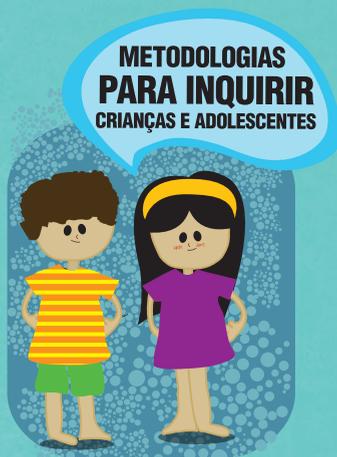


DESAFIOS DA OITIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: TÉCNICA DE ENTREVISTA INVESTIGATIVA

Curso de Capacitação em Técnicas de Entrevista Investigativa
Projeto Culturas e Práticas não Revitimizantes: Reflexão e Socialização de Metodologias Alternativas
para Inquirir Crianças e Adolescentes em Processos Judiciais

Autores

Lilian Milnitsky Stein
Giovanni Kuckartz Pergher
Leandro da Fonte Feix



**CULTURAS E PRÁTICAS
NÃO-REVITIMIZANTES**

Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes
Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
Childhood Brasil

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

SECRETÁRIO ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Paulo de Tarso Vannuchi

SUBSECRETÁRIA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Carmen Silveira de Oliveira

COORDENADORA DO PROGRAMA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Leila Regina Paiva de Souza

Childhood Brasil

(Instituto WCF-Brasil)

A reprodução do todo ou parte deste livro é permitida somente para fins não lucrativos e com autorização prévia e formal da SEDH/PR, desde que citada a fonte e autoria.

DESAFIOS DA OITIVA DE CRIANÇAS NO ÂMBITO FORENSE. Brasília-DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República/Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Childhood Brasil (Instituto WCF-Brasil. Projeto Culturas e Práticas não Revitimizantes: Reflexão e Socialização de Metodologias Alternativas para Inquirir Crianças e Adolescentes em Processos Judiciais, 2009. 77p.

SOBRE OS AUTORES

Lilian Milnitsky Stein. Psicóloga. Ph.D. em Psicologia Cognitiva pela University of Arizona Arizona, Estados Unidos. Mestre em Psicologia Cognitiva Aplicada, University of Toronto, Canadá. Professora Adjunta da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Processos Cognitivos, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS. Pesquisadora em Processos Psicológicos Básicos e Psicologia do Testemunho. Tem coordenado cursos de capacitação em técnicas investigativas de entrevistas. lilian@puccrs.br

Giovanni Kuckartz Pergher. Psicólogo. Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Diretor da WP - Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental Professor do Curso de Psicologia da FACCAT. Pesquisador em Processos Psicológicos Básicos e Psicologia do Testemunho.

Leandro da Fonte Feix. Psicólogo. Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do Curso de Psicologia do Centro Universitário Metodista IPA. Pesquisador em Processos Psicológicos Básicos e Psicologia do Testemunho.

Apresentação

O governo federal, com a coordenação do Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes/ Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, desenvolve um conjunto de ações visando o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Uma das principais iniciativas é o fomento à formulação de políticas de humanização do processo de participação de crianças e adolescentes nos Sistemas de Segurança e Justiça.

Em 2008, uma nova parceria foi estabelecida Childhood Brasil (Instituto WCF-Brasil), para realização de duas atividades de sensibilização sobre o tema. Uma delas é o Curso de Capacitação em Técnicas de Entrevista Forense dentro do Projeto Culturas e Práticas não Revitimizantes: Reflexão e Socialização de Metodologias Alternativas para Inquirir Crianças e Adolescentes em Processos Judiciais.

A publicação da presente brochura, elaborada pela equipe da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para ser utilizado no curso de capacitação de técnicos de Varas da Infância e Juventude e profissionais que atuam em serviços de atendimento à crianças e adolescentes vítimas de violência, compõe este conjunto de ações. O documento de Estocolmo (1996) e seu Plano de Ação, já faz referência à necessidade de adotarmos medidas que resguardem direitos de crianças e adolescentes nos processos judiciais. Esse desafio também está posto no documento final do III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, ocorrido no Rio de Janeiro em novembro de 2009.

Este e outros eventos que temos promovido, constituem um momento de repactuação social no sentido de reafirmar que a proteção da infância e adolescência brasileira é dever de todos os brasileiros e de todas as brasileiras. Assim sendo, esperamos que o material apresentado propicie a construção de possibilidades nesse caminho.

Carmen Oliveira

Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

Pela proteção da infância contra o abuso e a exploração sexual

Sensível à realidade de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, S. M. Rainha Silvia da Suécia criou a World Childhood Foundation para promover e defender os direitos da infância em todo o mundo. Escolheu o Brasil como primeiro beneficiário de sua fundação, que também possui escritórios na Alemanha, Estados Unidos e Suécia.

A CHILDHOOD BRASIL (www.wcf.org.br) foi fundada em 1999, com sede em São Paulo. Foca a proteção da infância contra o abuso e a exploração sexual, por meio de três grandes linhas de atuação:

Informar a sociedade, por meio de ações e campanhas; Educar, mobilizando e articulando empresas, Governos e organizações sociais para uma ação mais eficaz contra a violência sexual, e Prevenir, desenvolvendo projetos inovadores e fortalecendo instituições que protegem crianças e adolescentes em situação de risco.

“Informar para Educar, Educar para Prevenir”, este é o lema da CHILDHOOD BRASIL.

Além de apoiar projetos desenvolvidos por outras ONGs em comunidades, fomentando experiências inovadoras de intervenção e contribuindo para o desenvolvimento de organizações de base, a CHILDHOOD BRASIL desenvolve programas próprios, de abrangência regional ou nacional. São programas que objetivam mobilizar e formar diferentes profissionais, articular e fortalecer redes de proteção, disseminar conhecimento e influenciar políticas públicas, contribuindo para transformações positivas e duradouras para a causa.

A CHILDHOOD BRASIL é certificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e Entidade Promotora dos Direitos Humanos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
OS DESAFIOS DO TESTEMUNHO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS DA PSICOLOGIA DO TESTEMUNHO.....	10
COMPREENDENDO A TAREFA DE TESTEMUNHAR	10
Percepção do evento	11
Armazenamento da informação.....	12
Recuperação da memória.....	12
Capacidades para expressar	13
Motivações para relatar.....	14
DESAFIOS DO TESTEMUNHO INFANTIL.....	15
Falsas memórias em crianças	16
Sugestionabilidade da memória	18
Emoções negativas e memória.....	20
TÉCNICAS DE ENTREVISTA: SUPERANDO DESAFIOS.....	24
VISÃO GERAL DA ENTREVISTA	25
1ª ETAPA: PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO	26
2ª ETAPA: ENGAJAR E EXPLICAR.....	27
Fundamentos sobre o processo de engajar a testemunha	27
Fundamentos sobre a explicação dos objetivos da entrevista.....	30
Exercício sobre Engajar e Explicar.....	32
3ª ETAPA: RELATO E CLARIFICAÇÃO	33
Fundamentos sobre a obtenção de um relato livre.....	33
Fundamentos sobre a clarificação	35
Exercício sobre o relato e clarificação.....	38
4ª ETAPA: RESUMO E FECHAMENTO.....	40
5ª ETAPA: AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTINUADA	40
REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

É dever do Estado garantir a proteção de crianças e adolescentes contra todas e quaisquer formas de maus tratos e negligência. É somente a partir desta garantia de proteção que é possível o cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Embora a lei seja bastante clara no que diz respeito aos direitos que devem ser assegurados às crianças e adolescentes, os operadores da lei deparam-se com uma dificuldade muito concreta em seu trabalho: como obter informações fidedignas a respeito das práticas a que são submetidas crianças e adolescentes? Se esta questão não for respondida, o Estado estará impossibilitado de cumprir com seu papel. A questão da obtenção de informações fidedignas acerca das práticas a que são submetidas crianças e adolescentes pode parecer de fácil resposta em um primeiro momento: basta contrastar as evidências materiais aos depoimentos coletados com testemunhas e vítimas. Essa idéia aparentemente simples, contudo, não dá conta de muitas das situações práticas que envolvem maus tratos e/ou negligência. Em primeiro lugar, diversas práticas abusivas (como o abuso psicológico e algumas formas de abuso sexual) não deixam marcas físicas, de modo que a aplicação da lei não pode depender de evidências materiais.

Em segundo lugar, o depoimento de testemunhas e vítimas infantis é marcado por particularidades. Devido ao fato de crianças e adolescentes encontrarem-se em franco processo de desenvolvimento cognitivo e psicológico, é bastante possível que ainda não tenham desenvolvido certas capacidades que são requeridas para a prestação de um depoimento. Assim, os procedimentos de ouvida a serem utilizadas com este público devem ser adequados ao estágio de desenvolvimento em que se encontram. Caso esta adaptação não seja feita, informações valiosas podem ser perdidas e/ou informações enganosas podem ser obtidas.

Existe uma série de desafios para aqueles encarregados de conduzir entrevistas com crianças e adolescentes no âmbito jurídico. Primeiramente, faz-se necessário que estes profissionais conheçam as capacidades exigidas para um testemunho, de modo que possam utilizar esse conhecimento para ajustar seus procedimentos de entrevista a cada entrevistado em particular. Adicionalmente, é imperativo que tenham domínio sobre as principais técnicas de entrevista a serem utilizadas com esta população. Tais técnicas de entrevistas devem possuir eficácia constatada em estudos científicos, além de, é claro, não violarem quaisquer direitos dos entrevistados. Nesse sentido, a presente publicação apresenta inicialmente uma breve revisão de alguns dos fatores que a pesquisa científica no campo da Psicologia do Testemunho tem identificado como relevantes para a superação dos desafios do testemunho infantil. Na segunda parte, apresenta-se um material didático de complementar aqueles utilizados na capacitação de profissionais em técnicas de entrevistas com crianças e adolescentes. Estas técnicas foram desenvolvidas a partir dos fundamentos científicos que serão abordados na primeira, além de terem sido testadas em diversos países, como uma possibilidade para a superação de muitos dos desafios encontrados ao se entrevistar testemunhas e vítimas em situação de vulnerabilidade.

OS DESAFIOS DO TESTEMUNHO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS DA PSICOLOGIA DO TESTEMUNHO

Em agosto de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou as principais conclusões de um estudo profundo sobre a violência contra crianças, realizado em 131 países de todas as regiões do mundo, com a participação de representantes de governos, de organizações não governamentais e das próprias crianças (Pinheiro, 2006).

Neste estudo, a violência contra as crianças é denunciada como um problema global, que tem sido reiteradamente ocultado, entre outros motivos, por não existirem relatos e nem registros confiáveis sobre este tipo de problema. Assim, dentre outras conclusões fundamentais, o estudo destacou que a violência contra as crianças é também invisível por não existirem modos seguros para as crianças e os adultos a relatarem. Quando os dados são coletados, nem sempre são registrados de modo completo, consistente e transparente.

É, pois, neste contexto, que inserimos nossa discussão sobre o complexo tema do testemunho infantil, entendido como forma de promover a proteção das crianças e da própria sociedade, na medida em que pode tornar clara, visível e audível tal violência. Além disso, o fato de ser constatada determinada sintomatologia na criança, que possa sugerir fortemente a associação a uma situação traumática (como nos casos, por exemplo, dos transtornos de estresse pós-traumático), não é suficiente para nos informar acerca de uma contingência concreta e específica. Com o propósito de se chegar a conclusões confiáveis em casos de maus tratos envolvendo as crianças, deve ser realizada uma avaliação apropriada e protetora, que reúna o maior número de elementos disponíveis sobre a hipótese: desde o relato das crianças a avaliações de suas condições físicas e psicológicas. Seguindo esses princípios, o técnico estará minimizando a possibilidade de erro, que neste tipo de situação pode trazer graves repercussões para a vida da criança, de sua família e da sociedade de modo geral.

A presença das crianças nos tribunais tem sido registrada historicamente desde longa data e, especialmente nas últimas décadas, tem se tornado cada vez mais freqüente em diversos países (Ceci & Bruck, 1995) e também no Brasil. Tal fato tem levantado importantes questionamentos tanto à Psicologia, quanto ao Direito.

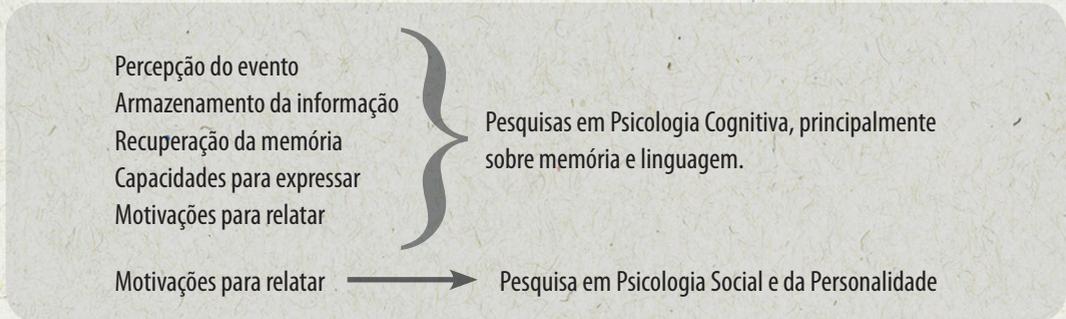
As relações entre a psicologia e o sistema legal têm avançado significativamente nos últimos anos em diversos países ao redor do mundo. Certamente isso não acontece por acaso. Cada vez mais, operadores da lei buscam, na psicologia, uma série de respostas para perguntas que fazem parte do seu dia-a-dia. Dúvidas concretas, tais como "o relato desta criança sobre ter sido abusada sexualmente, na ausência de provas físicas, é suficiente confiável para sentenciar o suposto perpetrador a anos de prisão?" são, muitas vezes, levadas a psicólogos para serem respondidas. Algumas das questões encaminhadas aos psicólogos podem ser respondidas com base no conhecimento científico disponível fruto de décadas de pesquisas no campo da Psicologia do Testemunho.

COMPREENDENDO A TAREFA DE TESTEMUNHAR

Uma importante pergunta que um profissional deve se fazer ao lançar-se na área da psicologia do testemunho é a seguinte: quais conhecimentos preciso possuir para atuar nesse campo? Para responder a essa pergunta, precisamos considerar os caminhos pelos quais um indivíduo passa desde o contato com um evento relevante até seu testemunho (Lopez, 2007—).

Em primeiro lugar, obviamente, o indivíduo percebe um determinado evento. A seguir, a experiência fica armazenada em sua memória. A terceira etapa ocorre quando a pessoa busca acessar as informações retidas em sua memória. Para que um testemunho seja obtido, não basta apenas haver uma lembrança do evento, é preciso que o indivíduo possua habilidades para expressá-lo de alguma maneira compreensível. Logo, a quarta etapa envolve a capacidade do sujeito de comunicar aquilo que está retido em sua memória. Nesta etapa entra em a importância dada à técnica de entrevista, já que é através desta que serão coletados os depoimentos, sejam de crianças ou de adultos. Deste modo, tanto o tipo de entrevista que é realizada, como a forma e as circunstâncias em que esta é conduzida, são determinantes para a

qualidade de um testemunho. A qualidade da memória não é um produto cognitivo “puro”, independente do contexto no qual a pessoa é solicitada a realizar a tarefa de lembrar e contar o que aconteceu. Ou seja, a forma como a criança é questionada e o modo como é entrevistada, incluindo o próprio ambiente físico onde isto acontece e o número de entrevistas realizadas, entre outros, podem ser fatores determinantes para a qualidade de sua memória e de seu relato. A quinta etapa, na verdade, é um pano de fundo que permeia praticamente todas as anteriores. Esta última diz respeito às motivações do indivíduo para contar, sejam elas internas ou externas. A figura 1 resume esses caminhos e as áreas de estudo dentro da Psicologia que se propõem a oferecer respostas às perguntas que surgem em cada etapa.



A figura 1 sintetiza os conhecimentos com os quais o profissional precisa estar munido para trabalhar na área da psicologia do testemunho. Cabe ao psicólogo conhecer os mecanismos “normais” de funcionamento de cada etapa, assim como os fatores que podem causar interferências e deturpações em seu curso natural.

Percepção do evento

Basicamente, toda a psicologia do testemunho começa quando um indivíduo experiêcia um evento de relevância legal. Ao deparar-se com a situação, os órgãos dos sentidos enviam milhares de informações ao cérebro para serem processadas e armazenadas na memória. Os pesquisadores da memória chamam de codificação este processo através do qual os dados sensoriais de uma experiência tornam-se registrados na memória. Neste ponto, é de extrema relevância indicar que a codificação é um processo ativo, não passivo. Conseqüentemente, é preciso que conheçamos os fatores potencialmente intervenientes nesta primeira etapa, pois, uma vez a informação entrando distorcida na memória, todas as etapas seguintes estarão comprometidas.

Dada a natureza ativa da codificação, é relativamente fácil chegar à conclusão de que nem todas as informações sensoriais vivenciadas serão armazenadas na memória. Para que um evento seja registrado na memória, é preciso que ele seja processado cognitivamente, e esse processamento depende dos recursos atencionais disponíveis. Em outras palavras, sem atenção, não há codificação. É consenso na comunidade científica de que possuímos recursos atencionais limitados, de modo que apenas uma quantidade restrita de informação pode ser processada ao mesmo tempo (Miller, 1956). Por conseguinte, quando há uma sobrecarga de dados a serem processados simultaneamente, há um prejuízo na codificação. Assim, apenas parte das informações vivenciadas será armazenada na memória. Para resumir: nossa memória codifica seletivamente os dados que serão registrados para acesso posterior, e essa seletividade é determinada, pelo menos em parte, pela disponibilidade dos recursos atencionais (Baddeley, 2007).

Além da atenção, existem outros fatores que influenciam no processo de codificação. Dentre eles, destacam-se o conhecimento prévio sobre o evento, o interesse ou saliência dos eventos, a duração e repetição do evento original e o nível de estresse no momento da codificação (Ceci & Bruck, 1995).

Armazenamento da informação

O estudo do armazenamento das informações na memória é de grande importância na Psicologia do Testemunho, principalmente devido às circunstâncias nas quais um relato de uma testemunha ou vítima é geralmente obtido. Via de regra, há um longo espaço de tempo entre a vivência do evento e seu relato, e muitas coisas podem ocorrer neste intervalo.

Não faltam evidências empíricas de que o armazenamento na memória humana é bastante diferente daquele que temos nos computadores. Quando gravamos um arquivo no disco rígido (ou HD – hard disk) do computador, aquele dado lá permanecerá indefinidamente, não sofrendo qualquer tipo de transformação. Não importa que gravemos centenas de milhares de outros arquivos depois – aquele arquivo original permanece intacto. Da mesma forma, não faz diferença se acessamos o arquivo cinco minutos ou cinco anos após a gravação, pois os dados são recuperados perfeitamente preservados da forma que foram originalmente armazenados.

Na memória humana, contudo, os processos de armazenamento são muito diferentes daqueles do computador. A passagem do tempo e as novas informações que são gravadas entre a vivência de um evento e seu relato influenciam decisivamente nas memórias armazenadas (Pergher & Stein, 2003). Assim, as informações, uma vez retidas na memória, estão sujeitas a serem fortalecidas, transformadas, ou perdidas (Ceci & Bruck, 1995).

Dentre os principais fatores potencialmente intervenientes no armazenamento, estão: a quantidade de tempo transcorrido entre o evento original e seu relato, o número de vezes que as memórias do evento são acessadas e a quantidade e o tipo de entrevistas às quais o sujeito é submetido (Roediger & Gallo, 2002). Tais fatores determinarão se as lembranças para o fato serão fortalecidas, enfraquecidas ou distorcidas.

Além destes fatores, vale apontar que mudanças nas crenças e/ou expectativas da testemunha também podem gerar interferência sobre as informações armazenadas. Há uma série de evidências indicando que nossas lembranças tendem a acomodar-se ao nosso sistema de crenças; logo, alterações nas crenças possivelmente levarão a alterações nas memórias (Mazzoni & Memon, 2003).

Estes conhecimentos sobre o processo de armazenamento na memória trazem uma importante implicação para a prática do psicólogo que trabalha com testemunhos: o profissional, diante de um relato, deve investigar sobre tudo que aconteceu entre a vivência do fato e sua descrição. Perguntas como “quanto tempo se passou desde o evento original?”, “a quantas entrevistas essa pessoa já foi submetida?”, “quem conduziu estas entrevistas anteriores?” “como estas entrevistas anteriores foram conduzidas?” “tenho como ter acesso a um registro literal das entrevistas prévias?” e “essa testemunha possui crenças ou expectativas que podem levar a uma distorção das lembranças recuperadas?” são muito úteis ao se avaliar qualquer testemunho.

Recuperação da memória

A terceira etapa do processo de memória envolve o acesso às informações armazenadas. Aqui, mais uma vez, emerge uma diferença entre a memória humana e a memória de um computador. Os dados gravados no HD do computador sempre estarão disponíveis para serem acessados. Pode ocorrer que não saibamos em qual pasta guardamos determinando arquivo, mas isso não é problema: basta utilizarmos a função “pesquisar” e simplesmente esperarmos até que o arquivo seja encontrado. Na nossa memória, contudo, nem sempre os dados armazenados encontram-se prontos para serem acessados. Dito de maneira diferente, certos conteúdos armazenados na memória podem – temporária ou permanentemente – não ser recuperáveis. Em linhas gerais, podemos dizer que a acessibilidade dos registros depende das pistas que fornecemos à memória (Tulving & Psotka, 1971).

Muitas variáveis entram em jogo para determinar se uma memória será recuperada ou não. Em primeiro lugar, a condição desta memória é importante, pois, se aquele registro apresentar-se deteriorado, sua recuperação ficará dificultada. Outra variável envolve o grau de semelhança ou discrepância entre as circunstâncias em que o evento foi vivenciado e aquelas nas quais o indivíduo está recuperando as informações. Como regra geral, quando o contexto na

codificação (vivência do evento) e na recuperação (situação do testemunho) são semelhantes, a recuperação pode ser facilitada. Uma das explicações mais aceita para este fenômeno é a de que, quando as circunstâncias da recuperação assemelham-se às da codificação, elas fornecem pistas poderosas à memória, favorecendo o acesso às informações armazenadas (Brown & Craik, 2000).

Quando recuperamos uma lembrança, nem sempre conseguimos uma recuperação completa de tudo que foi codificado durante o evento. Essa falta de completude da memória, contudo, não é bem tolerada pela maioria de nós. Conseqüentemente, buscamos preencher as lacunas que eventualmente podem ficar. Este processo de completar os hiatos deixados pela recuperação não ocorre aleatoriamente – ele é baseado em nosso conhecimento sobre o tópico em questão. Temos aqui, então, mais um fator que influencia na recuperação das informações armazenadas na memória: o conhecimento esquemático, também chamado de conhecimento baseado em scripts (Bartlett, 1932; Brewer, 2000a).

O conhecimento esquemático ou baseado em scripts envolve aquilo que sabemos sobre o que acontece, tipicamente, em dada situação. Assim, quando falhamos em lembrar de um evento como um todo, preenchemos os espaços em branco com aquilo que acreditamos ser o mais provável de ter ocorrido, com base em nossa experiência. Este processo de preenchimento é extremamente automatizado, o que torna difícil a posterior diferenciação entre o que era uma lembrança de fato e o que foi introduzido depois no momento da recuperação para dar sentido ao que foi recordado (Davis & Loftus, 2006). Este processo de preenchimento de lacunas deve receber atenção por parte do entrevistador que está realizando a oitiva de uma testemunha, uma vez que seu interesse reside naquilo que a testemunha se lembra sobre o fato, e não naquilo que ela acredita que deve ter acontecido (Stein & Nygaard, 2003).

Outras variáveis, mas de caráter não estritamente cognitivo, também interferem no acesso às informações armazenadas. A motivação, o estado psicológico do indivíduo e intensidade emocional do evento, por exemplo, certamente influenciam no processo de recuperação (Reisberg & Heuer, 2006; Schooler & Eich, 2000).

As implicações dos mecanismos de recuperação da memória para Psicologia do Testemunho são evidentes.

Ao ouvirmos uma testemunha, estamos interessados em uma descrição acurada e com o maior número de detalhes possíveis sobre o fato. Conforme vimos anteriormente, tanto a quantidade quanto a qualidade das informações obtidas dependem da recuperação da memória. Cabe ao entrevistador, portanto, conhecer e lançar mão de técnicas que auxiliem a testemunha no processo de recuperação. Tais técnicas serão discutidas mais adiante.

Capacidades de expressar

A capacidade para transformar uma lembrança em palavras não representa uma grande dificuldade para maioria das testemunhas adultas, desde que não possuam algum tipo de comprometimento cognitivo ou emocional. Contudo, quando a testemunha em questão é uma criança, cuja linguagem ainda encontra-se em desenvolvimento, ou então um adulto portador de necessidades especiais, suas condições para comunicar aquilo que lembra podem ser críticas. Nesta mesma linha, é também crítica a capacidade da testemunha de compreender as perguntas que lhe são feitas, ou, em outras palavras, a capacidade do entrevistador de formular questões compreensíveis pelo entrevistado (Eisen, Goodman, Qin & Davis, 1998).

Além disso, uma análise das características conversacionais das crianças no seu dia-a-dia evidencia que elas não estão acostumadas a darem descrições detalhadas de eventos, e seus interlocutores estão freqüentemente mais interessados nas suas avaliações subjetivas do que nos fatos em si. Além disso, há uma particularidade que atrapalha o processo de obtenção de um testemunho. Nos diálogos com adultos, uma parcela significativa das perguntas por eles feitas são de caráter tutorial. Não são poucas vezes que as crianças escutam sua professora na escola questionar coisas do tipo “quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares ...?”, ou então seus pais perguntarem algo como “hoje é domingo, é dia de almoçar na casa da...?”. Com isso, as crianças vão aprendendo que os adultos conhecem as respostas das questões que formulam. Seguindo essa mesma linha, é razoável que as crianças desenvolvam a crença de que os mais velhos são oniscientes. Logo, do ponto de vista da criança, não há nada que ela saiba que os adultos não saibam também (Poole & Lamb, 1998).

A partir dessa análise das características das conversações cotidianas, emergem, pelo menos, três desafios para o entrevistador encarregado de motivar uma testemunha a fornecer um relato detalhado sobre um dado fato: 1) contornar a tendência da pessoa de descrever os eventos apenas superficialmente, 2) manejar a inclinação do entrevistado a relatar suas impressões subjetivas em detrimento dos fatos objetivos, e 3) lidar com as possíveis crenças da testemunha de que o entrevistador já sabe, de antemão, as respostas das perguntas que faz.

Ao solicitar o relato de uma testemunha, o entrevistador precisa ter em mente que, do ponto de vista cognitivo, ele está fazendo uma exigência tripla à pessoa: 1) compreender suas perguntas, 2) lembrar do acontecimento e 3) comunicar o que lembrou de maneira inteligível. Para que a testemunha possa satisfazer a essas exigências, o psicólogo, em contrapartida, também tem uma tarefa tripartida a cumprir. Primeiramente, o profissional deve estar preparado para reconhecer, em cada testemunha particular, o seu nível de desenvolvimento da linguagem. A partir disso, deve adaptar seu estilo e formato de questionamento àquele entrevistado, formulando perguntas sensíveis a seu nível de maturidade lingüística. Por fim, precisa ser conhecedor de estratégias seguras que venham a facilitar o processo de expressão das lembranças sobre o acontecimento (Poole & Lamb, 1998). Além disso, o entrevistador deve possuir o conhecimento para evitar aquelas estratégias e técnicas que podem contaminar o relato da testemunha (Holliday, Brainerd, & Reyna, 2008, Bruck & Ceci, 2005). Usualmente, o relato verbal dos fatos é a via de comunicação mais desejada num testemunho, porém não é a única.

Neste ponto, contudo, uma ressalva faz-se necessária: manifestações simbólicas sobre um dado fato, por si só, não podem ser equiparadas a um relato verbal e explícito por parte da testemunha (Everson & Boat, 2002). Assim, estratégias como interpretação do brincar e dos desenhos das crianças, bem como as técnicas projetivas (como alguns testes psicológicos) devem ser usadas pelo psicólogo em suas atividades de avaliação psicológica e de psicoterapia, e não em sua atuação na área da Psicologia do Testemunho (Lawlor, 2001). Aqui não se está questionando a importância ou a utilidade destas ferramentas. É apenas uma questão dos objetivos aos quais se propõem. Tais ferramentas dão acesso ao mundo subjetivo, fantasioso e simbólico da criança, e, na Psicologia do Testemunho, o foco de interesse recai sobre a realidade objetiva dos fatos.

Motivações para relatar

Até o presente momento, nossa discussão centrou-se mais nos aspectos cognitivos envolvidos no testemunho. Todavia, fatores de outra natureza permeiam todo o processo do testemunho, desde o contato com o episódio até seu relato. Dentre as variáveis não estritamente cognitivas, merecem destaque aquelas emocionais, sociais e de personalidade.

Para iniciar nossa discussão, é útil observarmos algumas diferenças entre o contexto no qual ocorre a psicoterapia e aquele no qual é coletado um testemunho. No primeiro contexto, via de regra, é do interesse do entrevistado, e de sua livre e espontânea vontade, a conversa com o psicólogo. Além disso, o indivíduo que busca psicoterapia tem a garantia do sigilo. Logo, ele até pode distorcer as informações que relata ao psicólogo, mas, se isso ocorre, as motivações para tal são internas, não externas.

No contexto de um testemunho, por outro lado, estas condições de sigilo e de interesse do entrevistado não se aplicam. Neste contexto, a relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado não é, em princípio, uma relação de ajuda terapêutica. Em grande parte das vezes, são terceiros (representando, ou não, o Estado) os interessados nas informações que a testemunha detém. Infelizmente, tal como ocorre em situações de abuso sexual intrafamiliar, os interesses dos terceiros podem conflitar com aqueles da testemunha. Uma criança que testemunha seu pai abusar sexualmente de sua irmã, por exemplo, pode não ter interesse que ele seja punido pelo Estado, uma vez que sua prisão pode implicar na falta dos recursos financeiros que mantém a família. Todavia, é de interesse do Estado que o perpetrador seja responsabilizado pelos seus atos em conformidade com a lei.

Há situações nas quais a testemunha pode obter vantagens ao prestar falsas declarações. Quando as informações são deliberadamente distorcidas ou mesmo inteiramente criadas devido a benefícios externos, fica caracterizado um falso testemunho baseado em mentira (Vrij, 1999).

Em resumo, fatores de ordem social podem influenciar o testemunho nos dois sentidos: tanto na omissão de informações verdadeiras quanto na menção de informações falsas (Chae & Ceci, 2006). Nesse sentido, o entrevistador precisa estar especialmente atento para o contexto mais amplo no qual ocorre o testemunho. Perguntas como “essa testemunha tem interesse em omitir certas informações?” e “essa testemunha teria algum benefício em criar estas informações?” são de grande valia na hora tanto de se obter um relato quanto no momento de analisar sua credibilidade.

Em relação aos falsos testemunhos – situação na qual o relato sobre um determinado acontecimento está em desacordo com a verdade dos fatos – é preciso distinguir aqueles baseados em distorções da memória daqueles motivados por outros determinantes. Embora ambos relatos sejam, na prática, falsos, os mecanismos que os geram são de natureza diversa. Da mesma forma, as implicações perante a lei são absolutamente distintas. Uma síntese das possíveis fontes de falso testemunho é apresentada na figura 2, quando da avaliação da fidedignidade de um testemunho.



Figura 2 – Avaliação de um testemunho

Quando uma testemunha presta um falso relato baseado em uma falsa memória, isso é feito de maneira não consciente e não proposital. Aquilo por ela declarado é, do seu ponto de vista, a verdade. Na outra situação de falso depoimento, a deturpação da verdade é intencional – o indivíduo sabe da inveracidade das informações que relata, mas o faz mesmo assim, em função dos benefícios que espera obter. Infelizmente, na prática, é extremamente difícil identificar qual é o caso em cada situação de falso testemunho (Memon, Vrij & Bull, 1998). Existe uma vasta literatura sobre a questão da detecção de mentiras (Bull, 2004; Bull, Feix & Stein, 2009; Vrij, 2008), que em função do escopo da presente publicação não será aqui abordada.

DESAFIOS DO TESTEMUNHO INFANTIL

Por parte do Direito, há o crescente reconhecimento da criança como um indivíduo em formação e, portanto, com capacidades e necessidades distintas dos adultos. Além disso, sabe-se que grande parte das crianças que chega a depor, está recordando e relatando experiências difíceis, algumas delas traumáticas e constrangedoras, pois evoluem, muitas vezes, informações relativas à suas vidas íntimas e privadas (como, por exemplo, nos casos de abuso sexual).

Do lado da Psicologia, deve haver o reconhecimento do âmbito judicial como um contexto distinto, com objetivos muito claros e muito diversos de outras áreas do conhecimento psicológico, como por exemplo, a psicologia clínica. Deste modo, embora no Brasil a investigação científica no campo da psicologia do testemunho é incipiente, a comunidade científica internacional vem debatendo e investigando há muito tempo formas de responder às demandas criadas pela especificidade de tal contexto, com atenção especial à exatidão da memória de crianças vítimas ou testemunhas de crimes (Eisen, Quas & Goodman, 2002). As entrevistas forenses visam à obtenção de informações sobre experiências passadas de testemunhas ou vítimas. Em última análise, os entrevistadores realizam testes da memória das pessoas acerca dessas experiências.

A lembrança de eventos relatada por uma criança, com suspeita de abuso sexual, na ausência de outras evidências físicas, muitas vezes é o único meio de prova num processo criminal. Em verdade, a maior parte dos abusos e maus tratos contra crianças não deixam vestígio em seus corpos e, nem sempre, resultam em danos psíquicos.

Um estudo prospectivo realizado nos Estados Unidos, ao longo de 5 anos, com 2.384 crianças que haviam buscado atendimento hospitalar, em decorrência de possível abuso sexual, mostrou que somente 4% destas crianças apresentaram algum tipo de anormalidade no exame físico. Mesmo quando o abuso havia sido severo, incluindo penetração anal ou vaginal, o número de crianças que, nestes casos, evidenciou algum achado positivo no exame físico chegou a apenas a 5,5% (Heger, Ticson, Velásquez & Bernier, 2002). Tendo em vista as dificuldades na obtenção de evidências em casos de maus-tratos, muitos cientistas têm desenvolvido pesquisas experimentais acerca do funcionamento da memória e da credibilidade do depoimento infantil, tendo como objeto central de estudo o efeito da emoção na memória.

Apresenta-se a seguir uma breve revisão dos principais fatores que atravessam a Psicologia do Testemunho infantil (para uma revisão, ver Welter & Feix, 2009), em especial, a questão das falsas memórias, à suscetibilidade da criança à sugestão de falsa informação e o efeito da emoção negativa na memória. Nossa ênfase será, fundamentalmente, nas pesquisas científicas, com o objetivo de apresentar os principais achados, discutindo as implicações para a práxis forense.

Falsas Memórias em Crianças

A metáfora da memória humana como um gravador, ou uma filmadora, que registra com precisão e armazena aspectos da experiência, não tem sido sustentada ao longo dos últimos anos de investigação científica. Alguns modelos explicativos têm sido desenvolvidos na tentativa de compreender o funcionamento de nossa memória e de suas falhas (Loftus, 2004; Brainer & Reyna, 2005).

As falsas memórias dizem respeito a lembranças de fatos que, na realidade, não aconteceram. Nas últimas duas décadas, observa-se um notável crescimento das pesquisas sobre a memória humana falsa; ou seja, pesquisas sobre as circunstâncias em que pessoas normais lembram de fatos específicos como se tivessem ocorrido durante determinados episódios de suas vidas, quando de fato não ocorreram naquele momento – ou jamais ocorreram. Isso ocorre porque determinadas informações, armazenadas na memória, são depois recordadas como se tivessem sido realmente vividas, ainda que não o foram. Esse fenômeno das falsas memórias vem sendo observado em pesquisas experimentais, como também no âmbito da psicoterapia (Lindsay & Read, 1994) e da área jurídica (Nygaard & Stein, 2003), quanto em situações do cotidiano (Roediger & McDermott, 2000; Schacter, 2003).

O fenômeno das falsas memórias tem provocado abalos na concepção sobre a memória humana, lançando questionamentos tanto ao campo teórico, quanto aplicado. No campo teórico, cientistas têm se esforçado para oferecer modelos explicativos sobre a natureza da memória humana, de modo a contemplar o fenômeno das falsas memórias. No campo aplicado, as falsas memórias têm posto em causa, por exemplo, a validade dos relatos testemunhais, muitos deles obtidos em contextos clínicos (por exemplo, perícia psicológica, psicoterapia) através de técnicas inapropriadas.

Dentre as teorias que se propõem a dar conta das explicações sobre a gênese das falsas memórias, está a Teoria do Traço Difuso (TTD) (Brainerd & Reyna, 2005). Esta teoria sustenta haver dois sistemas de memória independentes,

que operam em paralelo (Brainerd & Reyna, 2002). A memória de essência é responsável pelas lembranças mais centrais e genéricas, do significado, sendo mais estável e duradoura, portanto menos suscetível a interferência. Por outro lado, a memória literal corresponde às lembranças dos detalhes, ou seja, aspectos contextuais, específicos (superficiais) da situação vivenciada. Tendo esse caráter mais específico, essa memória é mais frágil e está mais sujeita aos efeitos da interferência e ao esquecimento. Por exemplo, uma testemunha poderia lembrar que o perpetrador vestia uma calça jeans vermelha, com um rasgo no joelho (memória literal). A mesma testemunha poderia ter dificuldades de precisar o tipo de veículo utilizado pelo suspeito, recordando a essência da informação: “lembro que era um carro grande” (memória de essência).

De acordo com a TTD, as falsas memórias ocorrem porque os traços de essência sobrepõem aos traços literais no momento da recuperação. Assim, a memória de essência é responsável pela recordação e reconhecimento de falsos eventos que são consistentes com o significado da experiência, ao passo que a memória literal corresponde aos detalhes precisos e, portanto, às lembranças verdadeiras (Brainerd & Reyna, 2005). No exemplo acima a testemunha poderia falsamente recordar que o carro em questão se tratava de uma camionete Ford, que é um carro grande e, portanto consistente com a memória de essência, e esquecer do verdadeiro fato testemunhado (p. ex., que o carro grande era uma Kombi).

Sabe-se que crianças muito pequenas, mesmo antes da aquisição da linguagem, desde que avaliadas por medidas não verbais adequadas, evidenciam capacidade de recordação sobre eventos específicos, às vezes por longos períodos de tempo. Bauer (1996), por exemplo, através de um procedimento designado como “imitação evocada de seqüências de ações”, obteve evidências de que crianças de 13 a 20 meses de idade conseguem recordar eventos específicos, mesmo após intervalos de tempo mais longos (nos estudos conduzidos por esta pesquisadora as crianças foram testadas até oito meses depois dos eventos serem vivenciados).

Entretanto, as memórias adquiridas na infância precoce são muito frágeis, em parte por serem codificadas e processadas, prioritariamente, a partir do sistema literal (Bjorklund, 2000a). Por essa razão, as crianças pré-escolares são mais suscetíveis aos efeitos da interferência externa, podendo aceitar mais falsa informação e, portanto têm mais chance de contaminar o seu relato, em comparação às crianças maiores, adolescentes e adultos (Ceci & Bruck, 1993; 1995). Porém, isso não significa que as crianças pequenas não possam recordar de eventos corretamente, ou que elas irão assentir a todas as sugestões falsas que receberem. Ao contrário, as crianças tendem a não aceitar falsa informação quando esta é muito diferente do contexto vivenciado ou testemunhado (Pipe, Lamb, Orbach & Esplin, 2004). Estudos longitudinais com crianças entre 3 e 5 anos demonstram que estas são capazes de recordar e relatar, com precisão, por longos períodos de tempo (de 2 a 5 anos), quantidades substanciais de informação sobre eventos (por exemplo, ter sido aia num casamento, ou ter visitado a Disneylândia) (Fivush, 1998; Fivush, Sales, Goldberg, Bahrack, & Parker, 2004). Tais resultados se repetem também em relação a eventos que envolvam alto grau de estresse, como, por exemplo, ter sido vítima de um desastre natural (Brown, Schefflin & Hammond, 1998). Porém, somente com o avanço da idade a criança vai desenvolvendo a habilidade de extrair o significado das experiências e, conseqüentemente, aprimorando a memória de essência (Bjorklund, 2000a). Deste modo, a idade desempenha um importante papel na memória das crianças, pois ela está relacionada com outros aspectos que influenciam a qualidade e quantidade das lembranças recuperadas (Ornstein & Haden, 2002). Dentre esses se destacam o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento prévio, a capacidade de compreensão de um determinado evento e a efetividade das estratégias de recuperação utilizadas (Pipe, Thierry, & Lamb, 2007; Reyna, Mills, Estrada, & Brainerd, 2007).

Os achados de Brainerd e colaboradores (2008, 2002) sugeriram que crianças mais velhas são mais suscetíveis às distorções mnemônicas, quando comparadas com as mais novas. A explicação desse resultado corrobora os achados acerca do desenvolvimento da memória de essência, qual seja: as crianças mais velhas são mais capazes de extrair a essência do evento necessária para gerar as falsas memórias, enquanto que as mais novas teriam, proporcionalmente, mais lembranças de informações literais, referentes aos detalhes. Assim sendo, as memórias verdadeiras bem como as falsas aumentariam com o avanço da idade, até a vida adulta (Sugrue & Hayne, 2006).

Os estudos referidos apontam para as habilidades das crianças mostrando-nos que mesmo crianças muito pequenas são capazes de recordar quantidades significativas de informações sobre eventos, inclusive após intervalos de tempo mais ou menos prolongados. Por outro lado, mostram a fragilidade da memória das crianças. No âmbito jurídico, o relato de uma testemunha deve ser acurado e confiável. Como destacam Ceci, Bruck, e Battin (2000), dentro de um contexto forense, é importante saber sobre a fidedignidade dos relatos infantis e sobre a competência de uma criança para testemunhar. Quanto à fidedignidade, a questão que se coloca é sobre a capacidade de uma criança de relatar um evento testemunhado ou vivenciado de forma consistente e precisa. Quanto à competência, a questão que se levanta é sobre a capacidade de uma criança para entender e responder às perguntas que lhe são colocadas.

A questão da fidedignidade e da competência no testemunho infantil talvez sejam os maiores desafios atuais à ciência psicológica sobre a memória, uma vez que, tal como apontamos no início, nossa memória, mesmo de adultos, está naturalmente sujeita a erros e distorções (e.g., falsas memórias). Dessê modo, faz-se necessário compreender quais situações podem tornar a memória das crianças mais vulneráveis a informações não fidedignas.

Sugestionabilidade da Memória

A sugestionabilidade da memória das crianças é um dos fatores de maior relevância, em termos das limitações do testemunho infantil. Isso ocorre pelo indiscutível potencial destruidor que a sugestão de uma falsa informação pode ter sobre um relato testemunhal, podendo torná-lo completamente inválido, além dos danos subjetivos que pode causar nos indivíduos, sejam estas crianças ou adultos.

Neste sentido, Chae e Ceci (2006) salientam que a sugestionabilidade infantil tem sido um ponto crítico no debate acerca da competência da criança para prestar testemunho. Dependendo da posição assumida neste debate, o testemunho de uma criança pode ser visto como confiável, preciso e resistente à sugestão, ou de forma oposta, como pouco confiável e vulnerável à sugestão.

A sugestionabilidade, de acordo com descrição de Schacter (2003) consiste na tendência de um indivíduo em incorporar informações distorcidas, providas de fontes externas (de forma intencional ou acidental), às suas recordações pessoais. Após inúmeros e variados estudos na área da sugestionabilidade infantil, já é possível identificarmos com segurança alguns fatores que contribuem para este complexo fenômeno. Melnyk, Crossman, e Scullin (2007) classificaram os fatores primários que influenciam a sugestionabilidade infantil em duas grandes categorias: a) fatores relacionados à entrevista e b) fatores relacionados às características das crianças. Dentre os fatores relacionados à entrevista que comprometem o testemunho infantil estão: o tipo de perguntas utilizadas (e.g. perguntas fechadas e sugestivas), a repetição das perguntas, a repetição das entrevistas, técnicas não verbais (e.g. interpretação de desenhos e o uso de brinquedos anatômicos) e ambiente (setting) inadequado. A sugestionabilidade da memória das crianças seria o resultado da interação destes fatores.

Nesta seção serão aprofundados os fatores relativos às características da criança, quais sejam: desenvolvimentais, cognitivos, psicossociais e individuais. Com relação ao desenvolvimento, Chae e Ceci (2006) são categóricos em afirmar que as crianças mais jovens, em idade pré-escolar, são significativamente mais sugestionáveis do que as crianças mais velhas e os adultos. Com base nos estudos conduzidos no âmbito da psicologia do desenvolvimento, Saywitz e Lyon (2002) associam esta especial vulnerabilidade das crianças mais jovens aos efeitos da sugestionabilidade a três fatores: (1) crianças pequenas têm dificuldade em tarefas de recordação livre, (2) crianças pequenas são deferentes aos adultos, ou seja, tendem a respeitarem e submeterem-se às vontades dos adultos; e (3) as crianças possuem dificuldades em identificar a fonte correta da informação por elas recordada.

Quanto ao primeiro fator, o processo de recuperação livre de uma informação na memória parece particularmente difícil para uma criança pré-escolar, pois exige um maior empenho do sistema cognitivo na busca da informação armazenada (Bjorklund, 2000b). O contrário ocorre em tarefas de reconhecimento (p.ex., o homem era gordo?), onde a criança só precisa comparar a informação oferecida com aquela registrada previamente na sua memória e decidir se confere com a anterior. Todavia, particularmente em contexto forense, um testemunho colhido através de

questões de reconhecimento, pode ter sua precisão comprometida, já que as crianças pequenas, igualmente evidenciam altos índices de erro neste tipo de questionamento, comparadas às crianças mais velhas.

No que diz respeito ao segundo fator, a deferência aos adultos, sabe-se que desde muito cedo, a criança aprende e supõe que os adultos possuem mais conhecimento do que elas. E isto torna as crianças pequenas particularmente vulneráveis às sugestões apresentadas pelos adultos, enquanto as crianças mais velhas mostram-se mais resistentes a este fator. Deste modo, os adultos podem, por exemplo, transmitir sua própria visão de um evento através da forma como formulam uma questão a uma criança.

Por fim, o terceiro fator, as crianças pequenas evidenciam especial dificuldade na identificação das fontes de suas lembranças. Os resultados dos estudos têm demonstrado que, de forma especial, as crianças menores apresentam dificuldades quanto à monitorização da fonte de suas recordações, ou seja, a capacidade de discriminar se a informação foi vivenciada, pensada ou sugerida (Lindsay, Johnson, & Kwon, 1991; Roberts & Blade, 1999). Sendo assim, a incapacidade da criança distinguir entre o falso e verdadeiro acaba tornando-as mais suscetíveis aos efeitos da sugestibilidade. A sugestibilidade, necessariamente, implica numa atribuição incorreta da fonte da recordação, ainda que este processo por si não conduza, obrigatoriamente, à distorção do traço de memória para o evento (ver, por exemplo, Schacter, 2003).

Para além das diferenças relativas à idade, ou à fase de desenvolvimento na qual se encontra uma criança, os pesquisadores têm se interessado em explicar, relativamente à sugestibilidade, as diferenças no desempenho observadas em crianças de uma mesma faixa etária. Tem-se que crianças de um mesmo grupo etário podem ter um desempenho diferenciado em virtude de uma variabilidade no funcionamento cognitivo e no funcionamento psicossocial (Bruck & Melnyk, 2004; Chae & Ceci, 2006; Salmon, & Pipe, 2000).

Como salientam Chae e Ceci (2006), a consideração das características individuais associadas à sugestibilidade seria de extrema relevância no contexto forense, na medida em que permitiria identificar e prever quais as crianças seriam mais suscetíveis aos efeitos da sugestão, independentemente da idade. O conhecimento desses fatores implicaria diretamente na escolha das técnicas de entrevista forense. Entretanto, numa revisão de 69 estudos realizados com o propósito de examinar as relações entre fatores cognitivos e sociais e a sugestibilidade infantil, Bruck e Melnyk (2004) não encontraram o "perfil" da criança altamente sugestível. Ainda assim, é possível identificar alguns fatores individuais que têm sido relacionados com a sugestibilidade da memória das crianças, tais como a inteligência, as habilidades linguísticas, a criatividade e o auto-conceito.

Relativamente à inteligência, Chae e Ceci (2006) assinalam existir alguma evidência de que a inteligência verbal estaria inversamente relacionada com a sugestibilidade (entre crianças pré-escolares). Além disso, essa capacidade, provavelmente, teria um poder preditivo maior, em relação à sugestibilidade infantil, comparada à inteligência não-verbal. Em sua revisão, Bruck e Melnyk (2004), encontraram que crianças com retardo mental eram mais sugestíveis, comparadas a crianças da mesma faixa etária. Igualmente, crianças com melhores habilidades linguísticas mostravam-se menos sugestíveis do que crianças com tais habilidades mais precárias e, de forma oposta, crianças que eram mais imaginativas e criativas, mostravam-se mais sugestíveis.

Chae e Ceci (2006) destacaram que alguns estudos têm oferecido suporte empírico para a hipótese de que um elevado auto-conceito está associado com um declínio na sugestibilidade. Vrij e Bush (2000) verificaram que a autoconfiança estava inversamente associada com a sugestibilidade em crianças de 5 a 11 anos. Espera-se, portanto, que crianças com melhor auto-conceito sintam-se mais capazes e "autorizadas" no contexto de uma entrevista, tenham uma certeza maior acerca da precisão de suas memórias e sintam menos os efeitos da pressão social para concordar com um entrevistador quando este está errado.

Chae e Ceci (2006) destacam ainda o temperamento e o estilo de vinculação da criança como fatores que podem interferir no depoimento infantil. Mais recentemente, alguns investigadores começaram a levantar a possibilidade de que características do temperamento possam afetar o relato de uma criança durante uma entrevista (Endres, Poggenpohl, & Erben, 1999). Sendo assim, a timidez, a emocionalidade e adaptabilidade, têm sido exploradas, no que concerne às suas influências no grau de sugestibilidade de uma criança.

O estilo da vinculação entre pais e a criança têm sido objeto de uma série de pesquisas. Os resultados desses estudos têm indicado que a insegurança dos pais está associada a um aumento da sugestionabilidade das crianças em situações com maiores níveis de estresse. Todavia, como enfatizam Chae e Ceci (2006), os mecanismos subjacentes a tal ligação, entre a vinculação e a sugestionabilidade infantil, ainda são desconhecidos, sugerindo a necessidade de mais investigações nessa área.

Pipe e Salmon (2002) mencionam ainda o estilo de coping, como uma das variáveis sociais e da personalidade a ser incluída na explicação da variabilidade individual da sugestionabilidade. O coping, segundo as autoras, é um conceito complexo que diz respeito à capacidade da criança de lidar com situações de estresse, através da regulação e modulação da emoção, tanto no momento em que transcorre quanto depois da sua ocorrência. O modo de lidar com situações com elevados níveis de estresse tem sido apontado, em diversos estudos, como afetando a capacidade de uma criança de recordar um evento. De um modo geral, níveis superiores de recordação têm sido associados, entre outros aspectos, a um maior senso de controle e confiança frente a uma situação com altos índices de estresse. A seguir veremos o efeito que a emoção negativa produz na memória da criança.

Emoções Negativas e Memória

As emoções podem ser definidas como reações somáticas e cognitivas de curta duração a antecedentes ambientais ou cognitivos, que preparam o organismo para a ação (Buchanan, 2007; Damásio, 2000). Esse conceito se diferencia de humor, que é descrito como um padrão emocional estável e duradouro, em que muitas vezes não possui um antecedente determinado.

Recentes pesquisas desenvolvidas com crianças têm averiguado a influência da emoção no processamento da memória através de diferentes metodologias (ver Fivush & Sales, 2003). Grande parte desses estudos avaliou a interferência da emoção negativa na memória autobiográfica (i.e. aquela responsável pela evocação de fatos da história pessoal do indivíduo), dentro de uma perspectiva mais ecológica (i.e. mais próxima da realidade cotidiana) (ver Brewer, 2000b). Nessas pesquisas buscava-se analisar a memória para eventos e fatos estressantes da vida das crianças (e.g., procedimentos médicos, desastres naturais e eventos violentos), tendo em vista suas implicações forenses e clínicas. Esses estudos têm focado no impacto do estresse na quantidade, acurácia e na suscetibilidade à falsa sugestão da memória de crianças para eventos passados. De um modo geral, as pesquisas sugerem que os indivíduos tendem a lembrar mais de experiências pessoais que contenham maior relevância emocional (Kensinger, 2004).

Por exemplo, Terr no final da década de 70 entrevistou crianças que foram seqüestradas de um ônibus escolar e, mesmo depois de decorrido cinco anos do acontecimento, eram capazes de recordar tanto informações genéricas sobre o evento experienciado como de detalhes de forma vívida (Terr, 1979; 1983). Esses resultados demonstraram que crianças em situações de estresse, ou seja, com alta carga emocional, geralmente, apresentam uma melhora da memória para o evento em comparação com situações neutras. Dessa maneira, parece que eventos estressantes são melhores memorizados que eventos emocionalmente neutros. Havia, também, claros padrões entre as crianças de falhas da memória, porém esses detalhes envolviam informações periféricas, tais como a data, o tempo e a duração do evento. Esses achados foram consistentes com os apresentados, posteriormente, por Howe, Courage e Peterson (1994) que sustentaram que tal como ocorre em eventos não-emocionais, a memória para detalhes periféricos em eventos traumáticos está mais suscetível ao esquecimento e distorções.

Outro clássico estudo, que examinou a relação entre eventos traumáticos e memória autobiográfica em crianças, foi o de Bahrck, Parker, Fivush e Levitt (1998). Nesse trabalho, foi examinado como o estresse interferiu na memória de crianças pré-escolares de suas vivências com a passagem do furacão Andrew, uma devastadora tempestade que atingiu a costa da Florida, nos EUA, no ano de 1992. As crianças foram divididas em três grupos, de acordo com o dano material sofrido pela tempestade: alto, moderado e baixo. A amostra foi constituída por crianças entre três e quatro anos, que foram entrevistadas sobre o evento em dois momentos distintos: dois meses e seis meses após a tempestade. Os resultados mostraram que a quantidade de informações recordadas pelas crianças estava relacionada com a quantidade

de estresse experienciado no momento da catástrofe. Assim, crianças que sofreram danos moderados, em consequência da catástrofe, obtiveram índices maiores de recordação em comparação às outras duas condições. Esse resultado sugere que o efeito da intensidade emocional na memória se comporta como uma função em "U" invertido conforme a lei de Yerkes-Dodson (Gold, 1987). Dessa forma, alta e baixa intensidade emocional prejudica a quantidade de informação lembrada. Todavia, a aplicação da lei de Yerkes-Dodson para o funcionamento da emoção na memória ainda é muito controversa (ver Brown, Schefflin & Hammond, 1998).

Além disso, parecem existir diferenças no desempenho da memória conforme a valência emocional do evento (i.e, positiva, neutra ou negativa). Em um estudo conduzido por Hamond e Fivush (1991) foi detectado que as crianças lembraram mais informação sobre um evento com carga emocional negativa (e.g., furacão Andrew), que para um evento emocionalmente positivo (e.g., uma viagem a Disney).

Em um outro estudo, crianças de seis a oito anos participaram de uma simulação de roubo, em que um estranho entrou em uma sala, onde as crianças estavam jogando cartas, as distrai e, depois rouba uma caixa contendo dinheiro (Peters, 1991). Imediatamente após o evento, o experimentador e os pais entraram na sala. Os pais avaliaram o grau de ansiedade da criança. Em seguida, o experimentador mostrou uma série de fotos e pediu para que as crianças fizessem um reconhecimento do suspeito. Um outro grupo equivalente de crianças, grupo controle, não foi submetido à simulação de assalto, apenas deveriam reconhecer um estranho que entrara na sala, enquanto realizavam uma atividade lúdica. Os resultados mostraram que as crianças do grupo de simulação experienciaram mais ansiedade que as do grupo controle. Nesse estudo, ao contrário dos anteriores, a ansiedade prejudicou o reconhecimento do suspeito. Apenas 33% das crianças, pertencentes ao grupo de simulação, reconheceram corretamente a fotografia do suspeito, ao passo que no grupo controle este índice chegou a 83% de correto reconhecimento.

Muito embora tais estudos tenham significativa importância no entendimento da relação entre emoção e memória, sabe-se que esses procedimentos, que buscam uma maior aproximação com a realidade, muitas vezes, pecam em termos de controle experimental, prejudicando a avaliação acurada da memória. Muitas das informações obtidas nesses procedimentos altamente ecológicos podem ser imprecisas ou até mesmo falsas. De um outro lado, estão os estudos experimentais, que buscam simular diferentes condições emocionais no laboratório. Nesses estudos são possíveis maiores controles experimentais e, conseqüentemente, podem ser geradas explicações mais consistentes acerca do fenômeno estudado.

Tendo em vista a dificuldade de se investigar experimentalmente o efeito da emoção na memória de crianças, existe atualmente um pequeno número de pesquisas publicadas. Há sobre esse tema, basicamente, duas estratégias sendo adotadas para se estudar, nessa perspectiva, a interação entre emoção e memória (Howe, Cicchetti, Toth, & Beth, 2004). A primeira delas visa investigar as variações no desempenho da memória utilizando materiais não emocionais entre indivíduos com e sem histórico de maus tratos, ou alguma psicopatologia (e.g. Depressão Maior ou Transtorno de Estresse Pós-Traumático). Já a segunda estratégia envolve o estudo da memória através de materiais emocionais em indivíduos com, ou sem, história pregressa de maus tratos. Embora a segunda estratégia seja a mais adequada para investigar o fenômeno, tendo em vista a escassez de materiais emocionais apropriados à realidade infantil, a maioria das pesquisas tem optado pela primeira estratégia.

Dent e Stephenson (1979) mostraram um filme sobre um suposto furto de um objeto de um carro para crianças de 10 e 11 anos. As crianças foram testadas para três condições: recordação livre, recordação com perguntas gerais e recordação com perguntas específicas em um intervalo de dois meses. De um modo geral, os resultados deste experimento apontam que testes de recordação livre produzem relatos mais acurados, porém mais incompletos.

Em um outro experimento, participantes de três grupos de idade: estudantes do quinto ano do ensino fundamental, universitários e idosos – assistiram a um vídeo sobre uma simulação de assalto a uma loja (List apud Brown, Schefflin & Hammond, 1998). Um estudo piloto foi conduzido para levantar os detalhes esperados em um evento dessa natureza. O cenário do crime foi elaborado tendo em vista as expectativas das pessoas, incluindo detalhes que variavam de muito consistentes a pouco consistentes (i.e. menos prováveis). A memória foi testada para a simulação de assalto após um intervalo de uma semana, através de testes de recordação livre e reconhecimento. O teste de

reconhecimento consistiu em itens consistentes e inconsistentes sobre o incidente. Os resultados indicaram que os universitários obtiveram maior acurácia e produziram maior quantidade de informação lembrada, em comparação com os outros grupos. Todos os participantes demonstraram mais erros de memória e, portanto, menos acurácia para os detalhes inconsistentes. Em outras palavras, os erros cometidos ocorreram devido às expectativas prévias dos participantes sobre o evento em questão. Segundo o autor, as pessoas tentavam ajustar a memória do evento de acordo com um esquema pré-existente, levando a imprecisão durante a recuperação da informação.

Buscando manipular a valência emocional, Davidson, Luo e Burden (2001) examinaram as memórias verdadeiras de crianças do primeiro, terceiro e quinto ano do ensino fundamental, para histórias com diferentes tamanhos e conteúdos emocionais. De um modo geral, as histórias emocionais foram mais lembradas em comparação às neutras, pelas crianças. Em histórias mais curtas, não foram observadas diferenças na quantidade de informação lembrada nos três grupos. Entretanto, nas histórias mais longas e complexas, as crianças mais velhas (estudantes do quinto ano) tiveram maior quantidade de lembranças que as mais novas, tanto para emocionais quanto para neutras. Nas histórias neutras, as crianças maiores tiveram uma clara vantagem na lembrança de informações em comparação às mais novas. Porém, com as histórias emocionais essa diferença foi amenizada, sugerindo que o conteúdo emocional pode interferir na qualidade da memória. Em outras palavras, emoção parece prejudicar a acurácia da memória das crianças.

Utilizando materiais não emocionais, Howe e colaboradores (2004) investigaram as falsas memórias em crianças saudáveis e vítimas de maus tratos, de diferentes faixas etárias e classes sociais, através do procedimento de palavras associadas (DRM). Nesse experimento, os pesquisadores manipularam a emoção através da amostra, dividindo em dois grupos: um grupo de crianças com maus tratos e um grupo controle de crianças saudáveis. Os resultados apontaram que as memórias verdadeiras e falsas aumentaram em função da idade, independente da criança ter sido, ou não, vítima de maus tratos. Desse modo, a exposição ao trauma aparentemente não produziria danos na memória das crianças.

Dentre os estudos sobre psicopatologia e memória, sabe-se que a depressão em crianças compromete o processamento mnemônico (Bishop, Dalgleish, & Yule, 2004). A teoria cognitiva da depressão ressalta um círculo vicioso ligando o humor deprimido a uma predisposição a recordação de informações negativas (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979). Nessa direção, os estudos realizados com pacientes deprimidos têm demonstrado um aumento significativo na lembrança de informações negativas tanto em testes de reconhecimento, quanto em testes de recordação (Bootzin & McNight, 1998; Pergher, Stein & Wainer, 2004).

Buscando avaliar a influência da emoção nas falsas memórias em crianças saudáveis, Howe (2007) testou 60 crianças de 8 e 12 anos de idade, com listas DRM com valência emocional neutra e negativa. Todas as crianças foram testadas para recordação livre e reconhecimento. As medidas de recordação livre mostraram o habitual incremento em memórias verdadeiras e falsas em função da idade. Informações neutras verdadeiras foram mais recordadas e reconhecidas, que informações verdadeiras com valência negativa. As crianças apresentaram mais falsa recordação para itens neutros, que itens negativos. Contudo, esse padrão não fora detectado para o falso reconhecimento. As crianças obtiveram mais falso reconhecimento para informações negativas. As análises posteriores mostraram que informações com valência neutra podem ser facilmente discriminadas entre verdadeiras e falsas, independente da idade. Todavia, o mesmo não ocorre para os detalhes negativos. A emoção negativa parece prejudicar a acuracidade da memória das crianças.

Os experimentos realizados em adultos saudáveis sugerem o contrário dos achados obtidos com crianças: as pessoas tendem a recuperar estímulos emocionais com maior facilidade que itens neutros (Matlin, 2004). Kensinger e Corkin (2003) afirmam que as informações negativas são mais facilmente recuperadas em detrimento das neutras. Segundo a literatura, esse efeito é potencializado quando a evocação ocorre após um longo intervalo de tempo (Kensinger, 2004; LaBar & Cabeza, 2006). Isso sugere que o efeito da emoção se torna mais explícito com o passar do tempo, atuando no processo de consolidação da memória e, por consequência, retardando o processo de esquecimento (Hamann, 2001).

Entretanto, o aumento da memória para conteúdos emocionais não é garantia de uma recordação acurada. Pelo

contrário, a emoção eleva a memória para os aspectos centrais (essenciais) do evento, não ocorrendo o mesmo efeito com os detalhes mais periféricos (específicos), que muitas vezes são fundamentais no âmbito forense ou clínico (Reisberg & Heuer, 2007). Um exemplo desse efeito foi destacado por Steblay (1992), que demonstrou que as testemunhas são menos precisas em identificar um suspeito, quando existe uma arma no delito. Este efeito foi descrito na literatura como *foco na arma*¹ (Loftus, Loftus & Messo, 1987; Mitchell, Livovsky & Mather, 1998), onde as pessoas tendem a dirigir sua atenção para o detalhe central do evento (i.e. arma), emocionalmente relevante, prestando menos atenção às demais informações e, por consequência, tendo uma pior codificação das características periféricas do evento, prejudicando a acuracidade da memória.

Desse modo, os estudos sobre a influência da emoção negativa na memória das crianças ainda não revelaram dados conclusivos. Os achados até aqui, indicam um aumento em termos da quantidade de informação recordada para informações com conteúdos emocionais negativos e uma diminuição da precisão dos detalhes. Assim, dependendo da situação, a emoção negativa, além de possibilitar mais recordação verdadeira, pode produzir maiores índices de falsas memórias.

Os estudos aqui apresentados servem para ilustrar a complexidade de fenômenos que envolvem o testemunho infantil, discutindo aqui três desses fenômenos: as falsas memórias, a sugestibilidade da memória da criança e o impacto da emoção negativa na memória.

Com relação às falsas memórias, as pesquisas apresentadas mostram que, embora as crianças, até mesmo aquelas em idade pré-escolar, possam recordar de informações sobre eventos, essas lembranças podem ser imprecisas, ou até mesmo, de algo que nunca aconteceu. As lembranças, relatadas pela criança, podem diferir da simulação ou da mentira, tendo em vista a não intencionalidade da criança. Dessa forma, um testemunho infantil, em alguns casos, pode estar baseado em falsas memórias. Nesse sentido torna-se fundamental para os psicólogos e operadores do direito o conhecimento dos mecanismos da memória, bem como os aspectos que a tornam mais vulnerável à distorção.

Os estudos acerca da sugestibilidade da memória das crianças apontam algumas características das mesmas, que podem estar associadas a um comprometimento do testemunho. A idade da criança, bem como a capacidade linguística são fatores que, segundo as pesquisas revisadas, influenciam diretamente a vulnerabilidade da memória. De um modo geral, crianças em idade escolar quando comparadas a pré-escolares, com boa capacidade intelectual irão produzir um testemunho mais rico em detalhes, contendo mais informações precisas, uma vez que estarão menos suscetíveis à interferência do entrevistador. Todavia, outras características individuais como o estilo de vinculação, temperamento e auto-conceito, embora já sugiram algumas tendências, ainda necessitam ser mais bem averiguadas para que possamos conhecer o real impacto dessas variáveis no testemunho infantil.

No que tange ao impacto da emoção negativa na memória, podemos destacar quatro variáveis, que influenciam na compreensão do fenômeno e vem sendo foco das pesquisas experimentais: (a) o grau de envolvimento com o evento (testemunha ou vítima), (b) o tempo de retenção da informação (imediate ou longo período), (c) o tipo de informação (central ou periférica) e (d) o tipo de recuperação (recordação livre, recordação com pistas ou reconhecimento).

Com relação ao grau de envolvimento com o evento, segundo a hipótese da auto-referência, as crianças tendem a lembrar mais detalhes daquelas situações emocionalmente mais relevantes. Assim, quanto maior o grau de envolvimento com o evento, melhor será o relato. Sobre o intervalo de tempo de retenção, observa-se que quanto mais tempo se passar entre o acontecimento e a recuperação da informação, mais deteriorada estará a memória da criança, tendo em vista os efeitos de interferência e sugestão. Desse modo, sugere-se que os depoimentos infantis sejam coletados o mais próximo do fato.

O tipo de informação e o tipo de recuperação da informação armazenada na memória, também variam para eventos emocionais negativos. De uma maneira geral, o relato livre da criança tende a ser breve e preciso, contendo um maior número de informações centrais sobre o evento. Assim, no contexto forense, para obter informações mais acuradas deve ser priorizada a recordação livre como estratégia de recuperação. Seguindo essa estratégia, o entrevistador forense interfere o menos possível no relato da criança e, portanto, obtém um relato mais fidedigno.

TÉCNICAS DE ENTREVISTA: SUPERANDO DESAFIOS

Com base nos avanços científicos da Psicologia do Testemunho, em especial no que tange o funcionamento da memória e os aspectos envolvidos na oitiva de testemunhas e vítimas, em muitos países, como os Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Espanha, já foram implantadas mudanças no sistema legal que modificaram a condução das entrevistas investigativas ou forenses com crianças. Tais mudanças visam à maximização da qualidade dos testemunhos e a minimização da interferência do entrevistador e ocorrência das falsas memórias. Essa preocupação dos psicólogos forenses com a qualidade dos depoimentos possibilitou o surgimento de técnicas de entrevista que estão sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas com o objetivo de atingir uma maior credibilidade e fidedignidade dos testemunhos, observando-se um contexto de entrevista adequado às condições emocionais e desenvolvimentais da testemunha.

Nesta perspectiva, Fisher e Geiselman (1992) desenvolveram a Entrevista Cognitiva, que tem sido utilizada na coleta de depoimentos com adultos e crianças em idade escolar, com eficácia comprovada (Fisher, & Schreiber, 2007; Nygaard, Feix, & Stein, 2005), inclusive em países em desenvolvimento (Stein & Memon, 2006). Para crianças pré-escolares, Poole e Lamb (1998) sugerem a adoção de um protocolo flexível de entrevista, de forma que o entrevistador interfira o menos possível no relato da criança. Yulle, Hunter, Joffe e Zaparniuk (1993) criaram o questionário, "Passos Prudentes", também direcionado para entrevistar crianças. Levando em conta fundamentos similares a estas outras técnicas, o sistema PEACE, desenvolvido no Reino Unido, propõe diferentes etapas que compõem a entrevista investigativa, contendo recomendações específicas para a entrevista com testemunhas infantis (ver <http://www.homeoffice.gov.uk/documents/ach-bect-evidence/>).

Todas essas novas técnicas foram elaboradas a partir de uma extensa revisão de literatura dos processos psicológicos básicos (i.e., funcionamento da memória, linguagem) e da comunicação, visando maximizar tanto a qualidade quanto a quantidade dos relatos baseados na memória dos entrevistados sobre os fatos.

Deste modo, a Psicologia do Testemunho, área do conhecimento que estuda os processos envolvidos nos depoimentos, se firma como uma importante aliada no sentido de fornecer as técnicas apropriadas para que os profissionais de saúde mental, juntamente com os operadores da lei possam obter informações mais consistentes e fidedignas dos depoimentos. Pode-se concluir que ao entrevistar uma criança através da técnica adequada, a criança poderá contribuir para o processo de investigação, fornecendo informações corretas e relevantes em seu depoimento.

A despeito do estreitamento cada vez maior das relações entre o sistema legal e a psicologia, ainda resta muito a ser feito. Na medida em que, por um lado, os operadores da lei reconhecerem os subsídios que a psicologia tem a oferecer e, por outro lado, os psicólogos forem capazes de responder, com fundamentação, as perguntas legítimas que lhe forem formuladas, maiores serão as chances de uma contribuição efetiva para que a justiça seja feita. Considera-se que é somente através do caminho do diálogo, tendo por base o conhecimento construído em sólidas bases científicas, que se poderá impulsionar, a exemplo do que ocorreu em outros países, algumas mudanças na realidade do sistema judicial brasileiro, especialmente quando se pretende receber crianças em nossos tribunais, buscando-se a proteção ampla e efetiva destas pequenas vítimas e testemunhas.

VISÃO GERAL DA ENTREVISTA

Não existe uma única maneira de conduzir uma entrevista investigativa. Diferentes profissionais de em diferentes partes do mundo desenvolveram maneiras próprias de estruturar / conduzir as entrevistas investigativas, baseados nas suas experiências e no conhecimento científico. Na elaboração deste manual, consideramos dois grandes modelos de entrevista investigativa, buscando unir as principais qualidades de cada um. Estes dois modelos são: o PEACE (desenvolvido no Reino Unido) e a Entrevista Cognitiva (desenvolvida nos Estados Unidos).

O modelo britânico PEACE foi usado como referência para apresentarmos as diferentes etapas que compõem a entrevista investigativa. A sigla PEACE representa um mnemônico para cinco etapas principais: Planning and preparation (Planejamento e preparação); Engage and explain (Engajar e Explicar); Account (Relato); Closure (Fechamento) e Evaluation (Avaliação). A estrutura geral da entrevista pode ser visualizada na figura abaixo.



Embora o modelo britânico tenha sido utilizado como base para apresentarmos a estrutura geral da entrevista (cada etapa corresponde a um capítulo desta apostila), buscamos integrar, a cada etapa PEACE, diversos princípios e técnicas advindos da Entrevista Cognitiva. Assim, o conteúdo apresentado a seguir representa a união das forças dos principais modelos de entrevista investigativa da atualidade. Este material didático foi baseado nas seguintes fontes:

- 1) Fisher, R.P. & Geiselman, R.E. (1992) *Memory enhancing techniques for investigative interviewing: The Cognitive Interview*. Springfield Ill.: Charles C. Thomas.
- 2) Memon, A. (2006). *The Cognitive Interview*. In O. Hargie (Ed). *A Handbook of Communication Skills (3rd ed.)*. Routledge: London & NY.
- 3) Milne, R. (1999). *The cognitive interview: Recent research*. Edited issue of *Psychology, Crime and Law*, 5 (1 and 2).
- 4) Memon, A. (2007). *A entrevista cognitiva: técnicas para incrementar a qualidade e quantidade de informações nos relatos testemunhais*. *Manual de treinamento em Entrevista Cognitiva*. Porto Alegre.
- 5) Material do Curso desenvolvido dentro do projeto A. Memon, financiado pelo ESRC, com contribuições substanciais de Güenter Koehnken (Alemanha), Ray Bull e Rebecca Milne (Inglaterra).
- 6) Memon & Walker, N. *Materiais de treinamento para entrevistas forense de crianças*.
- 7) Stein, L. M. e colaboradores (2010). *Falsas Memórias: Fundamentos científicos, aplicações clínicas e jurídicas*. Porto Alegre: Artmed.

1ª ETAPA: PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO

A etapa de planejamento e preparação é fundamental para o sucesso de uma coleta de testemunho (Fisher & Geiselman, 1992). É necessária uma preparação adequada para identificar os objetivos da entrevista de tomada de depoimento, bem como a estratégia que será adotada pelo entrevistador. Dessa forma, quanto maior for o tempo destinado nesta etapa, maiores serão as chances de uma boa coleta de evidências.

Existem dois aspectos que envolvem o planejamento e a preparação da coleta de testemunho com crianças, quais sejam: 1) a obtenção de informações e 2) a organização do ambiente físico da entrevista (i.e., sala de entrevista). Com relação à obtenção de informações, é recomendável que o entrevistador, na medida do possível, possa examinar minuciosamente o caso antes da oitiva iniciar. Com essa atitude, é possível tomar conhecimento da situação antecipadamente e obter informações genéricas sobre a testemunha (i.e., nome, idade, origem, escolaridade, natureza da alegação, estrutura familiar), que serão utilizadas na etapa seguinte, Engajar e Explicar, para a construção de uma relação de confiança.

O entrevistador pode, também, coletar informações adicionais sobre o evento e sobre a testemunha e/ou vítima advindas de diversas fontes, tais como: entrevista com familiares, professores, ocorrência policial (atual e anteriores), avaliações técnicas, etc. Com essa postura de planejamento, o entrevistador pode se assegurar que todas as questões estarão cobertas e as perguntas-chave serão feitas durante a coleta de testemunho, pois, na maioria dos casos, essa oportunidade se perde no momento em que a entrevista é concluída. Uma ressalva importante deve ser feita. A coleta das informações provenientes do depoimento deve ser sempre objetiva (i.e., imparcial), de modo que o entrevistador não elabore hipóteses antecipadas sobre o fato. Dessa forma, o que guiará a entrevista são as informações fornecidas pela criança e não as questões previamente formuladas pelo entrevistador. Assim, com o objetivo de tornar essa preparação mais objetiva é sugerido ao entrevistador que elabore o planejamento da entrevista por escrito (Milne, 1999).

Com relação à organização do ambiente físico da entrevista (sala de entrevista), este deve ser simples e sóbrio, com o menor número de estímulos distratores possíveis, para que a criança possa se concentrar apenas na tarefa do depoimento. Não é recomendável que brinquedos e jogos estejam à vista da criança, pois estes podem distrair a atenção da mesma, interferindo na coleta de testemunho. Sugere-se que brinquedos, jogos e materiais lúdicos, assim como lápis e papéis, estejam guardados para serem utilizados, se necessário, na etapa seguinte da coleta de depoimento.

Assim, o ambiente deve conter cadeiras e espaço suficiente para que os equipamentos de vídeo (e.g., filmadora) e áudio estejam em uma distância aceitável da testemunha. O entrevistador não deve ficar de frente para a criança, de modo que não se estabeleça uma sensação de intimidação para esta última. Sendo assim, as cadeiras devem estar dispostas lado a lado, numa inclinação correspondente aos ponteiros de um relógio marcando 01:50.

Resumindo...

- O planejamento e preparação tornam a entrevista mais eficiente
- Coletar previamente informações sobre a testemunha favorece o estabelecimento de uma relação de confiança
- Um ambiente adequado colabora para o sucesso da entrevista

O que fazer...

- Observe o contexto da alegação, incluindo a competência da criança para fazer um relato dos fatos e a complexidade do evento
- Avalie se a testemunha é uma portadora de alguma necessidade especial
- Reúna as informações necessárias para planejar a entrevista
- Avalie a necessidade da presença de terceiros (e.g., familiares)
- Prepare o ambiente físico para a entrevista
- Elabore por escrito um planejamento da entrevista

2ª ETAPA: ENGAJAR E EXPLICAR

Para fins didáticos, a abordagem da 2ª etapa do modelo PEACE será dividida em três seções. Na primeira seção estão descritos os fundamentos do processo de engajar a testemunha na coleta de depoimento. A segunda seção é dedicada aos fundamentos relativos à explicação dos objetivos da entrevista. Na terceira e última seção, são propostos exercícios práticos para consolidação dos conteúdos apresentados nas seções iniciais.

Fundamentos do processo de ENGAJAR a testemunha na coleta de depoimento

A situação de prestar um depoimento não é comum para a maioria das pessoas, sejam elas adultas ou crianças. A ansiedade nessas circunstâncias é uma reação esperada. Todos nós sabemos o quanto é difícil nos engajarmos em uma tarefa quando estamos ansiosos. Em relação à tarefa da criança de prestar depoimento não é diferente. Portanto, uma primeira atribuição importante do entrevistador é reduzir a ansiedade da criança.

Uma estratégia geral para reduzir a ansiedade da testemunha é criar uma atmosfera psicológica acolhedora. Para tanto, o entrevistador deve demonstrar preocupação com o bem-estar da criança, de modo que esta última se sinta segura e confortável com a situação do depoimento (Memon, 2007). Uma forma de demonstrar essa preocupação é questionar a testemunha sobre como ela está se sentindo e dar espaço para ela falar, pois é difícil que falemos sobre qualquer coisa quando sentimos um desconforto emocional. Por outro lado, quando compartilhamos com outra pessoa aquilo que nos aflige, via de regra,, nos sentimos aliviados e aptos a investir nossas energias mentais para falar sobre aquilo que é necessário.

Para conduzir uma entrevista com sucesso pode-se dizer que o comportamento não-verbal apropriado durante a entrevista é tão importante quanto às instruções verbais. Apresentamos algumas sugestões para que você possa praticar comportamentos adequados no momento da entrevista (Memon & Walker, s/d):

- Sente-se de forma relaxada; procure manter seu corpo levemente de frente para a criança (posição de “dez para as duas”)
- Tente manter uma expressão amigável e de suporte
- Utilize contato visual frequentemente, mas não fique olhando fixamente para a criança
- Fale devagar, use frases curtas e dê pequenas pausas entre as frases
- Elogie a criança pelo seu progresso no geral
- Evite movimentos e estilos de linguagem
- Não interrompa
- Permita pausas
- Demonstre paciência
- Demonstre atenção e interesse

As crianças não costumam ter contato próximo com o judiciário. Logo, tendem a ver esses profissionais através das lentes de um estereótipo repleto de fantasias e anseios. Em outras palavras, os profissionais não são vistos como uma pessoa de “carne e osso”, mas como um símbolo de autoridade. Por essa razão, é tarefa do entrevistador mostrar-se como pessoa, distanciando-se o máximo possível de estereótipos de autoridade que podem comprometer o processo de comunicação. Nesse sentido, é útil, por exemplo, o entrevistador comentar sobre características ou experiências suas que tenham a ver com a criança (mas que não tenham relação ao evento em questão, por exemplo: “Eu também, como tu, gostava das aulas de Ciências quando estava na escola”), pois isso aumenta a proximidade percebida pela testemunha.

Antes de começar a entrevista é necessário estabelecer um vínculo de confiança e lançar as bases para uma comunicação de sucesso (Memon, 2006).

Lembre-se de que você é um estranho para a criança e de que ela provavelmente está se sentindo desconfortável nesta

nova situação. Para reduzir a tensão e a insegurança é essencial que você se apresente dizendo seu nome e cumprimente a criança pelo nome. Chame-a pelo nome freqüentemente.

Exemplo: "Você deve ser o (a) ... Meu nome é ..."

Antes de começar a fazer perguntas para a criança sobre o evento, é muito importante criar uma atmosfera relaxante e fazer com que a criança se sinta segura e confiante. Uma boa forma de alcançar este objetivo é fazer algumas perguntas que possam ser respondidas positivamente ou criar um estado de humor positivo. Você poderia, por exemplo, perguntar quais são as pessoas que ela mais gosta, se ela tem um animal de estimação, ou vocês poderiam conversar sobre amigos, hobbies, jogos favoritos, brinquedos, etc.

Construir uma relação de confiança nesta situação requer que você interaja efetivamente com a criança, agindo como alguém interessado no que a criança está dizendo, e não apenas fazendo uma série de perguntas predeterminadas: "Qual seu programa favorito de TV?" e "Em que ano você está?". Freqüentemente, é uma boa idéia falar sobre você mesmo. Por exemplo, se a criança fala sobre um animal de estimação e você também tem um, você poderia mencionar isto e descrever a sua experiência.

Pode ser uma boa preparação para a entrevista, encorajar a criança a falar ininterruptamente, quando ela está descrevendo um fato que lhe seja familiar, tal como o jogo / brincadeira preferido. Comentários do tipo: "Parece divertido. Me explique como se joga, ou "Eu não conheço este jogo, como você faz para jogá-lo?", têm o duplo papel: auxilia no vínculo inicial, e ensina à criança a elaborar respostas detalhadas. Se a criança parece ansiosa ou nervosa, é importante continuar construindo essa relação de confiança até que você perceba que ela está mais relaxada.

É muito importante que os entrevistadores tenham em mente que esta etapa inicial de conversação irá estabelecer o ritmo e o tom do restante da entrevista. Tendo em vista que o objetivo é obter o máximo de informações possíveis acerca dos fatos através do relato do entrevistado, essa postura deve ser buscada isso já na etapa inicial. Em termos práticos isso significa: deixe a criança falar e escute o que ela tem a dizer. Esse princípio é o que se chama de "escuta ativa" (figura 3). Os maiores ingredientes de uma escuta ativa são: sinais de encorajamento para o outro falar, o uso da primeira pessoa ("Eu"), perguntas abertas e o respeito ao silêncio e pausas (Milne, 2004).



Figura 3. Escuta ativa

Os sinais de encorajamento são comportamentos que transmitem à criança que o entrevistador está realmente interessado no que ela tem a dizer. Esses sinais podem ser não verbais (por exemplo, expressões faciais, movimentos com a cabeça e postura) ou verbais (falar, por exemplo, "ok", "aham", "entendo"). A falta de encorajamento pode significar desinteresse e, conseqüentemente, prejudicar o andamento de toda entrevista.

O uso da primeira pessoa, do "Eu", durante a entrevista mostra que o entrevistador está interessado nas observações da testemunha. Essa técnica humaniza a entrevista, na medida em que transmite a idéia de que é a pessoa do entrevistador que está interessada em ouvir a testemunha, e não apenas que um protocolo está sendo seguido. Assim, ao invés do entrevistador questionar "qual sua escola?", é preferível que coloque a pergunta da seguinte maneira: "eu gostaria de saber como é a sua escola".

A quantidade de informações relatadas pela testemunha depende diretamente do tipo de pergunta feita pelo entrevistador. Perguntas fechadas (i.e., perguntas cuja resposta se restringe a uma palavra, ou pequena frase, como por exemplo, “ele te bateu?”) tendem a gerar uma restrita quantidade de informações, ao passo que as perguntas abertas propiciam relatos mais extensivos. Uma pergunta aberta é aquela que não limita a resposta da criança, dando-lhe a oportunidade de relatar uma quantidade irrestrita de informações, por exemplo:

Perguntas abertas:

- Quem ...?
- O quê ...?
- Quando ...?
- Como ...?
- Onde ...?

Exemplo: Então, o quê você está achando do 1º ano (do ensino fundamental)?

As frases de seguimento são elementos importantes na demonstração da escuta ativa. As frases de seguimento são aquelas que convidam a testemunha a continuar falando:

- “Fale-me mais sobre isso”
- “Estou realmente interessado. Eu gostaria de ouvir mais”
- “Mm hmm ...”

Por fim, o último componente da escuta ativa é o respeito ao silêncio. Quando o entrevistador não consegue achar as palavras para estimular ou confortar a testemunha, é preferível que não diga nada. O silêncio tem o seu papel numa entrevista e tem se provado benéfico. O silêncio, também, permite tempo para a testemunha e entrevistador pensarem. Portanto, se a criança hesita, não é indicado preencher a pausa com outra pergunta. Antes disso, é mais produtivo encorajá-la a continuar falando por meio do silêncio ou uma frase de encorajamento.

Resumindo...

- Nosso comportamento numa entrevista é regulado pelas atitudes da criança
- Os objetivos podem estar claros para o entrevistador, mas não para a criança
- Um ambiente desconhecido e intimidador gera ansiedade
- A ansiedade prejudica o desempenho da memória

O que fazer

- Para acalmar a criança, mantenha-se calmo
- Torne a entrevista personalizada (chame a criança pelo nome)
- Faça perguntas abertas
- Faça frases de seguimento
- Evite formular frases ou perguntas no negativo, jargões e linguagem técnica
- Dê abertura para a criança fazer perguntas e expor sentimentos
- Demonstre interesse por aquilo que a testemunha tem a dizer
- Use as mesmas palavras da criança

Fundamentos sobre a **EXPLICAÇÃO** dos objetivos da entrevista

É muito importante explicar, à criança, qual deverá ser o seu papel durante a entrevista. As pessoas, freqüentemente, temem o inesperado. Portanto, explicitar as razões pelas quais a entrevista será necessária torna o foco mais claro para a testemunha e estabelece um canal de cooperação entre a dupla. Perguntas tipo: “Você sabe por que está aqui hoje?” podem ser úteis nesta etapa da entrevista.

Após ouvir a resposta da criança, o entrevistador precisa fornecer um panorama geral de como será a sistemática da entrevista, bem como seus objetivos. Essa explicação por parte do entrevistador pode ser assim colocada:

Os entrevistadores não devem supor que as testemunhas fazem isso naturalmente, portanto é papel do entrevistador instruir explicitamente, conforme exemplificado abaixo.

“Vou pedir que você se esforce o máximo que puder para me contar o que você conseguir se lembrar. Pense no tempo que for necessário... por que lembrar exige esforço” “Estamos aqui hoje para conversar sobre a [agressão que você sofreu], pois eu quero entender o que aconteceu.”

Tendo em vista que lembrar requer um esforço concentrado por parte da testemunha, é fundamental que os entrevistadores dêem atenção a este ponto. Em outras palavras, a criança deve ser incentivada a se engajar neste processo de recordação.

A instrução para o esforço concentrado deve ser seguida por uma instrução para relatar tudo. Por meio desta instrução, o entrevistador encoraja a criança a descrever tudo o que ela consegue recordar em detalhes. Descrever em detalhes os eventos não é um comportamento habitual para a maioria das pessoas, tampouco para as crianças. Isso ocorre por que a maioria das perguntas do dia-a-dia que as crianças estão acostumadas não exige respostas extensivas, ricas em detalhes. Por exemplo, quando perguntamos a uma criança “Como foi o seu dia na escola?” não queremos saber em detalhes todas as coisas que ela fez durante aquele determinado período, mas sim uma idéia geral sobre o seu dia. Dessa forma, as testemunhas precisam receber instrução explícita para relatar tudo o que lembram. Além disso, é importante que as testemunhas percebam que possuem um tempo suficiente para recordarem dos fatos. As crianças tendem a não relatar todos os detalhes que se lembram dos fatos, pois não querem que os profissionais percam tempo com descrições que julgam desnecessárias, e isso pode fazer com que restrinjam a quantidade de informações relatadas. A instrução para relatar tudo pode ser assim descrita:

“Você estava na casa da sua avó quando o seu tio ‘se passou contigo’. Quero que você me conte tudo o que conseguir se lembrar, mesmo aquelas coisas que você achar que não têm importância. Qualquer coisa que você se lembrar é importante. Mesmo aquilo que você não conseguir se lembrar completamente, você pode me contar. Conte-me tudo o que aconteceu, do seu jeito”.

Algumas crenças distorcidas, ou idéias equivocadas por parte das crianças, podem interferir para a boa coleta de evidências. É muito comum que a testemunha acredite que os entrevistadores sabem tanto quanto ela. Deste modo, deve-se deixar claro que o papel do entrevistador é o de FACILITADOR – foi a criança que testemunhou o evento. Esse esclarecimento é chamado de transferência de controle.

Na transferência do controle, o entrevistador deve dizer à criança que ele não tem conhecimento do evento, ou seja, é ela que possui todas as informações relevantes. É preciso transmitir claramente que a criança não deve esperar pelas perguntas do entrevistador. É a testemunha que está no controle – logo, é ela quem deve gerar toda informação

possível. Contudo, o fato da testemunha estar no controle não quer dizer que ela tem a obrigação de saber tudo sobre o evento, e isso também precisa ser explicitado pelo entrevistador.

A criança deve se sentir à vontade para escolher por onde ela deseja começar quando estiver descrevendo o evento. O entrevistador deve permitir que ela faça seu relato no seu próprio ritmo e com suas próprias palavras. A transferência do controle pode ser assim exemplificada:

“Eu não estava lá na casa da sua avó naquele dia, então eu não sei o que aconteceu. Mas você estava lá naquela hora, e viu o que aconteceu. As coisas que você viu estão na sua cabeça, e só você pode encontrá-las. Então, cabe a você fazer o trabalho de buscar essas informações guardadas na sua memória, e me contar com as suas palavras. Eu não estou aqui para falar; estou aqui para te escutar. Eu dependo de você para saber o que aconteceu. Se houver coisas que você não conseguir se lembrar, não tem problema.”

Resumindo...

- As crianças naturalmente não fazem relatos detalhados dos eventos
- O entrevistador deve assumir um papel de facilitador
- Muitas crianças duvidam que seu relato possa fazer diferença numa investigação

O que fazer

- Demonstre que o relato da criança é importante
- Diga explicitamente que não presenciou o evento, de modo que todas as informações estão na cabeça do entrevistado
- Instrua a criança a adotar um papel ativo na geração de informações, não dependendo de perguntas para falar
- Reconheça que lembrar de eventos em detalhes não é uma tarefa fácil, requerendo esforço
- Oriente a criança a falar tudo, mesmo aquilo que considerar não ser importante

Exercício 1 - Engajar e Explicar

1.1) Crie uma lista de perguntas / sentenças INADEQUADAS para construção de uma relação de confiança.

1.2) Explique POR QUE elas são inadequadas

1.3) Crie uma lista de perguntas / sentenças ADEQUADAS para construção de uma relação de confiança.

2. Explique POR QUE elas são adequadas.

3. Crie uma lista de PERGUNTAS / FRASES adequadas de seguimento.

4. Descreva como você transferiria o controle de uma entrevista para uma testemunha. Dê exemplos de frases que você usaria.

3ª ETAPA: RELATO E CLARIFICAÇÃO

Por motivos didáticos, a 3ª etapa do modelo PEACE também será dividida em três seções. Estas seções são: 1) fundamentos para obtenção de um relato livre; 2) fundamentos sobre o processo de clarificação e 3) exercícios práticos.

Fundamentos sobre a obtenção de um RELATO LIVRE

As etapas descritas anteriormente (Planejamento e Engajar e Explicar) podem ser consideradas como uma preparação para a etapa de Relato e Clarificação, que é o coração da entrevista investigativa. Desta forma, o sucesso desta etapa depende da boa condução daquelas que a precedem.

Para iniciarmos nossa compreensão do momento do relato e clarificação, é útil considerarmos que o entrevistador: 1) não sabe, em princípio, o que ocorreu e 2) quer obter do entrevistado a maior quantidade possível de informações. A partir desses dois pontos, as seguintes conclusões tornam-se evidentes: 1) a entrevista deve ser estruturada em torno daquilo que a criança / adolescente diz, e não em torno das hipóteses do entrevistador, e 2) deve ser dada oportunidade ao entrevistado para que relate tudo aquilo que conseguir se lembrar.

A maneira mais eficaz de iniciar a obtenção de um depoimento rico em detalhes é solicitar um relato livre (Memon, 2007). Por meio do relato livre, o entrevistador solicita que a criança / adolescente conte tudo o que conseguir se lembrar sobre o evento em questão. Por exemplo, o entrevistador pode convidar o entrevistado a falar da seguinte maneira:

“Eu não estava lá na tua casa nesse dia que [seu padrasto foi te espiar no banho depois que a mãe saiu para o serviço]. Então, para eu entender bem o que aconteceu, eu gostaria que você me contasse tudo que você consegue se lembrar sobre essa situação. Conte para mim até as coisas que você acha que não são importantes”

Ao solicitar o relato livre, o entrevistador deve ter cuidado para incluir apenas aqueles elementos previamente ditos pela criança / adolescente. No exemplo anterior, a formulação da pergunta sugere que: 1) o padrasto foi intencionalmente ao banheiro para observar a criança durante o banho e 2) a mãe da criança não estava em casa nesse momento. A inclusão destes elementos não representa problema algum, desde que eles tenham sido citados anteriormente pela vítima. Por outro lado, se o entrevistador colocasse “... seu padrasto quis dar banho em você...”, isso poderia contaminar o relato, uma vez que estas novas informações, potencialmente falsas, poderiam ser incorporadas às lembranças da criança, produzindo falsas memórias. Neste sentido, destaca-se um cuidado que deve ter o entrevistador ao fazer qualquer tipo de colocação e/ou pergunta: sempre basear sua fala naquilo que foi literalmente dito pelo entrevistado, não incluindo nenhuma informação que o entrevistado não tenha relatado previamente. Cabe ressaltar também que o cuidado de não incluir elementos novos deve permear todo o processo de entrevista, e não apenas a etapa de relato e clarificação.

Após solicitar o relato livre, cabe ao entrevistador manter uma postura de escuta ativa. A escuta ativa envolve uma escuta atenta ao que o entrevistado tem a dizer, transmitindo um grande interesse naquilo que é relatado. O entrevistado, independente de ser criança ou adolescente, ao perceber que está sendo ouvido com atenção, respeito e paciência, tende a reportar uma maior quantidade de informações. Para demonstrar estar escutando ativamente, o entrevistador deve fazer uso das seguintes estratégias (Memon, 2007):

- Não interromper
- Manter contato ocular, mas sem olhar fixamente
- Permitir pausas
- Anuir com a cabeça
- Demonstrar escuta ativa “uhum”

Possivelmente a estratégia mais importante é a de não interromper a criança / adolescente enquanto ela está trazendo seu relato livre dos fatos. Interromper a testemunha pode comunicar a idéia de que aquilo que ela está falando é irrelevante ou incorreto, podendo levar a pessoa a reportar menos informações espontaneamente. Além do efeito inibitório sobre a geração espontânea de detalhes, as interrupções atrapalham o processo de busca das informações na memória. O acesso à memória fica prejudicado pelas interrupções, na medida em que estas demandam um esforço mental mais intenso, pois o entrevistado deve parar com seu relato espontâneo para responder à pergunta do entrevistador.

Por outro lado, apesar de ser uma estratégia muito poderosa, não interromper a testemunha é uma tarefa difícil de ser colocada em prática. Essa dificuldade reside, principalmente, no fato das testemunhas deixarem lacunas em seus relatos livres, de modo que o entrevistador se sente impelido a buscar informações para completá-los.

Adicionalmente, é comum que crianças e adolescentes façam longas pausas durante seus relatos, o que é freqüentemente interpretado pelos entrevistadores como um sinal de que o entrevistado terminou sua narrativa. Essa interpretação equivocada das pausas como um sinal de término do relato leva os entrevistadores a fazerem interrupções desnecessárias. Nesse sentido, convém aos entrevistadores lembrarem que o processo de acesso à memória e relato das informações ali contidas é um trabalho árduo do ponto de vista cognitivo, de modo que as crianças e adolescentes precisam de tempo para fazê-lo. Como regra prática, sugere-se que o entrevistador espere 10 segundos de silêncio para considerar que a criança / adolescente concluiu aquilo que tinha a dizer.

O que fazer então, uma vez que o entrevistador deve manter uma postura de escuta ativa, e, ao mesmo tempo, esclarecer as lacunas deixadas no relato livre? A melhor saída é tomar notas breves sobre as dúvidas surgidas durante o relato livre, para investigá-las mais profundamente na etapa seguinte da entrevista. Estes registros para posterior questionamento devem ser sucintos, de modo que o entrevistador possa fazê-los sem perder o contato ocular com a testemunha.

Uma vez que a criança / adolescente tenha terminado seu relato livre, convém perguntar se há algo mais que ela consegue lembrar, pois isso pode levá-la a relatar mais informações de maneira espontânea. Esgotadas as informações trazidas por meio do relato livre, iniciam-se os questionamentos sobre aqueles pontos que precisam ser mais bem investigados, ou seja, inicia-se a etapa de clarificação.

Resumindo...

- As informações trazidas no relato livre tendem a ser as mais acuradas
- Para maximizar a quantidade de informações relatadas, o entrevistado deve concentrar-se na tarefa do relato livre
- Qualquer tipo de interrupção durante o relato livre prejudica o acesso às informações armazenadas na memória

O que fazer

- Escute atentamente ao que o entrevistado tem a dizer
- Permita pausas (espere 10 segundos de silêncio para considerar que o entrevistado concluiu sua narrativa)
- Elimine quaisquer estímulos que possam distrair o entrevistado
- Durante o relato, anote os pontos a serem melhor investigados na etapa seguinte

Fundamentos sobre a clarificação

A clarificação é o momento da entrevista em que o entrevistador vai voltar às lacunas deixadas no relato livre, solicitando por informações adicionais. A estratégia geral no momento da clarificação envolve uma retomada dos elementos em que o entrevistador ficou com dúvida, seguida por perguntas abertas (Memon, 2006; 2007). Além disso, pode ser útil recapitular algumas regras básicas citadas no começo da entrevista (e.g., que a criança pode dizer que não sabe a resposta ou que não entendeu a pergunta), para assegurar o relato do maior número de detalhes, bem como sua acurácia. Um exemplo do começo do processo de clarificação pode ser vislumbrado a seguir:

“Agora, depois disso tudo que você me falou, eu já tenho uma boa idéia do que aconteceu quando [o evento]. Para que eu possa entender melhor ainda o que aconteceu, eu vou fazer algumas perguntas, com base naquilo que você me falou. Se eu perguntar alguma coisa que você não saiba ou não se lembre, é só dizer ‘não sei’, que não tem problema. Tudo bem?(esperar resposta de compreensão). Vou te pedir para me dizer tudo que conseguir se lembrar para cada uma das minhas perguntas, tudo bem? (pausa). Você disse antes que o Pereira [padrasto] começou a ‘se passar’ contigo quando sua mãe foi ao mercado. Você poderia me explicar melhor o que aconteceu nesse momento?”

A estratégia geral “Retomar lacuna no relato do entrevistado Pergunta aberta” merece alguns detalhamentos. Em relação à retomada da lacuna, é essencial que o entrevistador use as mesmas palavras que o menor utilizou anteriormente, sem introduzir nenhum elemento que não tenha sido citado no relato livre. Essa abordagem de formular as perguntas com base nas informações prestadas pela criança / adolescente é conhecida como questionamento compatível com a testemunha (Fisher & Geiselman, 1992).

É importante ter em mente que a retomada da lacuna tem por objetivo situar a criança /adolescente quanto ao ponto a ser questionado, e não conduzi-lo a uma determinada resposta. Em outras palavras, o entrevistador, ao retomar uma lacuna deixada no relato livre, visa especificar ao entrevistado qual é a parte do relato sobre a qual ele gostaria de coletar mais informações. Nunca é demais lembrar que é o menor quem detém as informações relevantes, e não o entrevistador.

É indispensável que as questões da etapa de clarificação também sejam formuladas como perguntas abertas. Um exemplo de pergunta aberta pode assim ser colocado:

“Por favor, me diga tudo que conseguir lembrar sobre o que aconteceu quando seu padrasto entrou no banheiro”.

Para compreendermos melhor a razão da preferência pelas perguntas abertas, convém compará-las com outros tipos de perguntas. Outros tipos de perguntas (indesejáveis nas entrevistas de coleta de declarações) são: fechadas, múltiplas e sugestivas. O Quadro 1 apresenta um resumo das características dos diferentes tipos de perguntas, bem como os seus possíveis efeitos.

Tipo de pergunta	Definição	Efeito provocado na entrevista	Exemplo
Abertas	Convidam o entrevistado a falar, sem limitar a resposta	Aumentam a quantidade de informações relatadas	“O que aconteceu quando vocês entraram no quarto?”
Fechadas	A própria questão contém alternativas de resposta.	Limitam a resposta e restringem o relato espontâneo de informações	“Você estava em no quarto ou na sala quando o seu tio veio falar contigo?”
Múltiplas	Diversas questões colocadas de uma só vez	Confundem o entrevistado sobre o que está sendo questionado	“Quando isso aconteceu? Ele bateu em você? Você tentou reagir?”
Sugestivas	Contém elementos não relatados pelo entrevistado.	Conduzem o entrevistado a uma determinada resposta, podendo produzir falsos relatos.	“O que ele fez quando te empurrou para cama?” (a vítima não disse que o perpetrador tinha empurrado-a para cama)

Quadro 1 – Caracterização dos tipos de perguntas e seus efeitos

As perguntas fechadas, também chamadas de perguntas de escolha forçada, são aquelas que contêm alternativas de resposta em sua formulação. Desta forma, a resposta do entrevistado limita-se à escolha de uma das alternativas colocadas na questão. Existem três motivos principais pelos quais as perguntas fechadas devem ser evitadas. Em primeiro lugar, as perguntas fechadas tendem a reduzir a quantidade de informações relatadas espontaneamente, uma vez que o entrevistado precisa de poucas palavras para escolher uma alternativa dentre aquelas colocadas pelo entrevistador. Isso pode ser ilustrado no seguinte exemplo:

Entrevistador: Ele te segurou pelo braço?

Entrevistado: Não.

A segunda razão para evitar as perguntas fechadas é que elas geralmente transmitem a idéia de que o entrevistador espera que o entrevistado tenha resposta para todas suas questões. Como consequência, o entrevistado pode responder à pergunta, mesmo sem ter as informações necessárias para tal. Considere o seguinte exemplo.

Entrevistador: A arma que ele usava era uma pistola ou um revolver?

Entrevistado: Um revolver.

Neste exemplo, o entrevistador não tem como saber, a priori, se o entrevistado sabe a diferença entre um revolver e uma pistola. Além disso, o entrevistado pode não ter visto a arma utilizada no crime.

Por fim, é preferível não usar perguntas fechadas na medida em que as alternativas de resposta podem não incluir a realidade dos fatos. Em outras palavras, nem sempre o entrevistador leva em consideração todas as possibilidades ao formular sua pergunta. Como consequência, o entrevistado seleciona uma alternativa dentre aquelas que lhe foram apresentadas, mesmo que saiba que essa não seria a melhor resposta para expressar o que realmente ocorreu.

Entrevistador: O assaltante era alto ou baixo?

Entrevistado: Alto.

No exemplo, a testemunha lembrava que o assaltante tinha cerca de 1,78m, ou seja, era uma estatura média. Contudo, como esta possibilidade não estava incluída entre as alternativas, a testemunha julgou que 1,78m era mais próximo de “alto” do que de “baixo”.

Outro tipo de pergunta a ser evitado nas entrevistas investigativas são as perguntas múltiplas. As perguntas múltiplas são aquelas em que o entrevistador apresenta uma série de questões simultaneamente. Nestes casos, cada pergunta individual não é o problema; o problema está no fato de todas serem colocadas ao mesmo tempo.

“Quem estava lá com você? O que vocês estavam fazendo? Quando você percebeu que ele estava se passando demais? O que ele dizia enquanto tocava em você?”

Existem dois efeitos indesejáveis provocados pelas perguntas múltiplas: 1) elas sobrecarregam os recursos mentais do entrevistado; e 2) elas deixam o entrevistado em dúvida sobre qual ponto que o entrevistador quer focar. Dado que o problema das perguntas múltiplas não recai sobre cada questão em particular, a estratégia para evitá-las é relativamente simples: fazer uma pergunta de cada vez.

O último tipo de pergunta a ser evitado são as perguntas sugestivas. Nas perguntas sugestivas, o entrevistador, com base em suas hipóteses e outras informações que possua sobre o caso, inclui elementos não relatados pelo entrevistado. Cabe ressaltar que é difícil de saber se uma pergunta é sugestiva ou não se a observarmos de maneira descontextualizada. Considere o seguinte exemplo:

“Como foi que ele bateu em você?”

Neste exemplo, se a vítima tivesse relatado que o perpetrador a agrediu fisicamente, não haveria problema algum com a pergunta. Por outro lado, se o aspecto da agressão física fosse um elemento trazido em primeira mão pelo entrevistador, a mesma pergunta seria considerada sugestiva. Assim, somente a partir do relato anterior do entrevistado é que podemos dizer se uma pergunta foi sugestiva ou não.

Resumindo...

- A quantidade de informações obtida depende do tipo de pergunta
- Perguntas inadequadas podem produzir falsos relatos

O que fazer

- Faça perguntas abertas
- Faça suas perguntas com base no relato anterior do entrevistado
- Formule perguntas curtas e simples
- Use as mesmas palavras do entrevistado ao formular perguntas

Exercício 2 - Relato e Clarificação

2.1 Com base em um caso no qual você tenha participado, descreva como você solicitaria um relato livre ao entrevistado.

2.2 Durante o relato, descreva o que você FARIA enquanto escuta o entrevistado.

2.3 Durante o relato, descreva o que você NÃO FARIA enquanto escuta o entrevistado.

2.4 Crie uma passagem hipotética de um relato livre (que contenha lacunas, ou seja, pontos que precisam ser esclarecidos) e descreva como você questionaria a testemunha a esse respeito.

Trecho do relato livre	Abordagem no momento de clarificação

2.5 Com base em sua experiência, quais são os principais fatores que levam os entrevistadores a fazerem perguntas sugestivas em suas entrevistas?

2.6 Transformando perguntas

- Escreva uma pergunta fechada para cada categoria listada na coluna da esquerda.
- Transforme cada pergunta fechada em perguntas abertas.

	Pergunta Fechada	Pergunta Aberta
Pessoa Quem...		
Ação O quê... Como...		
Lugar Onde...		
Tempo Quando...		

4ª ETAPA: RESUMO E FECHAMENTO

Antes de finalizar a entrevista, o entrevistador deve repetir resumidamente o relato do evento, usando as mesmas palavras do entrevistado, possibilitando:

- 1) Checar a compreensão / recordação do entrevistador em termos da acurácia (precisão);
- 2) Funcionar como uma nova oportunidade para o entrevistado recordar detalhes adicionais. Para isto ocorrer o entrevistador deve instruí-lo que ele pode fornecer mais informações neste momento da entrevista.

É importante que no final o entrevistador deixe a testemunha num estado emocional o mais adequado e positivo possível (Milne, 1999; 2004). O entrevistador deve terminar com um breve diálogo de alguns tópicos neutros, que não tenham relação com o evento testemunhado pela criança. Após, o entrevistador deve agradecer a testemunha pelo seu empenho e cooperação. Adicionalmente, o entrevistador deveria dar a testemunha uma oportunidade para fazer perguntas, esclarecer algum ponto, como também fornecer seus telefones de contato, caso a testemunha se lembre de algo mais e queira contatá-lo.

Nesse momento da entrevista, o entrevistador pode obter todas as outras informações sócio-demográficas (e.g., nome completo, idade, endereço, etc.), ou preenchimento de formulários. Tendo em vista que a maioria dessas informações é obtida através de perguntas fechadas, ao deixar essa parte para o final da entrevista, o entrevistador minimiza os efeitos danosos que esse tipo específico de perguntas produz na entrevista.

5ª ETAPA: AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTINUADA

O processo da entrevista não termina quando o entrevistador se despede do entrevistado. Mesmo depois dos cumprimentos finais, ainda há trabalho a ser feito. O seguimento do trabalho mais óbvio é a própria continuidade do processo – checar as informações obtidas, coletar novos dados, solicitar mais depoimentos e assim por diante. Dada a grande demanda de trabalho que recai sobre os operadores da lei, na maioria das vezes todas as energias ficam centradas nestes aspectos.

Por outro lado, o seguimento do processo de entrevista, idealmente, deveria incluir uma avaliação do desempenho do entrevistador (Fisher & Geiselman, 1992). Por meio dessa avaliação, o entrevistador tem acesso a valiosas observações que podem ser muito úteis em suas próximas entrevistas. Tais informações podem dizer respeito tanto a pontos que merecem ser mantidos, quanto a pontos em que há necessidade de mudanças. Embora o processo de avaliação demande tempo e energia consideráveis, ele certamente trás benefícios correspondentes (Memon, 2007).

O processo de avaliação pode se dar de duas formas: auto-avaliação e supervisão (Stein & cols., 2010). Na auto-avaliação, o próprio entrevistador assiste a gravação da sua entrevista e analisa seu desempenho sob diversos aspectos. Este método de avaliação deve ser feito preferencialmente de maneira estruturada, ou seja, o entrevistador procurará analisar sua entrevista a partir de critérios previamente estabelecidos. Essa lista de critérios a serem observados pode ser elaborada com base nos materiais de treinamento, na experiência dos membros da equipe e em outros.

O segundo método de avaliação da entrevista se dá por meio de supervisão. Neste método, supervisor e entrevistador assistem conjuntamente à gravação da entrevista. O supervisor oferece feedback ao entrevistador sobre seu desempenho. O método de supervisão, embora mais dispendioso, apresenta vantagens em relação à auto-avaliação. Em especial, o supervisor, por ter um olhar de fora, terá maior facilidade para detectar e apontar deficiências que precisam ser trabalhadas, as quais poderiam ter passado despercebidas pelo entrevistador, devido aos seus “pontos cegos”. Além disso, a observação conjunta da entrevista permite que supervisor e entrevistador discutam alternativas concretas para lidar com as intervenções / posturas avaliadas como inadequadas. Essa discussão concreta acerca das alternativas possíveis em cada situação problemática favorece que o entrevistador corrija suas deficiências em suas entrevistas subsequentes.

Independente da avaliação da entrevista ocorrer via auto-avaliação ou supervisão, alguns aspectos devem se fazer sempre presentes. Em primeiro lugar, a avaliação só cumprirá seus objetivos se for feita a partir de um registro literal da entrevista, preferencialmente em áudio e vídeo (se o vídeo não for possível, a gravação em áudio é suficiente, embora não seja o ideal).

Em segundo lugar, a avaliação das entrevistas deve ser um processo contínuo, feito com regularidade. Esta continuidade / regularidade nas avaliações se faz necessária em função da bem conhecida dificuldade que as pessoas têm para mudar velhos hábitos. É sabido que certos “vícios” (i. é., estratégias de entrevista em desacordo com os achados científicos da área), estruturados e consolidados no decorrer de longos períodos, são extremamente resistentes à mudança. Assim, é preciso um monitoramento constante para garantir a substituição de velhos vícios de entrevista por novos hábitos mais apropriados.

Por fim, é importante ressaltar que a avaliação deve ser realizada por todos aqueles que conduzem entrevistas investigativas, independente de seu nível de conhecimento ou experiência. Embora entrevistadores mais experientes possam conduzir entrevistas com maestria, isso não significa que seu desempenho não possa ser aperfeiçoado.

Resumindo...

- Uma avaliação só é possível a partir de um registro literal da entrevista
- A avaliação contínua ajuda a prevenir a recorrência de velhos “vícios” de entrevista
- Nenhum nível de experiência dispensa a realização da avaliação de desempenho

O que fazer...

- Grave em áudio e vídeo suas entrevistas
- Inclua a avaliação das suas entrevistas no seu cotidiano de trabalho

REFERÊNCIAS

- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahrack, L., Parker, J., Fivush, R., & Levitt, M. (1998). Children's memory for a natural disaster. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 4, 308-331.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bauer, P. (1996). What do infants recall of their lives? Memories of specific events by 1- to 2-year-olds. *American Psychologist*, 51, 29-41.
- Beck A. T., Rush A. J., Shaw B. F., Emery G. (1979). *Cognitive therapy for depression*. New York: Guilford.
- Bishop, S. J., Dalgleish, T., & Yule, W. (2004). Memory for emotional stories in high and low depressed children. *Memory*, 12, (2): 214-230.
- Bjorklund, D. F. (2000a). *Children's thinking*. New Jersey: Wadsworth.
- Bjorklund, D. F. (2000b). *False Memory creation in children and Adults: Theory, research and implications*. New Jersey: LEA.
- Bootzin, R. R. & McKnight, K. N. (1998) *The Role of Biased Information Processing in Depression: Evaluation and Implications for Treatment*. *Behavior Therapy*, 29, 619-30.
- Brainerd, C. & Reyna V. (2002). Fuzzy-trace theory and false memory. *Current Directions in Psychological Science*, 11, (5), 164-168.
- Brainerd, C. & Reyna V. (2005). *The science of false memory*. New York: Oxford.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Ceci, S. J. (2008). Developmental reversals in false memory: a review of data and theory. *Psychological Bulletin*, 134 (3), 343-382.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Forrest, T. J. (2002). Are young children susceptible to the false-memory illusion? *Child Development*, 73, 1363-1377.
- Brewer, M. (2000b). Research Design and Issues of Validity. In Reis, H. and Judd, C. (eds) *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. (pp. 3-16) Cambridge: Cambridge University Press.
- Brewer, W. F. (2000a). Bartlett, functionalism, and modern schema theories. *The Journal of Mind and Behavior*, 21, 37-44.
- Brown, D., Schefflin, A. D., & Hammond, D. C. (1998). *Memory, trauma treatment, and the law*. New York: Norton & Company.
- Brown, S. C., & Craik, F. I. M. (2000). Encoding and retrieval of information. In: E. Tulving, & F. I. M. Craik. (Eds.). *The Oxford Handbook of Memory*. (pp. 93-107). New York: Oxford University Press.
- Bruck, M., & Ceci, S.J. (2005). Forensic developmental psychology: unveiling four scientific misconceptions. *Current Directions in Psychology*, 13, 229-232.
- Bruck, M., & Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 947-996.
- Buchanan, T.W. (2007). Retrieval of emotional memories. *Psychological Bulletin*, 133, (5) 761-779.
- Bull, Feix & Stein (2009). Detectando mentiras em entrevistas forenses. Em Rovinski, S. L. R., & Cruz, R. (org.) *Psicologia Jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção*. São Paulo: Vetor.
- Bull, R. (2004). Training: General principles and problems regarding behavioural cues to deception. In P.A. Granhag and L. Stromwall (Eds.). *Detecting deception in forensic contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ceci, S. J. & Bruck, M. (1993). The suggestibility of children's recollections: An historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington: APA.
- Ceci, S.J., Bruck, M., & Battin, D. (2000). The suggestibility of children's testimony (pp. 169-201). In Bjorklund, D. (Ed). *False-Memory Creation in Children and Adults*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chae, Y., & Ceci, S. J. (2006). Individual differences in children's suggestibility. In A. C. Fonseca, M. R. Simoes, M. C. T. Simoes, & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense*. (pp. 471-496). Coimbra, Portugal: Almedina.

- Damáσιο, A. R. (2000). A second chance for emotion. In: R. D. Lane & L. Nadel (Eds.). *Cognitive neurosciences of emotion* (pp. 12-23). New York: Oxford University Press.
- Davidson, D., Larson, S. L., Luo, Z., & Burden, M. J. (2001). Children's recall of emotional behaviours, emotional labels, and nonemotional behaviours: Does emotion enhance memory?. *Cognition & Emotion*, 15, (1) 1-26.
- Davis, D., & Loftus, E. F. (2006). Internal and external sources of misinformation in adult witness memory. In M. P. Toglia, J. D. Read, D. F. Ross, & R. C. L. Lindsay. (Eds.). *The Handbook of Eyewitness Psychology – Volume I: Memory for Events*. (pp. 195-237). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dent, H. R., & Stephenson, G. M. (1979). An experimental study of the effectiveness of different techniques of questioning child witness. *British Journal of Social & Clinical Psychology*, 18, 41-51.
- Eisen, M. L., Goodman, G. S., Qin, J., & Davis, S. L. (1998). Memory and suggestibility in maltreated children: New research relevant to evaluating allegations of abuse. In S. J. Lynn, & K. M. McConkey. (Eds.). *Truth in Memory*. (pp. 163-189) New York: Guilford Press.
- Eisen, M. L., Quas, J. A., & Goodman, G. S. (Eds.). (2002). *Memory and suggestibility in forensic interview*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Endres, J., Poggenpohl, C., & Erben, C. (1999). Repetitions warnings and video: cognitive and motivational components in preschool children's suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, 4, 129-146.
- Everson, M. D., & Boat, B. W. (2002). The utility of anatomical dolls and drawings in child forensic interviews. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman. (Eds.). *Memory and Suggestibility in the Forensic Interview*. (pp. 383-408). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feix, L. F., & Pergher, G. K. (2010). Memória em julgamento: técnicas de entrevista para minimizar as FM. In L. M. Stein. *Falsas Memórias: Fundamentos Científicos, Aplicações Clínicas e Jurídicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fisher, R., & Schreiber, N. (2007). Interview protocols for improving eyewitness memory. In M. P. Toglia, J. D. Read, D. F. Ross, & R. C. L. Lindsay (Eds.), *Handbook of eyewitness psychology: Memory for events*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (p. 53-80).
- Fisher, R.P. & Geiselman, R.E. (1992) *Memory enhancing techniques for investigative interviewing: The Cognitive Interview*. Springfield Ill.: Charles C. Thomas.
- Fivush, R. (1998). Children's recollections of traumatic and nontraumatic events. *Trauma, memory, and suggestibility in children, Development and Psychopathology* 10 (1998), pp. 699–716.
- Fivush, R., & Sales, J.M. (2003). Children's memories of emotional events. In D. Reisberg & P. Hertel, (Eds.). *Memory and emotion* (pp. 242-271). New York, Oxford University Press.
- Fivush, R., J.M. Sales, A. Goldberg, L. Bahrck, & J. Parker. (2004). Weathering the storm: Children's long-term recall of Hurricane Andrew, *Memory* 12, pp. 104–118.
- Gold, P. E. (1987). Sweet memories. *American Psychologist*, 75, 151-155.
- Hamann, S. (2001). Cognitive and neural mechanisms of emotional memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, (9), 394-400
- Hamond, N.R., & Fivush, R. (1991). Memories of Mickey Mouse: Children recount their trip to Disneyworld. *Cognitive Development*, 6, 433-448.
- Heger, A., Ticson, L., Velasquez, O., & Bernier, R. (2002). Children referred for possible sexual abuse: medical findings in 2384 children. *Child Abuse and Neglect*, 26 (6-7), 645-659.
- Holliday, R. E.; Brainerd, C. J., & Reyna, V. (2008). Interviewing vulnerable witnesses. In G. Davies, C. Hollin & R. Bull. *Forensic psychology* (pp. 87-112). Chichester: Wiley.
- Howe, M. L. (2007). Children's emotional false memories. *Psychological Science*, 18, 856-860.
- Howe, M. L., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Beth M. C. (2004). True and false memories in maltreated children. *Child Development*, 75, (5), 1402-1417.
- Howe, M.L., Courage, M.L. & Peterson (1994). How can I remember when I wasn't there: Long term retention of traumatic experiences and convergence of the cognitive self. *Consciousness & Cognition*, 3, 327-55.

- Kensinger, E. A. (2004). Remembering emotional experiences: The contribution of valence and arousal. *Reviews in the Neurosciences*, 15, (4), 241-253.
- Kensinger, E. A., & Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words?. *Memory & Cognition*, 31, (8), 1169-1180.
- Köhnken, G., Milne, R. Memon, A. & Bull, R. (1999). A meta-analysis on the effects of the Cognitive Interview. *Psychology, Crime & the Law* 5, 3-27.
- LaBar, K. S. & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 54-64.
- Lawlor, R. J. (2001). The expert witness in child sexual abuse cases: A clinician's view. In S. J. Ceci & H. Hembrooke (Eds.). *Expert witnesses in child abuse cases: What can and should be said in court.* (pp105-122). Washington: American Psychological Association.
- Lindsay, D. S., & Read, J. D. (1994). Psychotherapy and memories of childhood sexual abuse: A cognitive perspective. *Applied Cognitive Psychology*, 8 (4), 281-338.
- Lindsay, D.S., Johnson, M.K. and Kwon, P. (1991). Developmental changes in memory source-monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology* 52, 297-318.
- Loftus, E. (2004). Memories of things unseen. *Current Directions in Psychological Science*, 13, (4), 145-147.
- Loftus, E., Loftus, G. R., & Messo, J. (1987). Some facts about weapon focus. *Law and Human Behavior*, 11, 55-62.
- Lopez, E. M. (2007). *Manual de psicologia jurídica.* São Paulo: Impactus
- Matlin, M. W. (2004). *Psicologia Cognitiva.* 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Mazzoni, G. & Memon, A. (2003). Imagination can create false autobiographical memories. *Psychological Science*, 14, 186-188
- Melnyk, L., Crossman, A. M., & Scullin, M. H. (2007). The suggestibility of children's memory. In M. P. Toglia, J. D. Read, D. F. Ross, & R. C. L. Lindsay (Eds.), *Handbook of eyewitness psychology: Memory for events.* Mahwah, NJ: Erlbaum. (p. 401-427).
- Memon, A. & Higham, P. (1999) A review of the cognitive interview. *Psychology, Crime and Law (Special issue)*, 5, 177-196.
- Memon, A. (2006). The cognitive interview. In O. Hargie (Ed). *A Handbook of Communication Skills* Routledge, London & NY. Third Edition.
- Memon, A. (2007). A entrevista cognitiva: técnicas para incrementar a qualidade e quantidade de informações nos relatos testemunhais. *Manual de treinamento em Entrevista Cognitiva.* Porto Alegre.
- Memon, A., Vrij, A., & Bull, R. (1998). *Psychology and law: truthfulness, accuracy and credibility.* Berkshire: McGraw-Hill Publishing Company.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity to process information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Milne, R. (1999). The cognitive interview: Recent research. Edited Issue of *Psychology, Crime and Law*, 5 (1 and 2).
- Milne, R. (2004). The enhanced cognitive interview: A step-by-step guide. *Manual de treinamento em Entrevista Cognitiva.* Portsmouth.
- Mitchell, K. J., Livovsky, M., & Mather, M. (1998). The weapon focus effect revisited: The role of novelty. *Legal and Criminological Psychology*, 3, (2) 287-303.
- Nygaard, M. L. C., & Stein, L. M. (2003). A memória em julgamento: uma análise cognitiva dos depoimentos testemunhais. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 11, (43) 151-164.
- Nygaard, M. L., Feix, L. F. & Stein, L. M. (2006). Contribuições da psicologia cognitiva para a oitiva da testemunha. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 61, 147-180.
- Ornstein, P. A. & Haden, C. A. (2002). The Development of memory: Toward an understanding of children's testimony. In Eisen, M. L.; Quas, J. A. & Goodman, G. S. *Memory & Suggestibility in the Forensic Interview.* Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, (pp29-61)

- Pergher, G. K., & Stein, L. M. (2003). Compreendendo o esquecimento: Teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. *Psicologia USP*, 14, 129-155.
- Pergher, G. K., Stein, L. M. & Wainer, R. (2004). Estudos sobre a memória na depressão: Achados e implicações para a terapia cognitiva. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31, 82-90.
- Peters, D. P. (1991). The influence of stress and arousal on the child witness. In J. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections* (pp. 60-76). Washington: American Psychological Association.
- Pinheiro, P.S. (2006). Report of Independent Expert for United Nations Study on violence against children. United Nations, General Assembly, 1-34.
- Pinho, M. S. (2006). A entrevista cognitiva em análise. In: A.C. Fonseca; M. R. Simões; M. C. T. Simões & M. S. Pinho. *Psicologia Forense*. Coimbra: Almedina. pp 259-278.
- Pipe, M. E., Lamb, M. E., Orbach, Y., & Esplin, P. W. Recent research on children's testimony about experienced and witnessed events. *Developmental Review*, 2004, 24, 440-468.
- Pipe, M. E., Thierry, K. L., & Lamb, M. E. (2007). The development of event memory: Implications for child witness testimony. In M. Toglia, S. Lindsay, D. Ross, & D. Reed (Eds.), *Handbook of Eyewitness Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (p. 453-478).
- Pipe, M-E., & Salmon, K. (2002). What children bring to the interview context: Individual differences in children's event reports. In M.L. Eisen, J.A. Quas, & G.S. Goodman (Eds.), *Memory and Suggestibility in the Forensic Interview*. Erlbaum: NJ. p 235-261.
- Poole, D. A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. Washington: American Psychological Association.
- Reisberg, D., & Heuer, F. (2007). The influence of emotion on memory in forensic settings. In: Toglia, M. P., Read, J. D., Ross, D. F., & Lindsay, R. C. L. (Eds.). *Handbook of Eyewitness Psychology*, 1., Memory for events. Erlbaum Associates (pp81-116).
- Reyna, V. F., Mills, B., Estrada, S., & Brainerd, C. J. (2007). False memory in children: Data, theory, and legal implications. In M. Toglia & D. Read (Eds.), *The handbook of eyewitness psychology: Memory for events*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (p. 479-508).
- Roberts, K. P., & Blade, M. (1999). Children's memory and source monitoring of real-life and televised events. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, (4) 575-596.
- Roediger, H. L. III, & McDermott, K. B. (2000). Tricks of memory. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 123-127.
- Roediger, H. L., & Gallo, D. A. (2002). Processes affecting accuracy and distortion in memory: An overview. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman. (Eds.). *Memory and suggestibility in the forensic interview*. (pp. 3-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salmon, K., & Pipe, M.-E. (2000). Recalling an event 1 year later: The impact of props, drawing, and a prior interview. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 184-220.
- Saywitz, K.J., & Lyon, T.D. (2002). Coming to grips with children's suggestibility. In M. Eisen, G. Goodman, & J. Quas (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 85-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schacter D. L. (2003). Os sete pecados da memória: como a mente esquece e lembra. Rio de Janeiro: Rocco.
- Schooler, J. W., & Eich, E. (2000). Memory for emotional events. In: E. Tulving, & F. I. M. Craik. (Eds.). *The Oxford Handbook of Memory*. (pp.379-392). New York: Oxford University Press.
- Stebly, N. M. (1992). A meta-analytic review of the weapon focus effect. *Law and Human Behavior*, 16, (4), 413-424.
- Stein, L. M. e colaboradores (2010). *Falsas Memórias: Fundamentos científicos, aplicações clínicas e jurídicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Stein, L. & Memon, A. (2006) Testing the efficacy of the Cognitive Interview in a developing country. *Applied Cognitive Psychology*, 20. 597-605
- Stein, L. M., & Nygaard, M. L. (2003). A Memória em Julgamento: Uma Análise Cognitiva dos Depoimentos Testemunhais. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 11, (43)151-164.

- Sugrue, K. & Hayne, H. (2006). False memories produced by children and adults in the DRM paradigm. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 625-631.
- Terr, L. C. (1979). Children of Chowchilla: a study of psychic trauma. *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 547-623.
- Terr, L. C. (1983). Chowchilla revisited: The effects of psychic trauma four years after a schoolbus kidnapping. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1543-1550.
- Tulving, E., & Psotka, J. (1971). Retroactive inhibition in free recall: Inaccessibility of information in the memory store. *Journal of experimental Psychology*, 87, 1-8.
- Vrij, A. (2008). *Detecting lies and deceit: pitfalls and opportunities* (second edition). Chichester: Wiley.
- Vrij, A. (1999). *Detecting lies and deceit: The psychology of lying and the implications for professional practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Vrij, A., & Bush, N. (2000). Differences in suggestibility between 5-6 and 10-11year olds: The relationship with self confidence. *Psychology: Crime and Law*, 6, 127-138.
- Welter, C. W., & Feix, L. F. (2010). Falsas Memórias, sugestionabilidade e testemunho infantil. In L. M. Stein. *Falsas Memórias: Fundamentos Científicos, Aplicações Clínicas e Jurídicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Yuille, J. C., Hunter, R., Joffe, R., & Zaparnuik, J. (1993). Interviewing children in sexual abuse cases. Em G. S. Goodman; L. B. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony*. New York: Guilford Press.

CHILDHOOD

PELA PROTEÇÃO DA INFÂNCIA
www.wcf.org.br

Secretaria Especial
dos Direitos Humanos

