado o número de detalhes sugestionados fornecidos pelos participantes.

Relação entre subescala Vocabulário, quantidade e precisão da informação

Através da realização de uma correlação de *Pearson* entre as variáveis resultado da subescala vocabulário, número total de detalhes e número de detalhes corretos, verificou-se a inexistência de correlações significativas ($\rho = .021$; $p = .901 > .05$ e $\rho = -.086$; $p = .609 > .05$, respectivamente). Em suma, a pontuação obtida na subescala Vocabulário não demonstrou ter influenciado a quantidade total de informação fornecida pelos participantes, nem a precisão dessa informação.

Relação entre QIV e pontuação do item 1 do CBCA

Relativamente às variáveis Quociente de Inteligência Verbal e pontuação da questão 1 do CBCA, que permite avaliar o encaixe contextual do relato, foi encontrada uma correlação significativa ($\rho = .325$; $p = .047$). À medida que o Quociente de Inteligência Verbal dos participantes aumentou, verificou-se a existência de um maior encaixe contextual do relato.

Valor preditivo do QIV em relação ao Encaixe Contextual do relato

Através da realização de uma análise de regressão linear simples com as variáveis Quociente de Inteligência Verbal e pontuação da questão 1 do CBCA, verificou-se que o Quociente de Inteligência Verbal explica 8,1% da variância de respostas da pontuação da questão 1 do CBCA, $R^2_a = .081$, $p = .047$, $F(1,36) = 4.249$, $p = .047$, 95% IC [.000; .052]. Em suma, confirmou-se que quanto maior o Quociente de Inteligência Verbal dos participantes, maior o encaixe contextual do relato fornecido ($t = 2.061$, $p = .047$).

Relação entre idade, categorias de detalhes e pontuação no CBCA

Uma análise de correlação de *Pearson* revelou uma correlação marginalmente significativa entre a variável idade e a variável número total de detalhes ($\rho = .297$, $p = .070$), e entre a variável idade e a variável número de detalhes corretos ($\rho = .316$, $p = .053$), bem como uma correlação significativa negativa entre a variável idade e a variável número total de detalhes de sugestão ($\rho = -.352$, $p = .030$). No que diz respeito às variáveis idade, número de detalhes incorretos e pontuação total no CBCA, não foram encontradas correlações significativas ($p > .05$). Em suma, quanto mais velha a criança, maior o número total de detalhes e de detalhes corretos fornecidos. Por outro lado, quanto mais velha a criança, menor o número de detalhes de sugestão relatados.

Valor preditivo da variável idade em relação ao número de detalhes de sugestão

Foi realizada uma análise de regressão linear simples com as variáveis idade e número de detalhes de sugestão por se ter encontrado uma correlação significativa ($p = .03$) entre estas

duas variáveis. A análise de regressão linear revelou que a variável idade explica 9,9% da variância do número de detalhes de sugestão, $R^2_a = .099$, $p = .03$; $F(1,36) = 5,088$, $p = .03$, 95% IC [-1.402; -.074]. Em suma, confirmou-se que quanto mais velha a criança, menor o número de detalhes de sugestão encontrados na entrevista ($t = -2.256$, $p = .03$).

Relação entre pontuação no CBCA e as categorias de detalhes

No que diz respeito às variáveis pontuação total no CBCA, número total de detalhes e número de detalhes corretos, encontraram-se correlações significativas ($\rho = .579$, $p < .001$ e $\rho = .552$, $p < .001$, respetivamente). Contudo, não se verificaram correlações significativas entre a pontuação total no CBCA, o número de detalhes incorretos e o número de detalhes de sugestão ($p > .05$), como descrito na tabela 6. Em suma, quanto maior a quantidade e a precisão da informação fornecida na entrevista, maior a pontuação obtida na grelha do CBCA. Contudo, não é possível afirmar a existência de uma relação entre a pontuação total obtida no CBCA e o número de detalhes incorretos e de sugestão fornecidos pelos participantes.

Tabela 6

Correlações entre as variáveis de detalhes e a pontuação total no CBCA

		Correlação de Pearson			
		<i>TD</i>	<i>DC</i>	<i>DI</i>	<i>DS</i>
Total CBCA	R	.579	.552	.177	.130
	Sig.	.000	.000	.288	.438

Notas. Resultados referentes ao teste de correlação de Pearson. TD: Número total de detalhes; DC: Número de detalhes corretos; DI: Número de detalhes incorretos; DS: Número de detalhes de sugestão.

Valor preditivo da quantidade e precisão da informação em relação à pontuação no CBCA

Através de uma análise de regressão linear simples com as variáveis número total de detalhes e pontuação total no CBCA verificou-se que a variável número total de detalhes explica 31,7% da variância da pontuação total no CBCA, $R^2_a = .317$, $p < .001$; $F(1,36) = 18.143$, $p < .001$, 95% IC [.012; -.034]). Em suma, quanto maior a quantidade de detalhes relatados nas entrevistas, maior a pontuação total obtida no CBCA ($t = 4.259$, $p < .001$).

Relativamente às variáveis número de detalhes corretos e pontuação total no CBCA, utilizando o mesmo teste estatístico verificou-se que a variável número de detalhes corretos explica 28,5% da variância da pontuação total no CBCA, $R^2_{aj} = .285$, $p = .000$; $F(1,36) = 15.773$,

$p = < .001$, 95% IC [.011; .035]. Em suma, quanto maior a precisão do relato, maior a pontuação total obtida no CBCA ($t = 3.971$, $p = .001$).

Relação entre as categorias de detalhes e o tipo de questão do entrevistador

Para a presente análise foram utilizadas variáveis relacionadas com o tipo de questões efetuadas pelo entrevistador, isto é convite geral, convite de follow-up, convite de encerramento, reorientação de conteúdo, segmentação de tempo, esclarecimento diretivo, esclarecimento aberto, narrativa direta e questões de opção. No que diz respeito às mesmas, verificou-se uma correlação significativa entre a variável número total de detalhes e a utilização de questões de reorientação de conteúdo ($\rho = .626$; $p < .001$) e uma correlação significativa entre o número de detalhes corretos e a utilização de questões de reorientação de conteúdo ($\rho = .639$; $p < .001$), como contemplado na tabela 7. Quanto aos restantes tipos de questões, não se verificaram correlações significativas. Não se verificou, também, uma correlação entre nenhum tipo de questão do entrevistador e o número de detalhes incorretos e de sugestão ($p > .05$).

Tabela 7

Correlações entre as variáveis de detalhes e o tipo de questão do entrevistador

		Correlação de Pearson								
		<i>CG</i>	<i>CFU</i>	<i>CE</i>	<i>RC</i>	<i>ST</i>	<i>ED</i>	<i>EA</i>	<i>ND</i>	<i>OP</i>
TD	R	-.074	-.161	-.273	.626	-.083	.041	-.256	.552	-.010
	Sig.	.657	.335	.097	.000	.619	.808	.121	.000	.951
DC	R	-.057	-.129	-.265	.639	-.113	.025	-.212	.241	.053
	Sig.	.733	.442	.108	.000	.500	.881	.201	.145	.752
DI	R	-.071	-.165	-.023	.085	.098	.074	-.151	.081	-.194
	Sig.	.673	.321	.893	.614	.559	.660	.364	.630	.243
DS	R	.000	.242	-.210	.063	-.128	-.033	.096	.032	-.021
	Sig.	1.000	.143	.207	.705	.445	.846	.568	.847	.900

Notas. Resultados referentes ao teste de correlação de Pearson. CG: Convite Geral; CFU: Convite de follow-up; CE: Convite de encerramento; RC: Reorientação de conteúdo; ST: Segmentação de tempo; ED: Esclarecimento direto; EA: Esclarecimento aberto; ND: Narrativa direta; OP: Questões de Opção; TD: Número total de detalhes; DC: Número de detalhes corretos; DI: Número de detalhes incorretos; DS: Número de detalhes de sugestão.

Valor preditivo das questões de reorientação de conteúdo em relação às variáveis número total de detalhes e número de detalhes corretos

Através de uma análise de regressão linear simples com as variáveis número total de detalhes e reorientação de conteúdo, observou-se que a variável número total de detalhes explica 37,5% da variância da pontuação total no CBCA, $R^2_{aj} = .375$, $p < .001$; $F(1,36) = 23.181$, $p < .001$, 95% IC [15.769; -38.723]. Em suma, quanto maior a utilização de questões de reorientação de conteúdo, maior a quantidade de detalhes fornecidos ($t = 4.815$, $p < .001$).

Através da mesma análise, com as variáveis número de detalhes corretos e reorientação de conteúdo, verificou-se que a variável número total de detalhes explica 39,2% da variância da pontuação total no CBCA, $R^2_a = .392$, $p < .001$; $F(1,36) = 24.831$, $p < .001$, 95% IC [15.487; -36.745]. Em suma, quanto maior a utilização de questões de reorientação de conteúdo, maior a quantidade de detalhes corretos fornecidos ($t = 4.983$, $p < .001$).

CAPÍTULO III: DISCUSSÃO

Os principais objetivos da presente investigação consistiram na exploração do impacto de características da criança como a idade, o sexo, o Quociente de Inteligência Verbal e a sugestionabilidade no relato sobre um evento observado. Simultaneamente, foi objetivo a avaliação da Grelha de Análise de Conteúdo das Declarações (CBCA) e sua capacidade de aferir a credibilidade de um testemunho, isto é, se detinha fiabilidade suficiente para discernir entre um testemunho verdadeiro, falso ou sugestionado.

Em primeiro lugar, contrariamente ao esperado, não foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de crianças sugestionadas e não sugestionadas, no que se refere à quantidade e à precisão da informação, bem como à quantidade de detalhes incorretos e de sugestão incorporados nos seus relatos. Desta forma, os resultados parecem sugerir que, ao ser utilizado um protocolo de entrevista forense que se rege pelas boas práticas, mesmo que exista alguma sugestão *à priori*, é possível obter um testemunho confiável, minimizando ou mesmo procedendo à eliminação da sugestionabilidade através do uso adequado de técnicas de questionamento (Bruck et al., 2002; Bruck & Ceci, 1999). Mais concretamente no que se refere ao Protocolo de Entrevista Forense do NICHD, de acordo com a literatura, este permite aumentar não só a quantidade de informação, mas também a sua credibilidade, limitando por isso possíveis contaminações no discurso da criança inseridos pelo entrevistador. Desenvolvido de forma a conduzir a entrevista de forma eficaz, auxilia o relato de informação mais detalhado e completo do evento evocado, dado ter em conta domínios do desenvolvimento linguístico, relacional, cognitivo, mnésico e emocional (Orbach et al., 2000; Hershkowitz et al., 2007; Ribeiro, 2004).

Em segundo lugar, e contrariamente à hipótese inicialmente traçada, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e masculino em relação às diversas variáveis em estudo.

No que concerne à quantidade de informação relatada, a inexistência de diferenças significativas é contrariada pelo estudo consumado por Lamb e seus colaboradores (2018) que referem a existência de diferenças nos relatos de crianças do sexo feminino e sexo masculino, afirmando que o sexo feminino tende a fornecer mais informações em comparação com o sexo oposto. Os nossos resultados contrariam também o estudo elaborado por Gonçalves (2013), que numa amostra de seis crianças do sexo feminino, e 11 crianças do sexo masculino, entrevistadas com o protocolo do NICHD, revelou a existência, ainda que ténue, de uma maior produção de

detalhes pelos participantes do sexo masculino. Estes resultados podem ter-se verificado pela amostra reduzida utilizada no estudo conduzido por Gonçalves (2013) e pela desproporção do número de participantes em cada grupo. Contudo, no presente estudo também apresentamos uma desigualdade quanto ao número de participantes por sexo (25 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) e não se verificaram diferenças significativas.

Em referência à precisão do relato e quantidade de detalhes incorretos, apesar dos resultados obtidos no presente estudo contrariarem a hipótese inicialmente traçada, demonstram-se consistentes com o estudo elaborado por Hubbard e seus colegas (2016). Deverá ter-se em conta que a construção de uma relação bem com o treino da memória episódica efetuado durante a aplicação do Protocolo de Entrevista Forense do NICHD, incentiva as crianças a fornecerem relatos mais precisos e com maior quantidade de informação. Ao praticar-se a descrição de eventos episódicos não relacionados com o evento principal, permite-se à criança tomar contacto com questões semelhantes às que serão utilizadas na Fase Substantiva (Yi et al., 2016). Porém, este exercício permite também encorajar a criança a desenvolver informações específicas que lhe permitam relatar eventos com maior precisão e menos erros (Lamb et al., 2008).

No que se refere à quantidade de detalhes de sugestão e sua relação com o sexo, não foi encontrada uma relação significativa. Este resultado contradiz o estudo elaborado por McFarlane e colegas (2002), que caracterizaram o sexo preditor significativo da vulnerabilidade à sugestão, aferindo que crianças do sexo feminino geram maior número de detalhes de sugestão, em comparação com o sexo oposto. Por outro lado, mas ainda em contradição com os resultados por nós encontrados, todavia de acordo com a hipótese inicialmente traçada, Danielsdottir e colegas (1993) observaram que crianças do sexo masculino, com oito anos de idade, se demonstrava mais vulneráveis em relação a crianças do sexo feminino com a mesma idade, porém não encontraram qualquer efeito do sexo na amostra de crianças com seis, 10 e 12 anos.

A literatura científica demonstra que um dos aspetos fulcrais para a condução de uma entrevista forense é a construção do relacionamento com a testemunha. Esta permite não só facilitar a divulgação de informação, bem como maximizar o relato da testemunha. Porém existem autores que referem a autoridade percebida do entrevistador e o género da testemunha, como aspeto influenciador da quantidade de informação relatada.

Crianças em idade pré-escolar e escolar, visualizam um adulto como sendo uma figura de autoridade com a qual terão de estar em conformidade, pelo que, em consequência, estarão mais propensas a cumprir e aceitar sugestões que o entrevistador efetue (Milne & Bull, 1999). Segundo Henley e Harmon (1985) e Nicotera e Rancer (1994), indivíduos do sexo masculino tendem a apresentar maior agressividade verbal, bem como um domínio exibido através do comportamento não-verbal. Já Tannen (1994) caracteriza indivíduos do sexo feminino como tendencialmente percebidas com uma menor autoridade. Como resultado da percepção de entrevistadores do sexo masculino como sendo mais autoritários, independentemente do seu sexo, as crianças são passíveis de relatar informação mais precisa e em maior quantidade a entrevistadores do sexo feminino, por estas serem percebidas como mais compreensivas, melhores ouvintes, com mais habilidades interpessoais e mais expressivas (Dalton, 1983; Fishman, 1978; Francis, 1979; Ingham et al., 1999; Pollner, 1998).

Por outro lado, Marlatt (1970) e Moston e Engelberg (1992), indicam que o apoio fornecido pelo entrevistador poderá também deter influência na autoridade percebida bem como no conforto da vítima em relatar o evento. Por outro lado, esta técnica permite também o aumento da resistência perante questões de carácter enganoso e por consequência, a melhoria da precisão de informação relatada. (Davis & Bottoms, 1998; Davies et al., 2000).

Assim sendo, a contrariedade dos resultados obtidos no presente estudo perante a hipótese inicialmente traçada poderá ser explicado através do facto do entrevistador ser do sexo feminino, bem como pela relação estabelecida entre entrevistador-entrevistado dado que, segundo autores como Dindia e Allen (1992), a relação funciona como um moderador do efeito do sexo na autorelevação.

No que se refere à pontuação total do CBCA e sua relação com o sexo, a inexistência de uma relação entre as duas variáveis não corrobora os estudos efetuados por Poole e Lamb (1998), Roma e colegas (2011) e Welle e colegas (2016). Desta forma, os resultados obtidos por nós poderão demonstrar que, independentemente do sexo e do tipo de abuso sofrido, a pontuação total obtida no CBCA não depende do sexo da criança, mas sim da relação estabelecida com o entrevistador, que permitirá maior quantidade de informação e maior precisão do relato, bem como da sua maturação cognitiva que influencia a capacidade narrativa da criança.

Em terceiro lugar, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no relativamente ao Quociente de Inteligência Verbal (QIV), à quantidade e precisão do relato, à quantidade de detalhes incorretos e de sugestão, o que contradiz a hipótese inicialmente traçada.

Relativamente à inexistência de uma relação significativa entre o QIV e a quantidade de detalhes fornecidos, o resultado observado contradiz autores como Chae e Ceci (2005) e Dion e seus colegas (2006), que reconhecem a inteligência verbal como um dos melhores preditores no que concerne à recuperação da memória em detrimento da inteligência não-verbal. Em suma, segundo estes, um maior QIV tem como consequência uma melhor recuperação da memória, e por sua vez uma maior quantidade de detalhes relatados.

Em referência à inexistência entre o QIV, a precisão dos detalhes, e o número de detalhes incorretos, apesar das inconsistências encontradas na literatura perante a relação da Inteligência Verbal com a capacidade de recordação, Dion e Cyr (2008) observaram na sua pesquisa teórica que uma criança com habilidades verbais mais baixas detém uma maior dificuldade em fornecer detalhes de um evento vivenciado. Por isto, os autores sublinham a necessidade de fornecimento de um maior auxílio a estas para que lhes seja possível efetuarem um relato preciso e rico das suas experiências. Porém, após efetuarem o seu procedimento, revelaram que embora os participantes com menores capacidades verbais tenham fornecido um menor número de detalhes em comparação com os participantes com um QIV mais alto, foram capazes de fornecer informações detalhadas e precisas. Assim sendo, os resultados obtidos no presente estudo contradizem a teorização referida, mas corroboram os *scores* encontrados, sendo que em ambos os estudos não evidenciam que uma criança com menor Inteligência Verbal fornece detalhes menos precisos.

No que se refere à não relação significativa entre o QIV e a pontuação total obtida no CBCA, o resultado obtido contraria os encontrados pelo estudo perpetuado por Santtila e colegas (2000). Em suma, segundo os autores, quanto maior for a capacidade verbal da criança, mais elevada será a pontuação total obtida no CBCA. Sublinha-se que esta relação é independente da veracidade do relato, ou seja, a criança pode ter uma elevada capacidade verbal e uma elevada pontuação total no CBCA.

No que diz respeito à questão da sugestionabilidade, segundo Chae e Ceci (2006), McFarlane e colegas (2002), e Young e seus colegas (2003), à medida que o QIV aumenta, é observável uma menor adesão à sugestionabilidade como consequência de um aumento da resistência a esta. Autores como Clarke-Stewart e colegas (2004) e Eisen e colaboradores

(2002) defendem também a Inteligência Verbal como um preditor robusto neste âmbito. Todavia, os dados obtidos não corroboram esta teoria, tendo em conta a não existência de uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal e a quantidade de detalhes de sugestão, podendo ser este aspeto explicado pela não existência de uma “grande variação no nível intelectual dos sujeitos incluídos na amostra” (Costa & Pinho, 2010).

Por forma a explicar a contradição dos resultados com a hipótese inicial, nos estudos onde os resultados evidenciam uma relação entre o Quociente de Inteligência Verbal, uma melhoria na quantidade e precisão nos relatos dos participantes e menor sugestionabilidade, os participantes detinham rendimento abaixo e acima de média. Em linha com os resultados obtidos no presente estudo, Burgwyn-Bailes e colegas (2001) não relataram efeitos significativos da inteligência ao nível da memória e sugestionabilidade, apontando como razão o facto de os seus participantes pontuarem um QIV médio ou acima da média. Assim sendo, a inexistência de uma relação significativa nos nossos dados sugere que o efeito da inteligência verbal na recordação e sugestionabilidade apenas é evidenciada quando a amostra se constitui por uma ampla gama de habilidades intelectuais.

Em seguida, efetuou-se uma comparação entre o resultado da subescala Memória de Dígitos e a quantidade de detalhes de sugestão. A definição da hipótese de que existiria uma relação baseou-se em autores como Dent (1992) que aferiram a sugestionabilidade como estando associado à existência de incerteza, consequentemente relacionada com a memória, e Westcott e seus colegas (2002) postularem que uma melhor memória estaria ligada a uma diminuição na vulnerabilidade à sugestão. Todavia a análise revelou a não existência de uma correlação entre as variáveis, o que pode demonstrar, por um lado que a memória em si pode não ter um efeito direto em relação à aquiescência de sugestão. Porém, sendo comparado com o estudo perpetuado por Bruck e seus colegas (1995a), no qual os participantes foram mais facilmente sugestionados um ano após o evento do que após uma semana, poderemos aferir que o *delay* utilizado no presente estudo poderá ter tido um efeito protetor, não tendo existido um espaço temporal que permitisse o enfraquecimento da memória.

Posteriormente, e também no seguimento das evidências encontradas, efetuou-se uma relação entre o subteste Vocabulário, a quantidade e precisão do relato, sendo possível verificar a não existência de nenhuma relação, o que contradiz a hipótese inicialmente traçada. Estudos efetuados por Brown e Pipe (2003) e Dion e colegas (2006) observaram a existência de uma relação entre o subteste Vocabulário e a capacidade de recordação da criança. No entanto, os

resultados obtidos pelos estudos citados poderão ser explicados pela grande variedade de Quocientes de Inteligência Verbal, e grande variedade de idades dos participantes, no caso de Dion e colegas (2006) que apresentam idades compreendidas entre os seis e 12 anos. No presente estudo não seria possível, pelas razões apontadas, obter uma significância, dado todos os participantes se encontrarem dentro de um intervalo de idades próximo (dos 6 aos 8 anos de idade) e com QIV médios e médios superiores.

Ainda em referência ao Quociente de Inteligência Verbal, foi possível verificar a existência de uma relação entre esta variável e a capacidade de encaixe contextual da criança, avaliada pelo item 1 do CBCA. A capacidade de encaixe contextual consiste na capacidade de os dados relatados se apresentarem inseridos num contexto de tempo, espaço, e cotidiano da criança.

Desta forma, pode verificar-se que o QIV não detém por si só um valor inteiramente plausível que justifique ser tido em conta como risco para a credibilidade do relato, sendo que Henry e seus colegas (2011) afirmaram que esta característica muitas das vezes não é contabilizada aquando da decisão acerca da veracidade de um relato por parte dos entrevistadores. Porém, o Quociente de Inteligência Verbal pode influenciar características essenciais ao relato como a sua contextualização. Friedman (2014) explica que a capacidade de efetuar julgamentos temporais melhora gradualmente com a idade, especialmente a partir dos oito anos de idade, e conseqüentemente com a maturação cognitiva que permite o conhecimento dos padrões temporais convencionais. Contudo, apesar de as crianças deterem uma dificuldade acrescida na localização precisa de eventos no tempo e espaço, são capazes de ordenar e/ou sequenciar eventos (Friedman, 2014). Manzanero e seus colaboradores (2018) demonstraram que em relação ao CBCA, o critério relacionado com a estrutura lógica é um de quatro que parecem servir de mediadores no que concerne à veracidade intuitiva. Santtila e colaboradores (2000) revelaram a existência de uma influência da capacidade verbal da criança no número de critérios do CBCA presentes nas suas declarações. Porém, relativamente aos resultados encontrados no presente estudo, a despeito da existência de uma relação significativa, ao avaliar o valor preditivo do QIV em relação à variância do encaixe contextual, verifica-se a sua precaridade, tendo em conta que explica somente 8,1% dos dados, o que deixa 91,9% por explicar.

Em seguida, efetuaram-se análises a fim de sondar o impacto da idade em relação à quantidade e precisão do relato e detalhes de sugestão, tendo sido encontradas diferenças

estatisticamente significativas entre estas variáveis. Todavia, não foi possível observar uma relação entre a idade e o número de detalhes incorretos. Todos os resultados respeitaram a hipótese inicialmente traçada, encontrando-se em consonância com a literatura existente.

É consensual na comunidade científica que a quantidade de informação relatada detém um maior grau de elaboração e complexidade quanto maior for a idade. Por sua vez, quanto menor for a idade, menor será a capacidade de recordar significativamente informações, o que se reflete na quantidade e precisão dos detalhes (Fivush, 1997; Orbach & Lamb, 1999). Porém, Lamb e colegas (2018), demonstraram não existir uma relação entre a quantidade de informação relatada e o número de detalhes incorretos. Em suma, quanto maior a idade, maior a quantidade e precisão da informação, sendo, no entanto, necessário ter em conta que uma menor quantidade de informação não corresponde a uma diminuição na precisão do relato. Todavia, pode ocorrer uma omissão de detalhes considerados, pelo entrevistador, como relevantes. Tal facto acontece pela não atribuição por parte da criança de importância a esse detalhe. Sublinha-se que uma das questões importantes a ter em conta quando se avalia a quantidade e precisão dos detalhes fornecidos pela criança relaciona-se com a importância que a mesma fornece ao evento.

Em concomitância é ainda necessário ter em conta a diferença entre ver, ouvir e experienciar o evento, isto por se revelar como um aspeto fulcral. Um estudo ilustrativo desta questão foi conduzido por Murachyer e seus colegas (1996), em que crianças com idades compreendidas entre cinco e seis anos foram divididas em três grupos com condições distintas. O primeiro grupo participou num evento encenado, o segundo grupo apenas observou uma criança num evento encenado, e ao terceiro grupo foi contado o evento. As crianças foram testadas alguns dias após o evento, e verificou-se uma diferença significativa entre os três grupos. Em comparação com as crianças que observaram ou a quem foi contado o evento, os participantes na primeira condição demonstraram relatos mais ricos e com uma maior precisão.

É necessário ainda ter em conta os fatores compreensão e familiaridade para com o evento por parte da criança. Por esta razão foi escolhido, no presente estudo, um evento que, de certa forma, se aproximasse do quotidiano da criança, para que esta pudesse associá-lo a experiências previamente vividas, e melhor o compreende-se, dado o conhecimento prévio de uma situação facilitar a codificação e compreensão da informação (Lamers-Winkelmann & Buffing, 1996; Lamb & Lerner, 2015).

No tocante à relação entre a idade e o número de detalhes de sugestão, a controvérsia é passível de ser visível na comunidade científica. Existem autores que caracterizam a idade como

uma variável robusta, e autores que contradigam esta questão. No presente estudo foi verificada uma relação negativa, ou seja, quanto maior a idade, menor a adesão à sugestibilidade. Ceci e seus colaboradores (1987) indicaram a existência de diferenças significativas entre crianças com idade inferior a sete anos e mais velhas, tendo as primeiras demonstrado um maior grau de aquiescência à sugestão. Todavia, este estudo foi efetuado com participantes com um intervalo de idades alargado, entre os três e os 12 anos de idade, tal como o estudo perpetuado por King e Yuille (1987), onde os resultados foram idênticos numa amostra constituída por crianças entre os seis e os 16 anos de idade. Já um estudo efetuado por Ornstein e colegas (1992), demonstrou resultados idênticos, porém a sua amostra constitui-se por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Mais recentemente, e dentro da faixa etária em que se encontra a amostra do presente estudo, Saraiva e Albuquerque (2015), revelaram a não existência de diferenças significativas no que concerne à sugestão em crianças com idades compreendidas entre os cinco e os nove anos de idade. Porém, quando comparadas com crianças com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade, as primeiras evidenciam-se como mais vulneráveis à sugestão.

Assim sendo, inúmeros autores verificaram que a capacidade de relatar um evento com precisão pode variar em função da idade. Porém, não só a idade explica as diferenças encontradas. Deve atender-se ao tipo de questão colocada à criança, ao relacionamento construído com o entrevistador, bem como ao contexto onde se encontra inserido, dado todos estes fatores demonstrarem evidências de influenciar ao nível do desempenho da precisão. Brainerd e Reyna (1988) sugeriram que as diferenças encontradas entre idades podem explicar-se através das tendências de esquecimento dependentes da idade, ou pelas taxas de aprendizagem. Ou seja, uma aprendizagem inadequada ou um processo de esquecimento mais acelerado, tornam a testemunha mais suscetível a alterações por indução de falsas memórias. Um traço de memória mais fraco poderá aumentar a probabilidade de a testemunha incorporar informações enganosas.

Em suma, os resultados evidenciados no presente estudo mostraram ser semelhantes ao que mais frequentemente é relatado na comunidade científica. Esta questão pode ser explicada através de um aumento da idade, que se encontra ligada a uma melhoria na capacidade de recordação. Por outras palavras, uma maior capacidade de detalhamento tem por consequência um aumento dos níveis de certeza, o que diminui a vulnerabilidade à sugestibilidade (Carneiro, 2007; Saraiva & Albuquerque, 2015).

É necessário sublinhar que, não obstante a existência de uma relação significativa, ao avaliar o valor preditivo da idade em relação à variância do número de detalhes de sugestão, verifica-se a sua precaridade, tendo em conta que explica somente 9,9% dos dados, o que deixa em aberto 90,1%. Pode verificar-se assim que a idade *per si* não é um fator suficientemente robusto para explicar estas diferenças, nem determinante para a capacidade de a criança recontar um evento. Todavia, poderá ser tido em conta, em concomitância com outras variáveis cuja sua influência é encapsulada pela idade (Lamb et al., 2018).

Ainda a respeito da variável idade, testou-se a possível existência de uma relação entre esta e a pontuação total no CBCA. Todavia o resultado foi contrário à hipótese traçada.

Hershkowitz e colegas (1997) corroboraram uma não correlação significativa entre a idade e a pontuação total do CBCA. No entanto deve ter-se em atenção o método utilizado, tendo em conta que a grelha CBCA era composta por somente 14 itens. Por outro lado, Roma e colegas (2011) verificaram um aumento da pontuação total do CBCA em detrimento da idade da criança, tendo como participantes crianças com idades compreendidas entre os três e os 15 anos, que apresentassem um Quociente de Inteligência Verbal menor que 70. Desta forma, em comparação, o presente estudo de investigação detém participantes com uma menor variabilidade de idades, bem como Quocientes de Inteligência Verbal entre 109 e 131. Welle e seus colaboradores (2016), encontraram uma relação entre a idade e a pontuação total do CBCA, no entanto verificaram que o mesmo acontecia em relatos não confirmados judicialmente, tendo em conta que os seus participantes detinham um historial de abuso sexual. Em suma, a idade em termos de impacto na pontuação total do CBCA, demonstra ser mais precária entre as vítimas que revelam a verdade previamente provada em comparação com aqueles cuja prova da alegação é inexistente.

Seguidamente avaliou-se a relação entre a pontuação total do CBCA, a quantidade e a precisão da informação, tendo sido revelada a sua existência. Por outro lado, não se evidenciou uma relação entre a pontuação total do CBCA, a quantidade de detalhes incorretos e de detalhes de sugestão.

No tocante à relação encontrada entre a pontuação total do CBCA e a quantidade de informação relatada, a mesma não é corroborada por Hershkowitz e colegas (1997). Por outro lado, e em concordância com os resultados obtidos e hipótese traçada, Volbert e Steller (2014) e Welle e colegas (2016), verificaram nos seus resultados que uma maior quantidade de detalhes detém uma relação positiva ao nível da pontuação total do CBCA. Desta forma, os resultados

do nosso estudo evidenciam que, através de um aumento da quantidade e precisão da informação obtida, é possível obter um maior número de critérios dada a maior exploração do evento. Em casos onde a quantidade de informação relatada é diminuta, tende a não existir espaço para que a criança se expresse sobre tópicos relevantes. Porém, é necessário sublinhar que, não obstante a existência de uma relação significativa, ao avaliar o valor preditivo da quantidade de detalhes em relação à variância da pontuação total do CBCA, verifica-se a sua precaridade, tendo em conta que explica somente 31,7% dos dados, o que deixa por explicar 60,8%,

No que diz respeito ao resultado encontrado entre a pontuação total do CBCA e a precisão da informação, Welle e colegas (2016), confirmaram os resultados do presente estudo. Tendo em conta que os participantes do estudo mencionado detinham historial de abuso sexual, a veracidade dos detalhes foi previamente confirmada com provas judiciais. Os resultados apresentados demonstram por isso que, apesar das inúmeras críticas direcionadas ao à grelha CBCA, esta apresenta-se como capaz de demonstrar a credibilidade de um relato em situações em que o mesmo seja preciso. Todavia, é necessário sublinhar que, não obstante a existência de uma relação significativa, ao avaliar o valor preditivo da precisão dos detalhes em relação à variância da pontuação total do CBCA, verifica-se a sua precaridade, tendo em conta que explica somente 28,5% dos dados, o que deixa por explicar 71,5%,

Relativamente à não existência de significância a nível de relação entre a pontuação total do CBCA, o número de detalhes incorretos e o número de detalhes de sugestão, é possível verificar que a literatura evoca que mais facilmente são plantados eventos falsos em crianças mais jovens e que esta questão detém grande impacto na veracidade do relato. Este facto torna-se mais preocupante dado que o CBCA se demonstra como muito menos eficaz com crianças mais novas em comparação com mais velhas (Esplin et al., 1988). O CBCA detém características gerais mais discriminatórias, como a estrutura lógica e a quantidade de detalhes, que demonstram menos estrutura em crianças com idade mais precoce (Fivush et al., 1992). Os autores *à priori* citados evocam que a veracidade do relato, avaliado através do CBCA, se demonstra como menos eficaz pela premissa de que crianças mais novas são mais propensas à sugestão e por isso ao erro. Verifica-se então que esta teorização corrobora a hipótese inicialmente traçada, mas não corrobora os dados obtidos no presente estudo. Apesar de nos ser possível demonstrar que perante um relato preciso, o CBCA credibiliza-o, no caso de estarmos perante um relato com inúmeros detalhes incorretos, a pontuação total do CBCA não se encontra capacitada para discernir entre um relato verdadeiro e falso.

Por fim, analisou-se a possibilidade de existência de uma relação entre a quantidade e precisão do relato, o número de detalhes incorretos e de sugestão e o tipo de questão do entrevistador.

Nesta análise especificaram-se quatro tipos de questões: 1) Convites, onde se inserem o convite geral, o convite de *follow-up* e o convite de encerramento, 2) Convites de reorientação, onde se inserem a reorientação de conteúdo e a segmentação de tempo, 3) Questões diretivas, onde se inserem o esclarecimento diretivo, o esclarecimento aberto e a narrativa direta, e 4) Questões de Opção.

Apenas se verificou uma relação significativa entre a quantidade de detalhes, a precisão dos detalhes e as questões de reorientação de conteúdo. Lamb e seus colegas (1998) relataram que as crianças, quando questionadas através de questões abertas, são mais passíveis de fornecer um maior número de informações. Chae e Ceci (2005) e Dion e colegas (2006), também relataram que a capacidade de uma criança relatar livremente informações, bem como de produzir maior e melhor quantidade de detalhes advém da utilização de questões de carácter aberto, ao invés de perguntas diretivas. Desta forma explica-se a não existência de qualquer tipo de relação entre as questões diretivas e de opção e a quantidade e precisão da informação. Da mesma forma, Orbach e seus colegas (2000), revelaram nos seus estudos que, através da utilização de questões abertas, observou-se uma maior quantidade de informação relatada bem como uma maior precisão, e, por outro lado, perante questões mais focalizadas, resultaram quantidades mais baixas de informação relatada. No entanto, por forma a perceber se haveria algum valor preditivo, verificou-se que o tipo de questão de reorientação de conteúdo explica 37,5% e 39,2% da variância da quantidade de detalhes e precisão da informação, respetivamente, o que se demonstra como precário tendo em conta que ficam, respetivamente, 62,5% e 60,8% dos dados por esclarecer.

Em síntese verifica-se que, com base nas hipóteses inicialmente traçadas, a quantidade e precisão da informação não são influenciadas pelo sexo, pelo Quociente de Inteligência Verbal, nem pela introdução de sugestão, somente pela idade. Por outro lado, verificou-se que a quantidade e precisão da informação levam a uma maior pontuação na Grelha de Análise do Conteúdo das Declarações, mas não existem evidências de que esta seja passível de distinguir de forma verifica, entre um relato verdadeiro, falso e sugestionado, dado não ter existido resultados que demonstrassem uma relação entre a pontuação total do CBCA e o número de detalhes incorretos e de sugestão.

CAPÍTULO IV: LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

À semelhança de outros estudos científicos, o presente também detém algumas limitações.

Em primeiro lugar deve atentar-se ao tamanho da amostra. Esta demonstra-se como uma amostra de tamanho reduzido, o que por sua vez não permite uma generalização das evidenciadas obtidas para a população em questão. Desta forma, seria interessante e importante proceder-se à replicação de todo o método numa amostra de maiores dimensões, a fim de se obter mais robustez nos resultados.

Ainda no que concerne à amostra, deve atentar-se que a mesma apenas foi recolhida junto de um estabelecimento escolar, pelo que seria interessante estender o estudo a vários estabelecimentos escolares e não escolares, permitindo assim generalizar as evidencias obtidas.

Em segundo lugar evidencia-se o facto de o evento ter sido visualizado ao invés de vivenciado. Esta questão torna-se relevante dado que a vivencia de um evento ecologicamente válido permitiria o aumento dos níveis de atenção e de motivação do participante, bem como uma codificação e evocação da informação mais robustas devido aos inúmeros estímulos envolvidos.

Em terceiro lugar, e ainda no tocante à questão do evento, seria também interessante replicar o presente estudo recorrendo a um evento que não fosse familiar para os participantes. Deste modo seria possível perceber a forma como os mesmos codificariam e evocariam a informação, dada a questão da familiaridade e conhecimento prévio da situação permitir um melhor entendimento da situação e por consequência mais robusta codificação.

Ao replicar-se o presente estudo, seria interessante existir um entrevistador do sexo feminino e um do sexo masculino, por forma a que se perceba se existe uma identificação com um dos sexos, que por sua vez permita à criança fornecer um relato mais rico.

Em quarto lugar foca-se a questão do intervalo de tempo utilizado entre a visualização do evento e a sua evocação. Apesar da concordância entre o presente estudo e os demais efetuados sobre a mesma temática, seria relevante replicar-se a sessão de evocação mais do que uma vez, para que seja possível verificar o impacto de intervalos de tempo inferiores e superiores na vulnerabilidade à sugestão, bem como na credibilidade do testemunho aferida pelo CBCA. Por exemplo, sugere-se a utilização de um intervalo de tempo de 24h, uma semana, e um mês.

Por fim, dado apenas se ter utilizado um protocolo de entrevista, seria interessante testar-se um outro por forma a verificar o efeito do protocolo na quantidade e precisão da informação. Por outro lado, e com o mesmo objetivo, seria também interessante efetuar-se a entrevista recorrendo a técnicas reconhecidas como erros na obtenção de testemunhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulhas, R., & Anciães, A. (2014). Psicologia Forense. In R. Agulhas, & A. Anciães (Eds.), *Casos práticos em Psicologia Forense: Enquadramento legal e avaliação pericial* (pp. 21–22). Edições Sílabo
- Ahern, E. C., & Lamb, M. E. (2017). Children's reports of disclosure recipient reactions in forensic interviews: Comparing the NICHD and MoGP protocols. *Journal of Police and Criminal Psychology, 32*(2), 85-93.
- Aldridge, J., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Esplin, P. W., & Bowler, L. (2004). Using a human figure drawing to elicit information from alleged victims of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology in the Public Domain, 72*, 304-316. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.2.304>
- Almeida, A., & Cunha, G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, 147-155. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100015>
- Almeida, M. M. E. (2016). *As especificidades do testemunho de crianças: Percepções dos profissionais de justiça* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10284/6991>
- Almeida, T. S. (2018). *The impact of Autism Spectrum Disorder on event memory and accuracy* (Tese de Doutorado). <https://doi.org/10.17863/CAM.32771>
- Almeida, T. S., Lamb, M. E. & Weisblatt, E. J. (2019). Effects of Delay, Question Type, and Socioemotional Support on Episodic Memory Retrieval by Children with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord 49*, 1111–1130. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3815-3>
- Araújo, M. D. F. (2002). Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em estudo, 7*(2), 3-11.
- Bauer, P. J., & Fivush, R. (Eds.). (2014). *The Wiley handbook on the development of children's memory*. Wiley.
- Benia, L. R. (2015). A entrevista de crianças com suspeita de abuso sexual. *Estudos de Psicologia, 32*(1), 27-35. doi: 10.1590/0103-166X2015000100003

- Berntsen, D. (2009). *Involuntary autobiographical memories: An introduction to the unbidden past*. Cambridge University Press.
- Binet, A. (1900). *La suggestibilité*. Paris, França: C. Reinwald.
- Blackburn, R. (1996). What is forensic psychology?. *Legal and Criminological Psychology, 1*(1), 3-16.
- Blackburn, R. (2006). Relações entre Psicologia e Direito. In A. Fonseca, M. Simões, & M. Pinho (Eds.). *Psicologia Forense* (pp. 25-49). Almedina.
- Blasbalg, U., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Karni-Visel, Y., & Ahern, E. C. (2019). Is interviewer support associated with the reduced reluctance and enhanced informativeness of alleged child abuse victims?. *Law and human behavior, 43*(2), 156.
- Brown, D. A., & Lamb, M. E. (2015). Can children be useful witnesses? It depends how they are questioned. *Child development perspectives, 9*(4), 250-255.
- Brown, D. A., & Pipe, M. E. (2003). Individual differences in children's event memory reports and the narrative elaboration technique. *Journal of Applied Psychology, 88*, 195–206.
- Brown, D. A., Lamb, M. E., Lewis, C., Pipe, M. E., Orbach, Y., & Wolfman, M. (2013). The NICHD Investigative Interview Protocol: An analogue study. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 19*(4), 367–382. <https://doi.org/10.1037/a0035143>
- Bruck, M. (2009). Human figure drawings and children's recall of touching. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 15*, 361–374. <https://doi.org/10.1037/a0017120>
- Bruck, M., & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual review of psychology, 50*(1), 419-439.
- Bruck, M., Ceci, S. J., & Hembrooke, H. (2002). The nature of children's true and false narratives. *Developmental Review, 22*, 520–554. [https://doi.org/10.1016/S0273-2297\(02\)00006-0](https://doi.org/10.1016/S0273-2297(02)00006-0)
- Bruck, M., Ceci, S.J., Francoeur, E., & Barr, R.J. (1995a). 'I hardly cried when I got my shot!' Influencing children's reports about a visit to their pediatrician. *Child Development, 66*, 193-208.

- Bruck, M., Ceci, S.J., Francoeur, E., & Renick, A. (1995b). Anatomically detailed dolls do not facilitate preschoolers' reports of a pediatric examination involving genital touching. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1, 95-109.
- Burgwyn-Bailes, E., Baker-Ward, L., Gordon, B. N., & Ornstein, P. A. (2001). Children's memory for emergency medical treatment after one year: The impact of individual difference variables on recall and suggestibility. *Applied Cognitive Psychology*, 15(7), 25-48.
- Bush, S., Connell, M., & Denney, R. (2006). The interface of law and psychology: An overview. In S. Bush, M. Connell, R. Denney (Eds.). *Ethical practice in forensic psychology: A systematic model for decision making*. (pp. 9-35). American Psychological Association.
- Carneiro, M. (2007). Memory development in children: What changes with age? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 51-59. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100007>
- Carneiro, M. P. (2008). Desenvolvimento da memória na criança: O que muda com a idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 51-59.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 3, 403-439.
- Ceci, S. J., Ross, D., & Toglia, M. (1987). Age differences in suggestibility: Psycholegal implications. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 38-49.
- Cederborg, A. C., Orbach, Y., Sternberg, K. J., & Lamb, M. E. (2000). Investigative interviews of child witnesses in Sweden. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1355-1361.
- Chae, Y., & Ceci, S. J. (2006). Diferenças individuais na sugestionabilidade das crianças. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. T. Simões & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 471-491). Almedina.
- Christianson, S. A. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112, 284-309. <https://doi.org/10.1037/00332909.112.2.284>

- Clarke-Stewart, K. A., Malloy, L. C., & Allhusen, V. D. (2004). Verbal ability, self-control, and close relationships with parents protect children against misleading questions. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 1037-1058.
- Costa, A., & Pinho, M. S. (2010). Sugestionabilidade interrogativa em crianças de 8 e 9 anos de idade. *Análise Psicológica, 1*(XXVIII), 193-208.
- Cunha, A. I. D. Q. (2010). *A sugestionabilidade interrogativa em crianças: O papel da idade e das competências cognitivas* (Tese de Doutoramento). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11187>
- Cunha, A., Albuquerque, P. B., & Freire, T. (2007a). Sugestionabilidade em crianças: Definição de conceitos e análise de variáveis cognitivas. *Psychologica, 46*, 125-141.
- Cunha, A., Albuquerque, P. B., & Freire, T. (2007b, 29 de agosto a 1 de setembro). *Dissociation, memory and suggestibility in adults*. Comunicação apresentada na XVth ESCoP Conference, Marseille: Université de Provence, França.
- Cyr, M., & Lamb, M. E. (2009). Assessing the effectiveness of the NICHD investigative interview protocol when interviewing French-speaking alleged victims of child sexual abuse in Quebec. *Child Abuse & Neglect, 33*, 257-268.
- Dalton, J. E. (1983). Sex differences in communication skills as measured by a modified relationship inventory. *Sex Roles, 9*, 195-204.
- Danielsdottir, G., Sigurgeirsdottir, S., Einarsdottir, H. R., & Haraldsson, E. (1993). Interrogative suggestibility in children and its relationship with memory and vocabulary. *Personality and Individual Differences, 14*, 499-502.
- Davies, G. L., Westcott, H. L., & Horan, N. (2000). The impact of questioning style on the content of investigative interviews with suspected child abuse victims. *Psychology, Crime, and Law, 6*, 81-97.
- Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (1998, March). Effects of social support on children's eyewitness reports. In B. L. Bottoms & J. A. Quas (Chairs), *Situational and individual sources of variability in children's suggestibility and false memories*. Symposium conducted at the biennial meeting of the American Psychology-Law Society, Redondo Beach, CA.

- Dent, H. R. (1992). The effects of age and intelligence on eyewitness ability. In: H. Dent & R. Flin (Eds), *Children as witnesses* (pp. 1-13). Wiley.
- Di Gesu, C. (2018). *Prova penal e falsas memórias*. Livraria do Advogado Editora.
- Dias, R. (2012). *Protocolo de Entrevista Forense do NICHD: Estudos de tradução e adaptação para a população portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/26185>
- Dindia, K., & Allen, M. (1992). Sex differences in self-disclosure: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 112(1), 106.
- Dion, J., & Cyr, M. (2008). The use of the NICHD protocol to enhance the quantity of details obtained from children with low verbal abilities in investigative interviews: A pilot study. *Journal of child sexual abuse*, 17(2), 144-162.
- Dion, J., Cyr, M., Richard, N., & McDuff, P. (2006). The influence of age, cognitive abilities and sexual abuse characteristics on the disclosure of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 30: 945–960.
- Duarte, J. C., & Arboleda, M. R. C. (2000). *Guia para la evaluación del abuso sexual infantil*. Pirámide.
- Duncan, E. M., Whitney, P., & Kunen, S. (1982). Integration of visual and verbal information in children's memories. *Child Development*, 1215-1223.
- Eisen, M. L., Quin, J., Goodman, G. S., & Davis, S. L. (2002). Memory and suggestibility in maltreated children: Age, stress arousal, dissociation, and psychopathology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(3), 167-212.
- Erdelyi, M. H. (1996). *The recovery of unconscious memories: Hypermnnesia and reminiscence*. University of Chicago Press.
- Erdelyi, M. H. (2010). The ups and downs of memory. *American Psychologist*, 65, 623–633. <https://doi.org/1037/a0020440>.

- Esplin, P. W., Boychuk, T., & Raskin, B. C. (1988). A field study of criteria-based content analysis of children's statements in sexual abuse cases. Paper presented at the NATO Advanced Study Institute on Credibility Assessment, Maratea, Italy.
- Feldman, R. S., & White, J. B. (1980). Detecting deception in children. *Journal of communication, 30*(2), 121-128.
- Fishman, P. M. (1978). Interaction: The work women do. *Social Problems, 25*, 397-406.
- Fivush, R. (1997). Event memory in early childhood. *The development of memory in childhood, 139-161*.
- Fivush, R., Gray, J. T., & Fromhoff, F. A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development, 2*, 393-409. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(87\)80015-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(87)80015-1)
- Fivush, R., Kuebli, J., & Clubb, P.A. (1992). The structure of events and event representations: A developmental analysis. *Child Development, 63*, 188-201.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). Academic Press.
- Flech, L. C. (2012). *Falsas memórias no processo penal* (Trabalho de Conclusão de Curso). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/67291>
- Francis, S. J. (1979). Sex differences in nonverbal behavior. *Sex Roles, 5*, 519-535.
- Friedman, W. J. (2014). *The development of memory for the times of past events*. In P. J. Bauer & R. Fivush (Eds.), *The Wiley handbook on the development of children's memory* (p. 394-407). Wiley Blackwell.
- Gava, L. L., Pelisoli, C., & Dell'Aglio, D. D. (2013). A perícia psicológica em casos de suspeita de abuso sexual infanto-juvenil. *Avaliação Psicológica, 12*(2), 137-145.
- Gonçalves, S. F. (2013). *Contributo para a adaptação do protocolo de entrevista forense do NICHD ao contexto português* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.14/17688>

- Goodman, G. S., & Melinder, A. (2007). Child witness research and forensic interviews of young children: A review. *Criminal and Criminological Psychology, 12*, 1-19. <https://doi.org/10.1348/135532506X156620>
- Goodman, G. S., Golding, J. M., Helgeson, V. S., Haith, M. M., & Michelli, J. (1987). When a child takes the stand: Jurors' perceptions of children's eyewitness testimony. *Law and Human Behaviour, 11*, 27-40.
- Gordon, B. N., Baker-Ward, L., & Ornstein, P. A. (2001). Children's testimony: A review of research on memory for past experiences. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*(2), 157-181.
- Gudjonsson, G. H. (1988). The relationship of intelligence and memory to interrogative suggestibility: The importance of range effects. *British Journal of Clinical Psychology, 27*, 185-187.
- Gudjonsson, G. H. (2003). Suggestibility: Historical and Theoretical Aspects, In G. Gudjonsson (Ed.), *The Psychology of Interrogations and Confessions: A Handbook*. 332-359. John Wiley & Sons, Ltd.
- Habigzang, L. F., Corte, F. D., Hatzenberger, R., Stroehrer, F. H., & Koller, S. H. (2008). Avaliação psicológica em casos de abuso sexual na infância e adolescência. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(2), 338-344.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Stroehrer, F. H., Hatzenberger, R., Cunha, R. C., & Ramos, M. S. (2008). Entrevista clínica com crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. *Estudos de Psicologia, 13*(3), 285-292.
- Haugaard, J. J., Reppucci, N. D., Laird, J., & Nautul, T. (1991). Children's definitions of the truth and their competency as witnesses in legal proceedings. *Law and Human Behavior, 15*(3), 253-271.
- Hayne, H. (2004). Infant memory development: Implications for childhood amnesia. *Developmental Review, 24*, 33-73. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2003.09.007>

- Henley, N. M., & Harmon, S. (1985). The nonverbal semantics of power and gender: A perceptual study. In S. L. Ellyson & J. F. Dovidio (Eds.), *Power, dominance, and nonverbal behavior* (pp. 151–164). Springer-Verlag.
- Henry, L. A., & Gudjonsoon, G. H. (2003). Eyewitness memory, suggestibility and repeated recall sessions in children with mild and moderate intellectual disabilities. *Law and Human Behavior, 27*, 481-505.
- Henry, L., Ridley, A., Perry, J., & Crane, L. (2011). Perceived credibility and eyewitness testimony of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 55*, 385-391. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01383.x>
- Hershkowitz, I., Fisher, S., Lamb, M.E., & Horowitz, D. (2007). Improving credibility assessment in child sexual abuse allegations: The role of the NICHD investigative interview protocol. *Child Abuse & Neglect, 31*, 99-110.
- Hershkowitz, I., Horowitz, D., & Lamb, M. E. (2005). Trends in children's disclosure of abuse in Israel: A national study. *Child Abuse & Neglect, 29*, 1203-1214.
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Katz, C. (2014). Allegation rates in forensic child abuse investigations: Comparing the revised and standard NICHD protocols. *Psychology, Public Policy, and Law, 20*(3), 336–344. <https://doi.org/10.1037/a0037391>
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Orbach, Y., Katz, C., & Horowitz, D. (2012). The development of communicative and narrative skills among preschoolers: Lessons from forensic interviews about child abuse. *Child Development, 83*, 611-622. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01704.x>
- Hershkowitz, I., Orbach, Y., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., & Horowitz, D. (2006). Dynamics of forensic interviews with suspected abuse victims who do not disclose abuse. *Child Abuse & Neglect, 30*, 753-769.
- Howitt, D. (2009). Introduction to Forensic & Criminal Psychology. *London: Loughborough.*

- Hubbard, K., Saykaly, C., Lee, L., Lindsay, R. C. L., Bala, N., & Talwar, V. (2016) Children's Recall Accuracy for Repeated Events over Multiple Interviews: Comparing Information Types, *Psychiatry, Psychology and Law*, 23:6, 849-862. <https://doi.org/10.1080/13218719.2016.1256015>
- Hyman, J. E., & Loftus, E. (1998). Errors in autobiographical memory. *Clinical Psychology Review*, 8, 933-947.
- Ingham, R., Vanwesenbeeck, I., & Kirkland, D. (1999). Interviewing on sensitive topics. In A. Memon & R. Bull (Eds.), *Handbook of the psychology of interviewing* (pp. 145–212). Wiley.
- ISCTE-IUL. (2016). Ética na investigação: Melhores práticas, melhor ciência. Recuperado em https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2019/10/30/1572448056118_C_digo_de_Conduta_tica_na_Investig_a_o_ISCTE.pdf
- Karni-Visel, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Blasbalg, U. (2019). Facilitating the expression of emotions by alleged victims of child abuse during investigative interviews using the Revised NICHD Protocol. *Child maltreatment*. <https://doi.org/10.1177/1077559519831382>
- King, M. A., & Yuille, J. C. (1987). Suggestibility and the child witness. In *Children's eyewitness memory* (pp. 24-35). Springer.
- Kohnken, G. (2004). Statement validity analysis and the 'detection of the truth.'. In P. A. Granhag & L. A. Stromwall (Eds.), *The detection of deception in forensic contexts*. (pp. 41-63). Cambridge Univ Pr.
- La Rooy, D., Lamb, M. E., & Pipe, M. E. (2009). Repeated interviewing: A critical evaluation of the risks and potential benefits. In K. Kuehnle & M. Connell (Eds.), *The evaluation of child sexual abuse allegations: A comprehensive guide to assessment and testimony* (pp. 327–361). Wiley.

- Lamb, M. E., & Garretson, M. E. (2003). The effects of interviewer gender and child gender on the informativeness of alleged child sexual abuse victims in forensic interviews. *Law and Human Behavior, 27*, 71-157.
- Lamb, M. E., & Lerner, R. M. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes, Vol. 3*. John Wiley & Sons Inc.
- Lamb, M. E., Hershkowitz, I. O., & Orbach, W. Y., & Esplin, PW (2008). *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses. Wiley Series in Psychology of Crime, Policing and Law*. Wiley Blackwell.
- Lamb, M. E., Hershkowitz, I. Y., Orbach, W. E., & Esplin, P. W. (2018). *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses. Wiley Series in Psychology of Crime, Policing and Law*. Wiley Blackwell.
- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., Hovav, M., Manor, T., & Yudilevitch, L. (1996). Effects of investigative utterance types on Israeli children's responses. *International Journal of Behavioral Development, 19*(3), 627-637.
- Lamb, M. E., La Rooy, D. J., Malloy, L. C., & Katz, C. (2011). *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (2nd ed.). London: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119998495>
- Lamb, M. E., Malloy, L. C., Hershkowitz, I., & La Rooy, D. (2015). Children and the law. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-49.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect, 31*(11-12), 1201-1231. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.03.021>
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., & Esplin, P. W. (1998). Conducting investigative interviews of alleged sexual abuse victims. *Child Abuse & Neglect, 22*(8), 813-823.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Hershkowitz, I., & Esplin, P. W. (1999). Forensic interviews of children. In A. Menon & R. Bull (Eds.), *The psychology of interviewing: A handbook* (pp. 253-77). Wiley.

- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Orbach, Y., Hershkowitz, I., & Horowitz, D. (2003). Differences between accounts provided by witnesses and alleged victims of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1019-1031.
- Lamers-Winkelmann, F., & Buffing, F. (1996). Children's testimony in the Netherlands: A study of statement validity analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 23(2), 304-321.
- Lee, K. (2004). Age, neuropsychological, and social cognitive measures as predictors of individual differences in susceptibility to the misinformation effect. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 997-1019.
- Lidchi, V. (2004). O processo de entrevistar em casos de abuso sexual. Parte I: Entrevistando menores vítimas de abuso sexual. *Adolescência & Saúde*, 1(3), 30-34.
- Lyon, T. D., & Saywitz, K. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. *Applied Developmental Science*, 3, 16-27.
- Machado, C., & Gonçalves, R. (2011). Avaliação psicológica forense: Características, problemas técnicos e questões éticas. In M. Matos, R. Gonçalves, & C. Machado (Coords.). *Manual de Psicologia Forense: Contextos, práticas e desafios* (pp. 15-29). Psiquilíbrios Edições.
- Magila, M. C., & Xavier, G. F. (1999). Modelos de memória de longa duração em humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 037-044.
- Malloy, L. C., & Quas, J. A. (2009). Children's suggestibility. Areas of consensus and controversy. In K. Kuehnle, & M. Connell. (Eds.) *The evaluation of child sexual abuse allegations. A comprehensive guide to assessment and testimony*. (pp.267-297). Wiley & Sons Inc
- Manzanero, A. L., Scott, M. T., Vallet, R., Aróztegui, J., & Bull, R. (2018). Criteria-based content analysis in true and simulated victims with intellectual disability. *Anuario de Psicología Jurídica*. <https://doi.org/10.5093/apj2019a1>
- Marche, T. A., & Howe, M. L. (1995). Preschoolers report misinformation despite accurate memory. *Developmental Psychology*, 31, 554-567.

- Marlatt, G. A. (1970). A comparison of vicarious and direct reinforcement control of verbal behavior in an interview setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 695–703.
- Marôco, J. (2018). Análise Estatística com o SPSS Statistics 25 (7ª ed). Report Number.
- McFarlane, F., Powell, M. B., & Dudgeon, P. (2002). An examination of the degree to which IQ, memory performance, socio-economic status and gender predict young children's suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, 7(2), 227-239.
- Mendonça, A. R. (n.d.). Memória. In *Fundamentos em Bio-Neuro Psicologia*. Recuperado de <http://bio-neuro-psicologia.usuarios.rdc.puc-rio.br/mem%C3%B3ria.html>
- Menuzzi, J. M., & Cenci, A. P. (2018). A (in)segurança da prova testemunhal no processo penal: Falsas memórias. *Revista Jurídica – Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea*, 2(1), 76-87.
- Milne, R., & Bull, R. (1999). *Investigative interviewing: Psychology and practice*. Wiley.
- Moston, S., & Engelberg, T. (1992). The effects of social support on children's eyewitness testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 61–75.
- Murachver, T., Pipe, M. E., Gordon, R., Owens, J. L., & Fivush, R. (1996). Do, show, and tell: Children's event memories acquired through direct experience, observation, and stories. *Child Development*, 67, 3029–3044. <https://doi.org/10.2307/1131765>
- Nahari, G., & Pazuelo, M. (2015). Telling a convincing story: Richness in detail as a function of gender and information. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(4), 363-367.
- Neufeld, C. B., Brust, P. G., & Stein, L. M. (2010). Compreendendo o fenómeno das falsas memórias. In L. M. Stein (Ed.), *Falsas Memórias: Fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas*. Artmed.
- Nicotera, A. M., & Rancer, A. S. (1994). The influence of sex on self-perceptions and social stereotyping of aggressive communication predispositions. *Western Journal of Communication*, 58, 283–307.

- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child abuse & neglect*, 24(6), 733-752.
- Ornstein, P. A., Gordon, B. N., & Larus, D. M. (1992). Children's memory for a personally experienced event: Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6(1), 49-60.
- Paulo, R., Albuquerque, P.B., & Bull, R. (2015) Entrevista de Crianças e Adolescentes em Contexto Policial e Forense. Uma Perspetiva do Desenvolvimento. *Psychology/Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 623-631.
- Peixoto, C. E. S. (2011). *Avaliação da credibilidade de alegações de abuso sexual de crianças: Uma perspectiva psicológica forense* (Tese de Doutorado). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2621.4246>. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279920506_Avaliacao_da_credibilidade_de_alegacoes_de_abuso_sexual_de_crianças-_uma_perspectiva_psicologica_forense
- Peixoto, C. E., Ribeiro, C., & Alberto, I. (2013). O protocolo de Entrevista Forense do NICHD: Contributo na obtenção do testemunho da criança no contexto português. *Revista do Ministério Público*, 134, 181-219.
- Peixoto, C. E., Ribeiro, C., Fernandes, R. V., & Almeida, T. S. (2014). A entrevista de crianças no contexto forense. *Psicologia, Justiça e Ciências Forenses*, 18-30.
- Peixoto, C., Ribeiro, C., & Lamb, M. (2011). Forensic Interview Protocol in Child Sexual Abuse. Why and what for? In T. Magalhães (Ed.), *Abuse Neglect Series To improve the management of child abuse and neglect*, 133-208.
- Peterson, C. (1999). Children's memory for medical emergencies: 2 years later. *Developmental Psychology*, 35, 1493–1506. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.6.1493>
- Pfeiffer, L., & Salvagni, E. P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *Jornal de pediatria*. 81(5), 197-204.
- Piaget, J. (1957). *The construction of reality in the child*. Routledge & Kegan Paul.

- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Moraes Editores.
- Pipe, M. E., Lamb, M. E., Orbach, O., Stewart, H. L., Sternberg, K. J., & Esplin, P. W. (2007). Factors associated with non disclosure of suspected abuse during forensic interviews. In M. E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach, & A. C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 77–96). Erlbaum.
- Pollner, M. (1998). The effect of interviewer gender in mental health interviews. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 186, 369–373.
- Poole, D. A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative Interviews of children. A guide for helping professionals*. American Psychological Association
- Quas, J. A., & Schaaf, J. M. (2002). Children's memories of experienced and nonexperienced events following repeated interviews. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 304–338. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00150-9](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00150-9)
- Quas, J. A., Wallin, A. R., Papini, S., Lench, H., & Scullin, M. H. (2005). Suggestibility, social support, and memory for a novel experience in young children. *Journal of experimental child psychology*, 91(4), 315-341.
- Reich, P. (1986). *Language development*. Prentice Hall.
- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Oral and written language skills for reading and writing in preschool children Habilidades. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Ribas, C. A. B. D. (2011). *A Credibilidade do Testemunho-A Verdade e a Mentira nos Tribunais* (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://hdl.handle.net/10216/57090>
- Ribeiro, A. C. (2015). Participação e audição da criança: O direito de participação e audição da criança no ordenamento jurídico português. *Data Venia*, 3(4), 99-144.
- Ribeiro, A. C. M. A. (2004). *Sugestionabilidade interrogativa em crianças dos 4 aos 9 anos: Estudo normativo com Bonn Test Statement of Suggestibility (BTSS) e análise de variáveis relacionadas com a sugestionabilidade* (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/26855>

- Roberts, K. P., & Lamb, M. E. (1999). Children's responses when interviewers distort details during investigative interviews. *Legal and Criminological Psychology, 4*, 23–31.
- Roberts, K. P., & Lamb, M. E. (1999). Children's responses when interviewers distort details during investigative interviews. *Legal and Criminological Psychology, 4*, 23–31. <https://doi.org/10.1348/135532599167752>
- Roma, P., San Martini, P., Sabatello, U., Tatarelli, R., & Ferracuti, S. (2011). Validity of Criteria-Based Content Analysis (CBCA) at trial in free-narrative interviews. *Child abuse & neglect, 35*(8), 613-620. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.04.004>
- Salomão, N. M. R. (2012). A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. Em C. A. Piccinini & P. Alvarenga (Eds.), *Maternidade e paternidade: A parentalidade em diferentes contextos*. Casa do Psicólogo.
- Santos, J. N., Lemos, S. M. A., Rates, S. P. M., & Lamounier, J. A. (2008). Habilidades auditivas e desenvolvimento de linguagem em crianças. *Pró-fono, 20*(4), 255-60.
- Santtila, P., Roppola, H., Runtti, M. & Niemi, P. (2000). Assessment of child witness statements using criteriabased content analysis (CBCA): The effects of age, verbal ability, and interviewer's emotional style. *Psychology, Crime & Law, 6*, 159-179.
- Saraiva, M., & Albuquerque, P. B. (2015). Influência da idade, desejabilidade social e memória na sugestibilidade infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*(2), 356-364.
- Simões, M. R. (2002). Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Paidéia, 12*(23), 113-132. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200009>
- Simões, M., & Rocha, A. M. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição: Manual*. Cegoc-TEA
- Stein, L. M. (2010). *Falsas memórias: Fundamentos científicos e as suas aplicações clínicas e jurídicas*. Artmed.
- Stern, W. (1910). Abstracts of lectures on the psychology of testimony and on the study of individuality, *American Journal of Psychology, 21*, 270-282.

- Strauss, E., Sherman, E. M. S., & Spreen, O. (2006). A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary (3rd ed.). Oxford University Press.
- Tannen, D. (1994). *Talking from 9 to 5: How women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, and what gets done at work*. William Morrow.
- Thomson, D. (1991). Reliability and credibility of children as witnesses. In J. Vernon (Ed.), *Children as witnesses* (pp. 43-52). Australian Institute of Criminology.
- Toth, P. J. D. (2011). Comparing the NICHD and RATAAC Child Forensic Interview Approaches - Do the differences matter? *Official News Letter of the International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*, 20(1), 1.
- Trindade, J. (2004). *Manual de psicologia jurídica*. Livraria do Advogado.
- Tulving, E., & Craik, F. I. M. (2002). *The Oxford handbook of memory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/acp.822>
- Vialle, W., Lysaght, P., & Verenikina, I. (2000). *Handbook on child development*. Social Science Press.
- Volbert, R., & Steller, M. (2014). Is this testimony truthful, fabricated, or based on false memory?. *European Psychologist*.
- Vrij, A. (2005). Criteria-Based content analysis: A qualitative review of the first 37 studies. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(1), 3.
- Vrij, A. (2008). *Detecting lies and deceit: Pitfalls and opportunities*. John Wiley.
- Vrij, A., Akehurst, L., Soukara, S., & Bull, R. (2002). Will the truth come out? The effect of deception, age, status, coaching, and social skills on CBCA scores. *Law and Human Behavior*, 26(3), 261-83.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISC-III): Manual*. The Psychological Corporation

- Welle, I., Berclaz, M., Lacasa, M. J., & Niveau, G. (2016). A call to improve the validity of criterion-based content analysis (CBCA): Results from a field-based study including 60 children's statements of sexual abuse. *Journal of forensic and legal medicine*, *43*, 111-119.
- Welter, C. L. W., & Feix, L. F. (2010). Falsas memórias, sugestionabilidade e testemunho infantil. In L. M. Stein (Ed.), *Falsas memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas* (pp.157-185). Artmed.
- WildBrain em Português. (2018, agosto 16). *Mr Bean em Português | Urso de aniversário | Dos desenhos animados | Cartoons Para Crianças* [Video file]. Recuperado de <https://youtu.be/hcl8rCXoYF4>
- Williams, L. C. D. A., Hackbarth, C., Blefari, C. A., Padilha, M. D. G. S., & Peixoto, C. E. (2014). Investigação de suspeita de abuso sexual infantojuvenil: O protocolo NICHD. *Temas em Psicologia*, *22*(2), 415-432.
- Yarmey, A. D. (2006). Depoimentos de testemunhas oculares e auriculares. In A. C. Fonseca, M. R. Simões, M. C. T. Simões, & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 227-250). Almedina.
- Yi, M., Jo, E., & Lamb, M. E. (2016). Effects of the NICHD protocol training on child investigative interview quality in Korean police officers. *Journal of police and criminal psychology*, *31*(2), 155-163.
- Young, K., Powell, M. B., & Dudgeon, P. (2003). Individual differences in children's suggestibility: a comparison between intellectually disabled and mainstream samples. *Personality and Individual Differences*, *35*(1), 31-49.

ANEXOS

Anexo A – Critérios de Análise do Conteúdo das Declarações

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DA DECLARAÇÃO – CBCA (*criteria-based content analysis*)

O avaliador deve analisar a presença ou ausência de **19 critérios**, geralmente numa escala de três pontos:

- 0 - Significa a ausência do critério
- 1 - Se o critério está presente
- 2 - Se o critério está fortemente presente.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DA DECLARAÇÃO – CBCA	
Conteúdos específicos:	
1 – Encaixe contextual	Os dados relatados devem apresentar-se inseridos em um contexto de tempo e espaço que tenha sentido dentro das actividades diárias e rotineiras da vítima
2 – Descrições de interacções	A declaração deve descrever interacções envolvendo ao menos o alegado perpetrador e sua vítima
3 – Reprodução de verbalizações	Relato de conversas
4 – Complicações inesperadas durante o incidente	Incorporação de elementos ao relato que foram de alguma forma inesperados.
5 – Detalhes não usuais	São detalhes de pessoas, objectos ou eventos não usuais ou únicos, mas que fazem sentido dentro do contexto
6 – Detalhes supérfluos	São aqueles descritos em conexão com o evento, mas que não são essenciais para a ocorrência do mesmo
7 – Incompreensão de detalhes relatados com precisão	Ocorre quando a vítima descreve detalhes que estão além de sua capacidade de compreensão
8 – Associações externas relacionadas	Eventos externos à situação de ofensa, que não fazem parte mas estão relacionados
9 – Alusões ao estado mental subjectivo	Este critério está presente se a vítima descreve sentimentos ou pensamentos vivenciados no momento do incidente
10 – Atribuições ao estado mental do perpetrador	Neste critério está a vítima que descreve sentimentos, pensamentos ou motivos que o agressor apresentou durante o evento traumático
Conteúdos referentes à motivação:	
11 – Correções espontâneas	A vítima oferece correcção espontânea ou acrescenta informações para reformular a declaração emitida
12 – Reconhecimento da falta de memória	Este critério é preenchido quando a vítima admite espontaneamente sua falta de memória, isto não corresponde à atitude de responder categoricamente “Eu não sei”
13 – Levantamento de dúvidas sobre o seu próprio testemunho	A vítima expressa preocupação em relação a partes de sua declaração que não estariam correctas ou que aparentemente seriam inacreditáveis

14 – Auto-depreciação	A vítima relata detalhes de auto-incriminação ou condutas pessoais desfavoráveis.
15 – Perdão ao perpetrador	A vítima toma uma atitude em favor ao agressor, verbalizando desculpas ou deixando de culpá-lo pela situação
Elementos específicos da ofensa:	
16 – Detalhes característicos da ofensa	Neste critério a vítima descreve características do evento que são reconhecidas pelo entrevistador como típicas de certos crimes
Características gerais:	
17 – Estrutura lógica	Refere-se à coerência e à lógica da declaração
18 – Produção desestruturada	As informações prestadas encontram-se dispersas por toda a declaração, sem seguir uma ordem estruturada, coerente e cronológica – apesar da declaração, como um todo, não apresentar inconsistências; quanto mais próximo do evento e mais perturbada emocionalmente a vítima, mais desestruturada será a declaração
19 – Quantidade de detalhes	A declaração deve ser rica em detalhes, com descrições específicas de lugar, tempo, pessoas, objectos e eventos que estiveram presentes

A. Introdução

“Olá, eu chamo-me _____. (Apresentar todas as outras pessoas presentes na sala; idealmente não estará mais ninguém presente). Hoje é ____ (data) e são agora ____ (horas). Estou a entrevistar ____ (nome do entrevistado/a) no/a _____ (local).”

INÍCIO: verificar se o gravador está ligado

“Olá, (nome da criança), estou feliz por te conhecer hoje. Como estás?”

“O meu nome é _____ e o meu trabalho é conversar com crianças sobre coisas que acontecem com elas, ou coisas que elas viram. Como podes ver, temos aqui uma câmara de vídeo e um microfone para gravar a nossa conversa para ser mais fácil eu lembrar-me de tudo o que me vais contar. Por vezes esqueço-me de algumas coisas e a gravação ajudam-me a ouvir com toda a atenção sem ter que estar a escrever tudo o que disseres.”

Na introdução, os gestos de boa vontade são apropriados:

“Estás confortável?”

“Posso fazer alguma coisa para que te sintas mais confortável?”

B. Construção do Relacionamento e Treino da Narrativa

B.1. “Agora, (nome da criança), quero conhecer-te melhor. Fala-me sobre coisas que gostas de fazer.”

Aguardar que a criança responda.

Se a criança responder, expressar apreço e reforço:

“Obrigado por partilhares isso comigo, isso ajuda-me a conhecer-te melhor. Fico feliz por começar a saber mais coisas sobre ti.”

Saltar para B.3, se achar que a criança deve entrar diretamente no treino da narrativa a partir daqui.

Se a criança não responder, der uma resposta curta ou ficar presa, pode dizer-se:

“Sei que é a primeira vez que nos encontramos e realmente quero saber mais sobre ti. Estou feliz por poder falar contigo hoje, (nome da criança).”

Ir para B.2. se achar que é necessário criar mais rapport.

Se a criança exibir sinais não-verbais de evasão ou resistência (por exemplo, aversão ao olhar), resolva-a imediatamente:

“(Nome da criança), deixa-me ver os teus olhos.”

“(Nome da criança), vem sentar-te mais perto de mim.”

“(Nome da criança), posso ver que estás (a chorar, quieto), diz-me o que está a acontecer para que eu te possa ajudar.

“(Nome da criança), obrigada por me deixares ouvir-te hoje. Por favor conta-me pelo que estás a passar.”

B.2. “Eu realmente quero conhecer-te melhor, (nome da criança). Gostava que me falasses sobre coisas que gostas de fazer na escola, durante o recreio, depois da escola.”

Aguarde uma resposta.

Se a criança continuar a mostrar evasão ou resistência:

Convidar a criança a falar sobre um tópico neutro escolhido pelo entrevistador.

Exemplo: “Fala-me sobre o teu Natal”

Questionar sobre itens distintos (por exemplo, roupas):

“Vejo que hoje estás vestido (um item único, por exemplo, camisola de uma equipa de futebol). Conta-me sobre (esse item).

Oferecer à criança a oportunidade de desenhar:

“(Nome da criança), gostavas de desenhar alguma coisa (que gostarias de fazer, algo divertido que aconteceu)? Estão aqui alguns lápis e papel para ti.

B.3. “Agora, (nome da criança), conta-me mais sobre (atividade que a criança mencionou anteriormente).”

Evitar programas de televisão, vídeos ou fantasias.

Esperar pela resposta.

B.4. “(Nome da criança), fala-me sobre alguma coisa divertida que te tenha acontecido contigo (na escola, no jardim de infância).”

B.5. “Fala-me sobre (algo que a criança mencionou).”

Usar vários convites para questionar sobre diferentes tópicos; um desses convites deve focar-se num conteúdo interno: pensamentos, sentimentos, sensações ou emoções.

B.6. “Contaste-me sobre algo (feliz, agradável, divertido) que aconteceu contigo. Agora, conta-me algo desagradável que aconteceu contigo (na escola, jardim de infância).”

B.7. “Por favor fala-me sobre (algo que a criança mencionou).”

Efetuar vários convites para obter informações mais ricas sobre diferentes tópicos; um desses convites deve focar-se num conteúdo interno: pensamentos, sentimentos, sensações ou emoções.

Se a criança revelar informações angustiantes, explorar brevemente enquanto se faz declarações de apoio. Pode verificar-se se a criança o denunciou anteriormente:

“Contaste-me sobre (o incidente angustiante). Falaste com algum adulto sobre isto?”

Se a criança responder que não, dizer:

“Gostarias que eu te ajudasse a contar a alguém?”

B.8. “(Nome da criança), falaste-me sobre (evento agradável já descrito) e sobre (evento desagradável já descrito) e partilhaste comigo as tuas (emoções, pensamentos se o fez). Obrigada por me contares. É importante que saibas que podes falar comigo sobre qualquer coisa, tanto coisas boas como coisas más.”

C. Explicação e Práticas das Regras Básicas

Ajustar as perguntas de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

C.1. “(Nome da criança), estou interessada em ti e vou fazer-te algumas perguntas hoje.”

“Se eu fizer uma pergunta que não entendas, basta dizeres: (nome do entrevistador), eu não entendo. Ok, (nome da criança)?”

Pausa

“Se eu fizer uma pergunta, e tu não souberes a resposta à pergunta, basta dizeres: “eu não sei”. *Breve pausa. Depois dizer:*

“Então (nome da criança), se eu perguntar (exemplo: o que é que eu comi hoje ao pequeno-almoço?), o que é que dizes?”

Esperar pela resposta

Se a criança disser “não sei”, dizer:

“Certo, tu não sabes, (nome da criança), sabes?”

Se a criança der um palpite, dizer:

“Não, (nome da criança), tu não me conheces e (exemplo: não estavas comigo quando eu tomei o meu pequeno-almoço esta manhã), então tu não sabes. Quando não souberes a resposta, por favor não tentes imaginar, basta dizeres que não sabes.”

Pausa

“Mas se souberes ou te lembrares, é muito importante que me digas, ok (nome da criança)?”

C.2. “E, se eu disser alguma coisa errada, tens de me dizer. Ok, (nome da criança)?”

Esperar pela resposta

“Então, se eu disser que és um/a rapaz/rapariga de 2 anos, o que é que tu dizes?”

Se a criança apenas negar e não corrigir, dizer:

“Estás certo! Tu não és um/a rapaz/rapariga de 2 anos. O que é que é correto?”

Esperar pela resposta

Reforçar a criança se ela der uma resposta certa:

“Está certo, (nome da criança). Agora sabes que deves dizer-me se eu cometer um erro ou disser alguma coisa que não está certa.”

Pausa

Corrigir uma resposta errada:

“Não (nome da criança), tu não tens (idade errada), tu tens (idade real). Então se eu disser que estás de pé, o que é que tens de dizer?”

Esperar pela resposta

“Ok. (Nome da criança), agora entendeste que se eu disser uma coisa errada, tens de me corrigir e dizer-me o que é certo.”

C.3. “Uma parte do meu trabalho é falar com (crianças, jovens) sobre coisas que lhes aconteceram. Encontro-me com muitas crianças (jovens) e assim elas podem contar-me a verdade sobre coisas que lhes aconteceram. (Nome da criança), é muito importante que me digas a verdade sobre as coisas que aconteceram contigo. Por isso, antes de começarmos, quero ter a certeza que tu compreendeste que é muito importante contar a verdade” (com crianças pequenas explicar: “Aquilo que é verdade e aquilo que é mentira”).”

D. Continuação da Construção de Relacionamento e Treino da Memória Episódica

Antes da entrevista, identificar um evento recente, curto, positivo e significativo no qual a criança participou ativamente. Se possível, escolha um evento que ocorreu aproximadamente ao mesmo tempo que o abuso alegado ou suspeitado. Se o suposto abuso ocorreu durante um dia ou evento específico, pergunte sobre um evento diferente.

“Fico feliz em estar contigo hoje, (nome da criança), e eu gostava de te conhecer melhor.”

D.1. Convite Principal

“Há uns (dias/semanas) foi (Férias/festa de anos/o primeiro dia da escola/outro evento). Conta-me tudo o que aconteceu (no teu aniversário, Páscoa, etc.), do início ao fim, da melhor maneira que consigas.”

No caso de um evento não ter sido identificado anteriormente, perguntar:

“Fizeste algo especial recentemente, como ires a algum lado ou ires a uma festa de aniversário?”

Se a criança não identificar um evento adequado, dizer:

“Então, eu quero que me digas tudo o que aconteceu [hoje, ontem], desde o momento em que acordaste.”

D.2. Convites de follow-up

Repetir a primeira ação que iniciou o evento. Perguntar:

“E então, o que aconteceu (nome da criança)?”

Usar esta questão tão frequentemente quanto necessário durante toda esta secção até que estejam dadas todas as informações do evento.

“Obrigada, (nome da criança), disseste-me muitas coisas (se o fez). Quero fazer-te mais perguntas sobre o que me disseste.”

D.3. Convites de segmentação de tempo

Tentar utilizar 3 convites de segmentação de tempo, embora se possa ajustar a quantidade e o tipo de convite às capacidades e reações da criança.

“(Nome da criança), gostaria que me dissesse tudo sobre o (evento). Por favor conta-me tudo o que aconteceu a partir do momento (uma atividade mencionada) até ao momento (uma atividade mencionada subsequente).”

Se a criança tiver dificuldade em entender os segmentos delineados, dizer:

“Por favor, conta-me tudo o que aconteceu a partir do momento (uma atividade mencionada pela criança) em que começou.”

“Obrigada (nome da criança), por me contares isso. O que disseste foi muito claro e isso ajuda-me a entender o que disseste.”

D.4. Convite de incentivação

Tentar utilizar três convites de incentivação, embora se possa ajustar a quantidade e o tipo de convite às capacidades e reações da criança. Focar também em pensamentos e sentimentos.

Convites de incentivação podem ser utilizados em 2 formatos:

– “Conta-me mais sobre (atividade, objeto, pensamento, sentimento).”

– “À pouco falaste sobre (atividade, objeto, pensamento, sentimento). Conta-me mais sobre isso.”

D.5. (Nome da criança), obrigada por me falares sobre (título do evento). Quando falarmos hoje, é importante que me contes tudo sobre as coisas que realmente aconteceram contigo.”

D.6. (Nome da criança), como é que te estás a sentir enquanto conversamos?”

Se, durante a fase pré-substantiva, a criança não cooperar e permanecer relutante, encerrar a entrevista.

Seguir para a seção G para encerrar a entrevista e agendar uma entrevista adicional para a construção de rapport contínuo.

E. Fase Substantiva

E.1. Transição para as questões substantivas

Importante: Se a criança expressar verbal e explicitamente, resistência sem negar o abuso em qualquer momento, saltar para secção E.1.a, “suporte para dirigir recusas evidentes”, e lidar com a resistência sem utilizar questões transicionais adicionais.

“Agora que te conheço um pouco melhor, quero falar contigo sobre porque estás aqui hoje.”

A qualquer momento, se a criança fizer uma denúncia, saltar para a seção E.2.

Se a criança reportar algum evento irrelevante, dizer:

“Eu ouvi o que me disseste, (nome da criança). Se quiseres, podemos conversar sobre isso mais tarde. Agora, quero saber sobre outra coisa que possa ter acontecido contigo.”

1. “Ontem/No outro dia estiveste aqui comigo a ver um vídeo. Conta-me tudo o que aconteceu no vídeo que viste desde o início até ao fim.”

E.1.a. Declarações de suporte para ajudar a gerir recusas abertas

Se a criança expressar explicitamente dificuldade ou relutância em divulgar informação, mas não nega o abuso, podem utilizar-se as declarações de suporte acima (a-k) e as seguintes declarações que tratam de recusas explícitas

Se a criança expressou explicitamente dificuldade ou relutância em divulgar, mas não negou o abuso, você pode usar as declarações de suporte acima (a-k) e as seguintes declarações que lidam com recusas explícitas de se envolver:

- l. (Nome da criança), eu percebo que tu (tens dificuldade em mencionar; estás embaraçado). Vamos começar a falar e eu vou tentar ajudar-te com isso.
- m. Muitas crianças têm dificuldade em (mencionar dificuldade da criança) e eu tento ajudá-las.
- n. Eu percebo que tu tens dificuldade (mencionar dificuldade da criança), fala-me mais sobre isso.
- o. *Se a criança expressar falta de confiança, dizer: “Tenho a certeza que consegues falar bem sobre isso.”*
- p. *Se a criança expressar que está preocupada com algo específico e a segurança que o entrevistador pode dar é verdadeira, dizer: “Não te preocupes, eu (não vou contar a ninguém; não te vou fazer atrasar – por exemplo: para o autocarro).*

E.1.b. *Finalizar a entrevista sem alegações*

Se, a qualquer momento, ao explorar a possibilidade de ocorrência de abuso, acreditar que a criança é resistente ou não coopera e que a construção de relações beneficiará de uma reunião adicional, encerrar a entrevista e planear outra. Saltar para a seção G se quiser encerrar a entrevista.

E.2. *Exploração dos incidentes*

Em toda a parte substantiva, é importante preservar e melhorar o relacionamento estabelecido com a criança, continuar a fornecer declarações de apoio e abordar inibições, angústias e conflitos expressos.

E.2.a. *Convite de recordação livre*

10.a. Convite para primeira narrativa sobre os incidentes

Se a criança mencionar um incidente específico:

“(Nome da criança), tu disseste-me que (sumarizar brevemente a alegação que a criança fez). Conta-me tudo desde o início até ao fim da melhor forma que consigas.”

Se a criança mencionar o número de incidentes:

(Nome da criança), tu contaste-me que (breve sumário da alegação que a criança efetuou). Conta-me tudo sobre (última/primeira vez/localização/tempo/incidente específico) desde o início até ao fim.

Se a criança fornecer uma descrição genérica e não for possível determinar o número de incidentes:

(Nome da criança), disseste-me que (breve sumário da alegação que a criança efetuou). Isso aconteceu uma vez ou mais que uma vez?”

Dependendo da resposta, convidar para primeira narrativa (10.a.)

Se a descrição continuar a ser genérica, dizer:

“(Nome da criança), tu disseste-me que (breve sumário da descrição genérica). Conta-me tudo desde o início até ao fim.”

10.b. Convites de follow-up

Repetir a descrição da ação/ocorrência que iniciou, que a criança efetuou, e perguntar:

“E então, o que aconteceu?”

Utilizar esta questão as vezes que forem necessárias até obter uma descrição completa do alegado incidente.

10.c. Convites de Segmentação de Tempo

“Tu disseste-me muita coisas e ajudaste-me a perceber o que aconteceu. Agora, (nome da criança), preciso de te fazer mais algumas questões sobre (título do incidente).”

“(Nome da criança), pensa nessa (dia/noite) e conta-me tudo o que aconteceu, desde (eventos precedentes mencionados pela criança) até (alegado evento abusivo conforme descrito pela criança).”

10.d. Convites de aprofundamento

Convites de aprofundamento podem ter duas formas:

– “Conta-me mais sobre (atividade/objeto/sentimento/pensamento).”

– (Nome da criança), tu mencionaste (atividade/objeto/sentimento/pensamento). Conta-me mais sobre isso.”

Usar estas questões quantas vezes necessárias ao longo desta secção.

Importante: Convites para recordações livres devem ser utilizados exaustivamente antes de prosseguir para as questões diretivas.

E.2.b. Questões diretivas

Se ainda faltam alguns pormenores centrais da alegação ou são pouco claros após a utilização exaustiva de questões abertas, utilize questões diretas.

11. (Nome da criança), “Tu contaste que/mencionaste (atividade/objeto/sentimento/pensamento). (Como/ Quando/ Onde/ Quem/ Qual/ O quê / Quantas vezes / O que queres dizer)?

É importante salientar que deve utilizar, sempre que apropriado, questões directas emparelhadas com questões abertas/solicitações à elaboração.

“Conta-me mais sobre isso.”

E.2.d. Intervalo

“(Nome da criança), agora quero ter a certeza de que percebi tudo e ver se há mais alguma coisa que preciso de te perguntar. Eu vou tirar alguns minutos para (pensar sobre o que me disseste/ rever as minhas notas).”

Durante o intervalo, rever a informação recolhida, ver se falta alguma informação, planificar o resto da entrevista. Certifique-se de formular perguntas que colocam opções por escrito e considerar substituir por questões abertas ou diretivas.

E.2.e. Informações sobre perguntas que suscitam opções que não foram mencionadas pela criança

Deve fazer-se questões focalizadas apenas se já tiver tentado outras abordagens e perceber que ainda falta alguma informação forense. É muito importante emparelhar perguntas de opções com convites abertos ("Conta-me tudo sobre isso") sempre que possível.

No caso de vários incidentes, deve direcionar a criança para os incidentes relevantes com suas próprias palavras.

13. (Nome da criança), quando me contaste sobre (evento específico identificado no tempo e no espaço) disseste (atividade, objeto, sentimento, pensamento). (Teve, tem, é) (um detalhe para a criança confirmar ou negar)?”

Exemplo: Sarah, quando me contaste sobre estares na cozinha com o Lewis, estavam outras pessoas contigo?

Sempre que apropriado, seguir com um convite:

“Conta-me tudo sobre (atividade, objeto, sentimento, pensamento).”

Antes de passar para o próximo incidente, verificar se se obteve todos os detalhes ausentes sobre cada incidente específico.

G. Finalizar a entrevista

“(Nome da criança), o que vais fazer hoje depois de sair daqui?”

Falar com a criança durante alguns minutos sobre um tópico neutro.

Anexo C – Guião de Entrevista Sugestionada

1. A senhora que bateu à porta tinha uma mala vermelha, certo?
2. O laço da ursinha era amarelo, não era?
3. Havia um candeeiro à porta de casa do senhor, não havia?
4. O senhor comprou um carro de brincar, não foi?
5. O carro do senhor era azul e ele ia muito rápido, não ia?
6. O senhor foi comer uma pizza, não foi?
7. Foi o ursinho que bateu na ursinha ou foi a ursinha que bateu no ursinho?
8. Havia um gato ou um cão na casa do senhor?
9. Foi o senhor que perdeu o jogo do peixinho, não foi?
10. O cartão que o senhor deu ao ursinho foi um presente que ele lhe comprou, não foi?
11. O cartão que o senhor deu ao ursinho tinha um balão desenhado certo?

Anexo D – Carta de Autorização Colégio Santo André



ISPA - Instituto Universitário
Rua Jardim do Tabaco, nº34, 1149-041, Lisboa

Exmos. Senhores,

No âmbito de um estudo sobre o desenvolvimento da memória em crianças entre os 6 e os 8 anos de idade, a ser conduzido no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA-IU) vimos, encarecidamente, pedir a colaboração da vossa escola, Colégio Santo André, S. A, na Venda do Pinheiro, para o recrutamento de crianças do 1.º ao 3.º ano de escolaridade interessadas em participar.

Décadas de investigação sugerem que as crianças, especialmente crianças pequenas, têm dificuldade em recordar e relatar experiências passadas. Até à atualidade não se conhecem completamente as causas para esta dificuldade apresentada pelas crianças. Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a capacidade para relatar experiências passadas está associada a dimensões, tais como a linguagem, a memória e a sugestibilidade. A recordação de acontecimentos, quer em crianças, quer em adultos, obedece a princípios mnésicos básicos. As nossas memórias estão, por exemplo, suscetíveis à influência da degradação mnésica, especialmente se decorrer muito tempo entre estes acontecimentos e o momento em que se fala sobre eles. Sabemos, também, que o detalhe das memórias de acontecimentos e experiências aumenta com a idade e que a repetição torna um determinado acontecimento ou experiência mais saliente e, logo, mais fácil de recordar, mas também aumenta o risco de contaminação da informação armazenada na memória. Assim, torna-se essencial compreender em profundidade a forma como as crianças codificam, armazenam e evocam as suas nossas memórias, e os mecanismos que tornam possível o acesso às mesmas.

Este estudo envolve a participação em atividades de caráter neutro e frequentemente utilizadas na comunidade científica, respeitando assim os princípios éticos. Após a participação nestas atividades os alunos terão uma segunda sessão com a investigadora Inês Moreira, mestranda no ISPA-IU, onde serão entrevistados acerca da sua participação nas atividades supramencionadas.

Poderão participar neste estudo crianças entre os 6 e os 8 anos de idade, sem diagnóstico oficial de perturbação psiquiátrica (por exemplo, Perturbações do Espectro Autista, Hiperatividade e Défice de Atenção, Dificuldades Intelectuais, ou dificuldades de linguagem).

Os dados deste estudo permitir-nos-ão testar asserções importantes acerca da memória episódica das crianças participantes e, assim, compreender melhor os mecanismos subjacentes à recordação de informação. Finalmente, a partir da perspetiva das ciências do desenvolvimento, este estudo acrescentará informação significativa à literatura da memória em idade escolar.

A participação é voluntária, sendo possível retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Não estão previstos riscos ou custos associados à participação neste estudo. Sublinhamos, ainda, que a confidencialidade e anonimato dos dados são garantidos e que as imagens recolhidas serão apenas e exclusivamente utilizadas com fim científico e pela equipa de investigação. Os participantes não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

Ao dispor para qualquer esclarecimento, junto dos seguintes contactos: ISPA: 21 881 17 00; Extensão 331 - Professora Doutora Telma Sousa Almeida (Psicóloga efetiva na Ordem dos Psicólogos Portugueses, com cédula profissional n.º 01430; telma.almeida@ispa.pt); Inês Moreira, mestranda em Psicologia Clínica no ISPA (ines_oliveira1@hotmail.com)

Atenciosamente e ao Vosso dispor,

Inês Moreira



Professora Doutora Telma Sousa Almeida



Anexo E – Consentimento Informado Encarregados de Educação



A memória em crianças dos 6 aos 8 anos

Excelentíssimo Senhor(a):

O presente Estudo de Investigação subordinado ao tema “**A memória em crianças dos 6 aos 8 anos**”, para o qual solicitamos a colaboração do seu educando, destina-se a compreender como as crianças codificam, armazenam e evocam as suas memórias de uma melhor forma, para que seja possível adquirir conhecimento para melhor transmitir informação às crianças bem como as melhores formas de as mesmas memorizarem as informações que lhes são transmitidas. Trata-se de um projecto de investigação associado à realização da Dissertação de Mestrado que permitirá a conclusão do Mestrado Integrado em Psicologia Clínica na Especialização em Psicologia Clínica do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA-IU), sob orientação da Professora Doutora Telma Sousa Almeida.

Décadas de investigação sugerem que as crianças, especialmente crianças pequenas, têm dificuldade em recordar e relatar experiências passadas. Até à atualidade não se conhecem completamente as causas para esta dificuldade apresentada pelas crianças. Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a capacidade para relatar experiências passadas está associada a dimensões, tais como a linguagem, a memória e a sugestibilidade. A recordação de acontecimentos, quer em crianças, quer em adultos, obedece a princípios mnésicos básicos. As nossas memórias estão, por exemplo, suscetíveis à influência da degradação mnésica, especialmente se decorrer muito tempo entre estes acontecimentos e o momento em que se fala sobre eles. Sabemos, também, que o detalhe das memórias de acontecimentos e experiências aumenta com a idade e que a repetição torna um determinado acontecimento ou experiência mais saliente e, logo, mais fácil de recordar, mas também aumenta o risco de contaminação da informação armazenada na memória. Assim, torna-se essencial compreender em profundidade a forma como as crianças codificam, armazenam e evocam as suas nossas memórias, e os mecanismos que tornam possível o acesso às mesmas.

Para a concretização deste estudo está prevista a aplicação de uma WISC-III, visualização de um vídeo com a temática de uma festa de aniversário, e a realização de uma pequena entrevista para testar a memória.

Este estudo de investigação irá ocorrer em duas fases, isto é, em duas sessões com o seu educando. Numa primeira sessão, que durará entre 30/45 minutos irá ser utilizada a Escala WISC-III, e em seguida será apresentado o vídeo com a temática de uma festa de aniversário. Uma semana mais tarde, efetuar-se-á uma segunda sessão, com uma duração de no máximo 30 minutos, na qual ocorrerá então uma pequena entrevista para testar a memória.

É importante referir que todas as sessões terão lugar no Colégio Santo André, em horas oportunas que não interfiram com o calendário escolar.

Com este estudo será possível verificar questões associadas à memória, à retenção de informação e à evocação da mesma. Devido ao risco de contaminação da memória revela-se essencial que não converse com o seu educando sobre o vídeo que foi visualizado.

Peço, e desde já agradeço, a colaboração do seu educando no estudo, da qual poderá resultar informações importantes para a compreensão das temáticas abordadas, bem como acrescentar informações pertinentes à área científica da Psicologia e área escolar.

Ao dispor para qualquer esclarecimento, junto dos seguintes contactos: ISPA: 21 881 17 00; Extensão 331 - Professora Doutora Telma Sousa Almeida (Psicóloga efetiva na Ordem dos Psicólogos Portugueses, com cédula profissional n.º 01430; telma.almeida@ispa.pt); Inês Moreira, mestranda em Psicologia Clínica no ISPA (ines_oliveira1@hotmail.com).

Atenciosamente e ao vosso dispor

Inês Moreira



Professora Doutora Telma Sousa Almeida



A memória em crianças dos 6 aos 8 anos

– CONSENTIMENTO INFORMADO –

Eu, _____ abaixo-assinado:

Autorizo a participação do meu educando _____ neste estudo de investigação. Sim Não

Declaro que fui informado/a de que o estudo de investigação acima mencionado se destina a verificar as formas mais adaptadas para transmitir, e memorizar informação em crianças. Sim Não

É do meu conhecimento que este estudo prevê a aplicação de uma WISC-III, visualização de um vídeo com a temática de uma festa de aniversário, e a realização de uma entrevista sobre o que foi visualizado no vídeo. Sim Não

Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação e respostas dos participantes são confidenciais. Sim Não

Aceito que o meu educando participe de livre vontade. Sei que posso recusar ou a qualquer momento interromper a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto, sendo que em caso de interrupção todos os dados relativos ao meu educando serão destruídos. Sim Não

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Sim Não

Autorizo também a divulgação no meio científico dos resultados obtidos, desde que garantido a confidencialidade e anonimato. Sim Não

Nome do/a encarregado de educação:

Data

Assinatura

_____/_____/_____

Investigadora responsável

Inês Moreira

– TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ –

Nome: _____
Nome do meu educando: _____
CC/BI nº _____
Data de Nascimento ____/____/_____
Residente no concelho de _____ / Portugal
Telemóvel _____
Email _____

Declaro que autorizo expressamente a captação e utilização da voz do meu educando, para fins meramente académicos, decorrentes da participação no projeto de Dissertação de Mestrado, sob a alçada do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA-IU). Declaro também que:

Concordo que as entrevistas possam ser gravadas em formato áudio. Sim Não

A voz poderá ser utilizada para fins de transcrição de entrevista. Sim Não

Os resultados obtidos através da transcrição de áudio poderão ser divulgados na comunidade científica, sem qualquer dado identificador da criança. Sim Não

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à voz do meu educando. Sim Não

Nome do/a encarregado de educação:

Data

Assinatura

____/____/____

Investigadora responsável

Inês Moreira.



FOLHA DE INFORMAÇÃO

Como é que as crianças se lembram de um evento?



Estou a fazer um projeto de pesquisa.



O meu projeto é sobre como as crianças pensam e se lembram de coisas que aconteceram com elas.



Estou a convidar-te porque preciso de ajuda de crianças que estudem nesta escola.



Este papel diz-te aquilo que gostaria que fizesses.



Se tiveres perguntas, por favor pergunta-me.

Eu tenho de participar?



Não. A escolha é tua. Tu **podes dizer que não** se não quiseres participar.



Também **podes** mudar de ideias quando quiseres.

O que é que acontece se eu quiser participar?



Vamos estar juntos aqui na tua escola.



Vamos fazer algumas atividades e conversar sobre coisas engraçadas que vais ver.



Vou gravar a nossa voz nos nossos encontros. Isto vai ajudar-me a lembrar-me de tudo o que falarmos.

A minha participação vai ser mantida em segredo?



Sim. O teu **nome não vai aparecer** em nenhum papel.



Sim. Todas as informações sobre ti, incluindo as gravações da tua voz, vão estar guardados num lugar seguro.

Como é que eu fazer parte deste projeto ajuda?



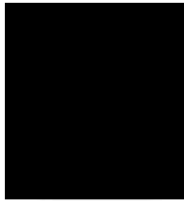
Esperamos que este projeto nos ajude a **entender** melhor sobre **como as crianças se lembram das coisas**. Esperamos que isso leve a encontrar **melhores maneiras de ajudá-los** a lembrar-se.

E se houver algum problema?



Se estiveres preocupado sobre alguma coisa sobre este projeto, podes ligar-me. Eu farei **o meu melhor** para responder às tuas perguntas.

O que devo fazer se quiser participar ou se quiser mais informações?



Se quiseres participar ou se apenas quiseres mais informações, **entra em contacto comigo**. Sou estudante de Mestrado em Psicologia no **Instituto Superior de Psicologia Aplicada**.



Podes ligar-me para o meu **telemóvel**, .



Ou podes enviar-me um **e-mail** para **ines_oliveira1@hotmail.com**.

Obrigada!

