

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO EGAS MONIZ

MESTRADO EM PSICOLOGIA FORENSE E CRIMINAL

A ANSIEDADE E SUGESTIONABILIDADE NA RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO EM CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR

Trabalho submetido por
Carina Fernandes Gaspar
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Forense e Criminal

outubro de 2024

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO EGAS MONIZ

MESTRADO EM PSICOLOGIA FORENSE E CRIMINAL

A ANSIEDADE E SUGESTIONABILIDADE NA RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO EM CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR

Trabalho submetido por
Carina Fernandes Gaspar
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Forense e Criminal

Trabalho orientado por
Prof.^a Doutora Cristina Soeiro

e coorientado por
Prof.^a Doutora Susana Monteiro

outubro de 2024

Dedicatória

Dedico esta tese à minha família.

Por serem a base de tudo o que sou e de tudo o que conquistei até aqui. Vocês estiveram ao meu lado em cada passo, tanto nas vitórias como nas dificuldades.

Aos meus pais, que dedicaram anos de sacrifícios silenciosos e generosos, dando tudo o que tinham para que fosse possível eu sonhar alto. Com vocês, aprendi o valor da resiliência, da coragem e da importância de seguir em frente, mesmo quando o caminho parece difícil. Cheguei até aqui porque me ampararam a cada dificuldade e me encorajaram diante cada incerteza. O meu percurso foi construído sobre o vosso esforço e dedicação.

Ao meu irmão, que não apenas esteve presente em cada etapa, mas também colaborou ativamente para esta realização, oferecendo apoio em momentos essenciais. Foi um verdadeiro suporte e amigo, sempre disposto a compartilhar tanto os desafios como as conquistas. A sua presença tornou este processo mais leve e enriquecedor e o seu auxílio foi essencial para que eu pudesse dar o meu melhor ao longo deste percurso.

Cada página, cada linha desta tese reflete a paciência, a generosidade, o esforço e o amor de cada um de vocês.

Com amor e um eterno agradecimento, dedico esta conquista a vocês.

Declaração de Honra

IMP-EM-EI-12

Declaro, por minha honra, que o presente trabalho académico é original e foi elaborado por mim próprio (a), não se tendo recorrido a quaisquer outras fontes, para além das indicadas, usadas, adotadas literalmente ou adaptados a partir dos seus originais (em fontes impressas, não impressas ou na internet) e encontram-se adequados, identificados e citados, com observância das convenções do trabalho académico em vigor.

Mais declaro que esta Dissertação/Tese A Ansiedade e Sugestionabilidade na Recuperação de Informação em Crianças de Idade Escolar não foi apresentada, para efeitos de avaliação, a qualquer outra entidade ou instituição, para além da(s) diretamente envolvida(s) na sua elaboração, e que os conteúdos das versões impressa e eletrónica são inteiramente coincidentes.

Declaro, igualmente, encontrar-me ciente de que a inclusão, neste texto, de qualquer falsa declaração terá consequências legais.

Data: 28 / 10 / 2024

Carina Gaspar

Declaração Conflito de Interesses (DCI)

IMP-EM-EI-10

Eu Carina Fernandes Gaspar, referente a Dissertação/Tese A Ansiedade e Sugestionabilidade na Recuperação de Informação em Crianças de Idade Escolar declaro que não possuo conflitos de interesse de ordem pessoal, comercial, académica, político ou financeiro.

Data: 28 / 10 / 2024

Carina Gaspar

Declaração de Financiamento

Código | IMP-EM-EI-113_00

Eu Carina Fernandes Gaspar, referente a Dissertação/Tese A Ansiedade e Sugestionabilidade na Recuperação de Informação em Crianças de Idade Escolar declaro que o meu trabalho não se encontra financiado.

Data: 28 / 10 / 2024

Carina Gaspar

Declaração de Ética e Registo

IMP-EM-EI-13

Eu Carina Fernandes Gaspar, referente a Dissertação/Tese A Ansiedade e Sugestionabilidade na Recuperação de Informação em Crianças de Idade Escolar declaro que o meu trabalho se encontra aprovado pela Comissão de ética Egas Moniz sob o número ou identificação de registo Proc. Interno nº 1235, PT-65/23.

Data: 28 / 10 / 2024

Carina Gaspar

Resumo

Enquadramento: Na colaboração de testemunhas infantis com o sistema de justiça, as crianças são particularmente vulneráveis a enviesamentos, por parte da memória e sugestionabilidade, durante o seu testemunho. Além disso, a ansiedade pode influenciar significativamente a precisão dos seus relatos, dificultando a recuperação de informações de forma clara e credível. **Objetivos:** O objetivo desta investigação é estudar o impacto de variáveis como o nível de ansiedade em testemunhas de um evento e a sugestionabilidade associada à forma como a recuperação de informação desse evento é efetuada por um entrevistador, em crianças, num contexto não forense.

Participantes: A amostra é composta por 40 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos (21 raparigas e 19 rapazes), provenientes de escolas com o 1º e o 2º ciclo de estudos (3º ao 6º de escolaridade). **Método:** Para avaliar o impacto da sugestionabilidade do entrevistador foi criado um protocolo de estudo que envolveu a realização de um vídeo de cerca de 2 minutos sobre o desaparecimento de um livro, a elaboração de dois guiões diferentes (entrevista cognitiva e *standard*) e uma grelha de análise das respostas com base em análise de conteúdo. Para a medição da ansiedade foi aplicado o *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC). **Resultados:** As crianças do grupo da entrevista cognitiva exibiram menos erros associados à descrição da sala de aula/contexto, descrição física do professor e ao conteúdo do vídeo, comparativamente ao grupo da entrevista *standard*. As crianças do grupo da entrevista cognitiva deram também mais acertos em perguntas relativas à interrupção da aula e à professora ser acusada de roubo. O grupo das crianças com níveis mais elevados de ansiedade-traço apresentou menos erros na descrição da sala de aula/contexto, assim como mais acertos na pergunta relativa à interrupção da aula. As crianças do grupo com níveis mais elevados de ansiedade-estado, deram menos erros associados ao conteúdo do vídeo, bem como mais acertos na descrição da sala de aula e nos cenários imaginados pelo professor. **Conclusão:** As crianças com níveis mais elevados de ansiedade apresentaram um melhor desempenho. O tipo de entrevista influenciou a qualidade dos relatos das crianças, com a entrevista cognitiva a resultar em menos erros e mais acertos, demonstrando a sua eficácia na obtenção de relatos mais completos e credíveis.

Palavras-chave: memória, entrevista cognitiva, ansiedade, sugestionabilidade, crianças em idade escolar

Abstract

Background: In the collaboration of child witnesses with the justice system, children are particularly vulnerable to biases from memory and suggestibility during their testimony. In addition, anxiety can significantly influence the accuracy of their accounts, making it difficult to retrieve information clearly and credibly. **Objectives:** The aim of this investigation is to study the impact of variables such as the level of anxiety in witnesses to an event and the suggestibility associated with the way in which the retrieval of information about that event is carried out by an interviewer, in children, in a non-forensic context. **Participants:** The sample is made up of 40 children aged between 8 and 11 (21 girls and 19 boys), from primary and secondary schools (3rd to 6th grade). **Method:** In order to assess the impact of the interviewer's suggestibility, a study protocol was created which involved making a video of around 2 minutes about the disappearance of a book, drawing up two different scripts (cognitive and standard interview) and a grid for analyzing the answers based on content analysis. The State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC) was used to measure anxiety. **Results:** The cognitive interview exposed fewer errors associated with the description of the classroom/context, physical description of the teacher and the content of the video, compared to the standard interview. The cognitive interview showed more correct answers to questions relating to the interruption of the lesson and the teacher being accused of theft. Trait anxiety showed fewer errors in the description of the classroom/context, as well as more correct answers to the question about interrupting the lesson. State-anxiety showed fewer errors associated with the content of the video, as well as more correct answers to the description of the classroom and the scenarios imagined by the teacher. **Conclusion:** Anxiety was associated with better overall performance in children. The type of interview influenced the quality of the children's statements, with the cognitive interview resulting in fewer errors and more correct answers, demonstrating its effectiveness in obtaining more complete and credible reports.

Keywords: memory, cognitive interview, anxiety, suggestibility, schoolchildren

Índice Geral

Índice de Tabelas	7
Introdução	9
Características da Criança Testemunha	13
A Memória e o Processo de Recuperação de Informação	15
Funcionamento da Memória	15
A Memória e as Especificidades nas Crianças	20
Processo de Recuperação de Informação	23
As Crianças e o Processo de Recuperação de Informação	26
Ansiedade e o Processo de Recuperação de Informação	30
Ansiedade	30
A Ansiedade e a sua Influência na Recuperação de Informação	32
Problemas Associados ao Processo de Recuperação de Informação	34
Especificidades das Entrevistas Sugestivas	34
Sugestionabilidade	37
Técnicas de Recuperação de Informação em Crianças	41
Formas de Superar o Efeito da Sugestionabilidade em Crianças	42
Entrevista Cognitiva	43
O Presente Estudo	47
Método	49
Participantes	49
Medidas e Instrumentos	49
<i>O Protocolo</i>	49
<i>O Estudo Piloto</i>	51
<i>Constituição dos Grupos de Participantes para as Duas Condições de Investigação</i>	52
Procedimento	53
Resultados	55
Análise Descritiva	55
Sexo Biológico, Idade e Ansiedade	60
Ansiedade, Acertos, Erros e Confabulações	60
Discussão	63
Conclusão	69
Referências	73
Anexos	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização da amostra relativamente ao sexo e idade	49
Tabela 2 - Modelo de estudo usado nesta investigação	53
Tabela 3 - Caraterização da amostra relativamente ao tipo de entrevista e níveis de ansiedade	55
Tabela 4 - Frequência de acertos dados nas perguntas das entrevistas	56
Tabela 5 - Frequência das categorias de erros dados nas perguntas das entrevistas	57
Tabela 6 - Frequência das confabulações dadas nas perguntas das entrevistas	58
Tabela 7 - Correlações de Spearman entre os tipos de ansiedade e acertos	61

Introdução

A presente investigação tem como objetivo estudar o impacto de variáveis como o nível de ansiedade das testemunhas de um determinado acontecimento e o efeito da sugestibilidade associada à forma como a recuperação de informação desse acontecimento é efetuada, por um entrevistador, em crianças num contexto não forense.

A pertinência deste tema tem por base a importância da prova testemunhal para o sistema de justiça, isto é, o depoimento de uma pessoa que tem conhecimento sobre um determinado evento ocorrido, sobretudo em casos em que a existência de provas documentais ou periciais são escassas ou inexistentes (Pinto & Stein, 2015). Na verdade, o depoimento destas testemunhas tende a tornar-se em algo essencial para a reconstrução dos incidentes e para a ponderação de culpabilidade de um determinado suspeito, acabando por contribuir significativamente para a tomada de decisão por parte dos agentes judiciais (Minhwan et al., 2020; Sumampouw et al., 2021). Contudo, a credibilidade das declarações prestadas pelas testemunhas pode ser posta em causa devido a variados fatores (e.g., lapsos de memória, influências externas ou o modo como a entrevista é realizada), sendo necessário que a prova testemunhal tenha em conta as vulnerabilidades associadas à perceção e à memória das testemunhas, devendo ser usados protocolos adequados de entrevista que procurem reduzir estas fragilidades para que não venham a afetar os seus relatos (Lopes & Silva, 2023; Pozzulo et al., 2021; Wells et al., 2006).

Existem vários tipos de testemunhas com um papel único para o funcionamento do sistema de justiça. As testemunhas oculares são pessoas (crianças, adolescentes ou adultos) que assistem de forma direta a um determinado acontecimento, tendendo a ser sobretudo essenciais em casos de natureza criminal. A credibilidade dos seus testemunhos pode ficar prejudicada devido a fatores como o tempo que passou desde a perceção do acontecimento até à sua recuperação, as condições de visualização do ocorrido e os métodos envolvidos na recuperação de informações (Pike & Brace, 2002; Wells et al., 2006).

As vítimas de crimes, por sua vez, constituem um grupo específico de testemunhas, que no caso das crianças assumem um grupo particular, designado como vítimas vulneráveis. Este tipo de vítimas destaca-se por ser diretamente afetado pelo crime e por isso acaba por ter uma ligação emocional significativa com o ocorrido, sendo que

devido a esta ligação emocional, a sua perceção dos fatos pode vir a ser mais detalhada, mas também pode ser mais vulnerável a distorções emocionais (Wells et al., 2006).

As testemunhas periciais, compõem outra categoria de testemunhas, que fornecem opiniões técnicas ou científicas (e.g., como análises médicas ou forenses) e são distinguidas pelo seu conhecimento especializado, fornecendo análises baseadas em métodos científicos (Bornstein & Greene, 2017; Gatowski et al., 2001; Line et al., 2022). Podem ainda ser identificadas as testemunhas de carácter, que são geralmente chamadas em processos criminais ou familiares, e são relevantes para descreverem o comportamento habitual de uma determinada pessoa, sendo que o modo como os intervenientes do sistema de justiça avaliam a credibilidade deste tipo de testemunha pode influenciar a decisão final sobre a situação (Sumner-Armstrong & Newcombe, 2007). Este tipo de testemunha pode também ser categorizada relativamente ao tipo de relação que apresenta com as partes envolvidas no caso, sendo que testemunhas sem ligações ao caso ou aos envolvidos tendem a ser vistos como mais credíveis e confiáveis por serem imparciais, comparativamente a testemunhas com laços pessoais que geralmente são vistas como mais tendenciosas, o que pode influenciar o relato fornecido (Culhane & Hosch, 2004).

Quer as crianças quer os adultos podem testemunhar, contudo as declarações efetuadas podem diferir em vários aspetos associados a aspetos de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Assim, nos adultos as suas competências para fornecerem relatos podem ser afetadas por variáveis como a capacidade para reter informações e diferenciá-las de influências externas, sofrer de lapsos de memória ou exibirem vieses criados de forma inconsciente (Deffenbacher et al., 2004). Por sua vez, as crianças são mais suscetíveis a sugestões externas e demonstram mais dificuldades em recordar detalhes mais complexos ou sequenciais, o que prejudica a qualidade dos seus relatos (Lamb et al., 2011).

Os relatos das testemunhas podem ser questionados, pois existem vários fatores que afetam a sua credibilidade, uma vez que existe a possibilidade de estes estarem comprometidos devido à natureza falível da memória, já que esta se pode deteriorar a um ritmo acelerado e pode ainda ser afetada por informações adquiridas após o evento vivenciado (Sumampouw et al., 2021). Para além destes, a ausência de motivações externas, a confiança demonstrada durante o depoimento, que muitas vezes pode ser visto como um sinal de precisão, mas nem sempre se relaciona com a veracidade do

acontecido, a coerência do relato e o stress intenso são outros fatores que podem influenciar as declarações fornecidas pelas testemunhas (Deffenbacher et al., 2004; Wells et al., 2006). Realizar uma análise do comportamento verbal das testemunhas poderá ser um bom complemento para se verificar se o relato é credível, uma vez que a coerência entre as declarações e o comportamento não verbal pode afetar a forma como uma testemunha é vista e, por conseguinte, pode vir a influenciar a decisão do sistema de justiça (Cardoso & Simonassi, 2015).

Para garantir que as declarações prestadas são credíveis, é necessário que se ultrapassem desafios, como a forma como são colocadas as questões pelos entrevistadores durante as entrevistas, que poderão condicionar a precisão das memórias a serem recordadas, sendo que a utilização de técnicas adequadas com o objetivo de minimizar imprecisões devem ser empregues pelos elementos do sistema de justiça (Lebensfeld & Smalarz, 2023). Esta questão é de especial relevância no que toca a crianças testemunhas, uma vez que a memória delas acaba por ser mais propensa a possíveis distorções e sugestibilidade, sobretudo quando estão envolvidas em entrevistas ou noutros procedimentos do sistema de justiça, sendo que, mais uma vez, o modo como são feitas perguntas pode vir a afetar a precisão dos relatos fornecidos pelas crianças (Ceci & Bruck, 1995; Pantell, 2017).

No estudo de Brewer e colaboradores (2020), são identificados os desafios que são colocados às crianças que precisam de testemunhar em tribunal e uma das conclusões do mesmo, remete para a necessidade de uma maior compreensão relativamente às especificidades da memória e de outras influências que podem afetar a precisão das declarações fornecidas por testemunhas infantis (Brewer et al., 2020). A avaliação da credibilidade das testemunhas tem sido uma variável atendida em vários estudos, e incidem tipicamente em características do desenvolvimento das mesmas (e.g., idade, linguagem, presença de deficiências) (Nathanson & Platt, 2005; Otgaar et al., 2018a; O'Connor et al., 2019).

Embora seja possível, tal como acontece com os adultos, que as crianças sejam capazes de efetuar relatos precisos, estas tendem a ser mais propensas a aceitarem sugestões externas e a esquecerem-se mais facilmente daquilo que viram (Knutsson e Allwood, 2015). Deste modo, devem ser empregues técnicas adequadas à recuperação de informação para prevenir que algumas dificuldades descritas acima venham a ocorrer, sendo que as técnicas de entrevista devem ser apropriadas à idade da criança

para que os relatos sejam o mais fiáveis possível, similarmente aos relatos dos adultos (Rooy et al., 2015). A entrevista cognitiva é, assim, uma das técnicas com mais destaque, já que foi concebida para obter declarações mais fiáveis ao melhorar a recordação das testemunhas através do tipo de questões usadas (Travers, 2015).

Para além dos fatores externos como o impacto do modelo de entrevista e do efeito da sugestionabilidade por parte do entrevistador, podem existir outro tipo de fatores associada às características internas da testemunha. A investigação de Noel e colaboradores (2019) mostra que a ansiedade pode vir a aumentar o processamento cognitivo que acontece após o evento testemunhado, bem como a ruminação sobre o mesmo, sendo que estas podem vir a interferir na consolidação da memória e por conseguinte vir a inserir elementos falsos na memória que serão revelados no processo de recordação. Jenkins e McDonald (2018) corroboram também esta perspetiva ao indicarem que níveis mais elevados de ansiedade perturbam de modo significativo o processo de codificação e de recuperação de memórias, resultando em declarações com enviesamentos. Na sugestionabilidade, a ansiedade também é identificada como uma influência significativa, uma vez que pode vir a aumentar a vulnerabilidade das crianças ao efeito de sugestões externas, principalmente em contextos de entrevista forense onde geralmente existe uma pressão acrescida (Bruck & Melnyk, 2011). Nesse sentido, a ansiedade tem a capacidade de distorcer consideravelmente a memória, principalmente quando as crianças em condição de testemunhas são sujeitas a questionamentos repetidos, uma fonte de stress para estas (Baker & McDonald, 2020). Deste modo, é também essencial que se procure utilizar técnicas e práticas que se adequem às necessidades emocionais das crianças que se apresentam como testemunhas, numa tentativa de garantir que os seus relatos correspondam ao máximo à realidade daquilo que testemunharam (Santos & Ribeiro, 2023).

Deste modo, a presente investigação pretende analisar qual o papel que a ansiedade e o comportamento do entrevistador têm na recuperação de informação em crianças, em contexto não forense. O estudo tem por base uma amostra de crianças que não são testemunhas formais do sistema de justiça, e procura contribuir para uma melhor compreensão sobre o funcionamento dos processos associados ao testemunho, bem como sobre a aplicabilidade de certas técnicas de entrevista para melhorar a recuperação de informação, considerando o funcionamento da memória (Lopes & Silva, 2023; Lebensfeld & Smalarz, 2023; Pozzulo et al., 2021; Wells et al., 2006). Esta investigação

procura, assim, contribuir para melhorar os procedimentos utilizados pelos profissionais do sistema de justiça no processo de recolha do testemunho, em crianças.

Características da Criança Testemunha

Estudos indicam que é necessário existir uma maior compreensão das especificidades da memória e de outras influências que podem determinar o grau de precisão das declarações fornecidas por testemunhas infantis (e.g. Brewer et al., 2020). Especificidades como o desenvolvimento cognitivo, a percepção do tempo e da sequência de eventos, a sugestibilidade e a dificuldade em compreender contextos, bem como a vulnerabilidade emocional da criança poderão ser fontes de influência nos relatos fornecidos às figuras de autoridade (Malloy et al., 2013; Li et al., 2023; Arterberry, 2022; Lyon, 2014; Saywitz et al., 2015).

O processo de desenvolvimento cognitivo da criança é um fator que vai progredindo, e que influencia as capacidades relacionadas com a atenção, memória e linguagem, que por sua vez afeta o relato fornecido pelas crianças sobre um determinado evento (Malloy et al., 2013). No decorrer do processo de desenvolvimento cognitivo as crianças mais jovens tendem a apresentar relatos com menos detalhes e maior facilidade no esquecimento de informação, sendo que tal ocorre, por as crianças terem mais dificuldades em manter a atenção em algo durante períodos maiores, bem como em organizarem eficazmente a informação que recordam e por as suas capacidades em termos de linguagem as poderem limitar na descrição precisa dos eventos ocorridos (Malloy et al., 2013).

No que concerne à percepção temporal e da sequência de eventos vivenciados pela testemunha crianças, esta habilidade encontra-se menos desenvolvida comparativamente aos adultos, podendo prejudicar a ordem lógica das suas declarações e afetar a precisão das recordações. À medida que as crianças vão crescendo, a sua habilidade para perceberem e recordarem os eventos experienciados vai sofrendo melhorias, apesar de ser sempre mais limitada em crianças mais pequenas, ou seja, testemunhas mais novas serão mais propensas a sentirem que é difícil fazer uma estimativa da duração da situação vivenciada e para se recordarem com mais precisão da sequência em que esta se sucedeu, sendo isto intensificado, nomeadamente, por domínios emocionais e cognitivos (Arterberry, 2022; Li et al., 2023). Deste modo, a fiabilidade das declarações apresentadas por crianças que sejam testemunhas pode ficar comprometida devido a

fatores como a confusão temporal experienciada pela criança ou a possíveis erros que ocorrem quando acontece a reconstrução da ordem dos acontecimentos vivenciados (Arterberry, 2022).

As crianças demonstram ser mais vulneráveis a influências externas, o que acaba por resultar num nível de sugestionabilidade mais elevada, que fomentada por técnicas como questões sugestivas ou repetição de perguntas pode resultar numa distorção das memórias dos eventos vivenciados pelas testemunhas infantis (Lyon, 2014). Assim, as influências sociocognitivas, segundo Pérez-Mata e investigadores (2022), podem afetar o quão vulnerável as crianças mais pequenas podem ser a sugestões externas, sendo desta forma relevante que se compreenda o modo como o desenvolvimento infantil é influenciado pela sugestionabilidade. Testemunhas infantis que se encontrem em fases iniciais de desenvolvimento, tanto cognitivo como social, são mais vulneráveis de serem influenciadas pela sugestão por terem menos capacidade para diferenciar o que são informações internas e externas (Pérez-Mata et al., 2022).

A clareza e consistência dos relatos fornecidos por crianças podem, ainda, ser afetados pelas dificuldades em compreender contextos e pela vulnerabilidade emocional, principalmente em cenários formais como as entrevistas com figuras de autoridade (Saywitz et al., 2015). Em situações formais, como as entrevistas, podem surgir, no decorrer das mesmas, estados como o stress e a pressão, o que afeta a capacidade de processamento e comunicação de informações eficazmente. Dificuldades para compreender o contexto, pode originar declarações que não correspondem à realidade, relativamente à intenção ou significado original, derivando das dificuldades das crianças na interpretação e resposta de forma adequada às questões que lhes são apresentadas. As dificuldades para compreender contextos conjuntamente com a vulnerabilidade emocional pode vir a comprometer a qualidade das declarações das crianças, bem como a fiabilidade e precisão. A vulnerabilidade emocional pode afetar a articulação de pensamentos e sentimentos de modo coeso por parte das testemunhas infantis, sendo que o nervosismo e ansiedade podem influenciar a clareza dos relatos, bem como a consistência das respostas fornecidas, levando a relatos enviesados (Saywitz et al., 2015).

O impacto da ansiedade nos testemunhos das crianças é especialmente relevante no contexto forense, por poder comprometer a fiabilidade dos relatos, sendo que em ambientes mais stressantes as crianças estão mais propensas de se recordarem dos

eventos com distorções, resultando em testemunhos incorretos e pouco precisos. Adicionalmente, a pressão que é criada durante as entrevistas pelos intervenientes judiciais, pode aumentar os efeitos da ansiedade, acabando por existirem mais erros nas recordações (Santos & Ribeiro, 2023). Nesse sentido, a ansiedade tem a capacidade de distorcer consideravelmente a memória, principalmente quando as crianças em condição de testemunhas também são sujeitas a questionamentos repetidos, contribuindo para que estas sintam mais stress (Baker & McDonald, 2020). A ansiedade consegue assim, ser um fator de influência nas informações que acabam por estar presentes no testemunho infantil, já que acaba por afetar negativamente o processamento e recuperação de memórias por parte das crianças (Baker & McDonald, 2020; Jenkins & McDonald, 2018). Deste modo, é também essencial que se procure utilizar técnicas e práticas que se adequem às necessidades emocionais das crianças que se apresentam como testemunhas, numa tentativa de garantir que os seus relatos correspondam ao máximo à realidade daquilo que testemunharam (Santos & Ribeiro, 2023).

A Memória e o Processo de Recuperação de Informação

Funcionamento da Memória

A memória é essencial à existência do ser humano, uma vez que é através desta que é possível relacionar vivências dos diversos acontecimentos do quotidiano, possibilitando a aprendizagem e permitindo atribuir significado à vida de cada indivíduo (Waters, 2013). Assim, possibilita que os seres humanos construam uma história coerente de como é a vida que vivem, ajudando a desenvolver a sua identidade pessoal, uma vez que ao relembrares experiências vivenciadas anteriormente, podem entender-se melhor a eles mesmos, conectar-se com outras pessoas através a vivências similares e usar aprendizagens do passado para tomar decisões na atualidade (Waters, 2013). Para além de ser essencial no processo de aprendizagem, a memória também é fundamental no desenvolvimento de consciência individual e no modo como se percecionam os estímulos apresentados a uma certa pessoa (Mahmood, 2024). Deste modo, a memória possibilita a retenção de informações, a aquisição de novas competências e a adaptação do indivíduo a diferentes ambientes e situações (Brown & Reavey, 2017). Existem três categorias principais de memória: a memória sensorial, de curto prazo e de longo prazo, sendo que cada uma destas tem subcategorias de memória (Camina & Güell, 2017; Ögmen & Herzog, 2016).

Através da memória sensorial, a pessoa é capaz de reter de modo breve uma grande quantidade de informação que encontra no seu dia-a-dia (Siegler & Alibali, 2005). Na memória sensorial existem três subcategorias, sendo estas a memória icónica, que adquire os dados através da visão, a memória ecoica, que obtém os dados recolhidos de estímulos da audição e a memória háptica, que retém informações provenientes do tato (Camina & Güell, 2017).

A memória a curto prazo envolve a conservação de uma quantidade pequena de informação durante um período de tempo mais curto (Camina & Güell, 2017). Vários investigadores analisaram esta questão da memória a curto prazo, sendo Atkinson e Shiffrin (1968) dois deles. O modelo modal de Atkinson e Shiffrin (1968) explana que existe um armazenamento limitado de curto prazo, que opera como uma memória de trabalho, isto é, um sistema que retém e manipula dados armazenados de carácter temporário como parte de um conjunto de procedimentos cognitivos fundamentais (e.g., raciocínio, aprendizagem e compreensão). Segundo os investigadores, este armazenamento a curto prazo é essencial no processamento global de informação, está encarregue de coordenar e controlar sub-rotinas complexas que têm como finalidade adquirir nova informação e de executar uma recuperação de dados antigos que estejam localizados no armazenamento a longo prazo (Atkinson & Shiffrin, 1968). No entanto, este modelo foi criticado por defender ideias como quanto mais tempo uma informação estivesse na memória, maior seria a probabilidade de ser transferida para a memória de longo prazo (Atkinson & Shiffrin, 1968), o que investigações de Tulving e Pearlstone (1966) e Craik e Watkins (1973) vieram posteriormente refutar. Após as críticas recebidas, surgiram novos modelos que procuravam explicar a memória, como é o caso do modelo processual de Craik e Lockhart (1972). Este modelo realça o processamento da informação e compreende a memória como um sistema de vários armazenamentos, em vez de um processo que vai aprofundando a informação a níveis mais elevados até ela se tornar parte de memória a longo prazo, sendo que também defende que a memória a curto prazo é independente da memória a longo prazo (Craik & Lockhart, 1972). Baddeley e Hitch (1974) propuseram a existência de uma memória de trabalho composta por múltiplos componentes que trabalham de forma coordenada para processar e armazenar temporariamente as informações, em vez de um sistema de armazenamento a curto prazo como teorias anteriores defendiam, podendo ser a memória de trabalho definida por um sistema que possibilita um armazenamento

temporário e a manipulação da informação fundamental a tarefas cognitivas tidas como complexas (e.g., compreensão de linguagem, raciocínio e aprendizagem) (Baddeley, 1992).

Investigação mais atuais, procuraram obter um melhor entendimento relativamente aos processos de memória de curto prazo e da memória de trabalho, tendo como base os modelos supramencionados, sendo a investigação de Plancher & Barrouillet (2020) um exemplo. Nesta investigação, a teoria de Atkinson e Shiffrin, de 1968, foi revista através do uso do modelo de *Time-Based Resource-Sharing* (TBRS), que explica como o processamento e o armazenamento de dados na memória de trabalho concorrem pelos recursos atencionais que existem de forma limitada, ou seja, a habilidade de se conservar informações na memória de trabalho depende do tempo disponível de processamento de novos dados e de preservar as existentes informações (Plancher & Barrouillet, 2020). Deste modo, consoante a quantidade de recursos que serão usados para o processamento de nova informação, mais ou menos recursos vão estar disponíveis para manter dados armazenados (e.g., se mais recursos para o processamento de novas informações, menos recursos vão sobrar para a preservação de informações e vice-versa), acabando por existir um *trade-off* entre essas funções (Plancher & Barrouillet, 2020; Yanez, 2024). Indo também de encontro ao mencionado anteriormente, o estudo de LaRocque e colaboradores (2014) analisou a relação entre a memória de curto prazo, a memória de trabalho, os processos relativos à atenção e a memória de longo prazo, onde foi exposta a relação complexa que existe entre estes sistemas de memória, destacando a função da atenção no funcionamento da memória e no processo de codificação de novos dados.

A memória a longo prazo possibilita o armazenamento de informação durante um extenso período temporal, sendo que esta pode ser recuperada conscientemente (memória declarativa ou explícita) ou inconscientemente (memória não-declarativa ou implícita) (Camina & Güell, 2017).

Existem dois tipos de memória explícita, sendo um deles a memória episódica, que se caracteriza por permitir a aprendizagem, armazenamento e recuperação de dados relativos a vivências pessoais únicas que acontecem diariamente, geralmente incluindo informação detalhada sobre estas (Camina & Güell, 2017; Dickerson & Eichenbaum, 2010). A memória semântica, que é caracterizada por armazenar dados relativos a factos, é o segundo tipo de memória explícita. As informações armazenadas neste tipo

de memória possibilitam a prática de comportamentos como raciocinar, planejar o futuro ou recordar acontecimentos passados (Mahon & Caramazza, 2008), pois a capacidade dos indivíduos de exprimirem certos conceitos possibilita a partilha de conhecimentos com terceiros, associar memórias, combinar informações, mas também manipular esses conceitos (Camina & Güell, 2017).

No que concerne à memória implícita, existem quatro tipos, sendo estes a memória processual, a memória associativa, a memória não associativa e *priming* (Camina & Güell, 2017). A memória processual pode ser caracterizada como a memória que está encarregue das recordações relativas às capacidades essenciais à execução de tarefas específicas e caso necessário, as informações contidas na memória processual podem ser recuperadas inconscientemente, com a finalidade de serem usadas na realização de processos complexos relativos às habilidades motoras e intelectuais. A progressão de capacidades rotineiras advém da aprendizagem processual e a obtenção destas competências só pode acontecer através da prática, contudo, apenas a repetição não leva à aquisição de tais competências, já que para estas serem consideradas como adquiridas o comportamento tem de se alterar ao longo do tempo consoante a prática (Camina & Güell, 2017). A memória associativa caracteriza-se pelo armazenamento e recordação de dados através da associação com outras informações, podendo a obtenção da memória associativa ser proveniente do condicionamento clássico e do condicionamento operante. O condicionamento clássico pode ser definido por ocorrer aprendizagem associativa entre estímulos e comportamentos (Camina & Güell, 2017; Pavlov, 1927), enquanto o condicionamento operante traduz-se num método de aprendizagem onde condutas novas são desenvolvidas devido à existência de possíveis consequências referentes a tais comportamentos (Camina & Güell, 2017; Skinner, 1938). A memória não associativa está relacionada com um comportamento que tenha sido recentemente aprendido através da exposição reiterada a um estímulo isolado, sendo possível classificar o novo comportamento aprendido em dois processos como a sensibilização e habituação (Alonso, 2008). A habituação caracteriza-se por resultar numa diminuição da resposta face à repetição de um estímulo, ou seja, ocorre uma habituação. Já a sensibilização consiste num aumento da resposta a um estímulo devido à repetição deste, resultando num aumento da resposta inicial ao estímulo. Por fim, o *priming* salienta que a exposição a certos estímulos tem influência na resposta facultada a estímulos que são exibidos posteriormente (Camina & Güell, 2017).

Deste modo, o conceito de memória pode ser definido como sendo o processo de codificação de uma determinada informação, de armazenamento desta mesma informação e da recuperação dela quando necessário (Squire, 2009; Silva-Correa et al., 2021).

O processo de codificação de informação consiste na forma como a informação é aprendida, ou seja, é o modo como a informação é adquirida, entendida e modificada de maneira a ser armazenada de forma mais eficaz. A informação pode ser codificada através de quatro métodos existentes: a codificação visual (e.g., aparência que a informação codificada possui), a codificação acústica (e.g., som de algo a codificar), a codificação semântica (e.g., o significado que a informação a ser codificada tem) e a codificação tátil (e.g., como se sente a informação a codificar). Estes métodos possibilitam a entrada de informação na memória, contudo, o modo de armazenamento de tal informação pode ser diferente em relação ao modo como foi originalmente codificada (Brown et al., 2014; Lewis-Peacock et al., 2018; Tulliani, 2023). O processo de armazenamento permite saber de que forma, onde, quanta informação e quanto tempo é que os dados que foram codificados ficarão retidos na memória, sendo que primeiramente a informação codificada fica armazenada na memória a curto prazo e só posteriormente, caso seja relevante, passa a estar armazenada na memória a longo prazo (Baddeley et al., 2015).

Após os dados estarem armazenados em qualquer uma destas duas categorias de memória (curto e longo prazo), para que essa informação seja utilizada, tem de se efetuar o processo de recuperação da informação (Baddeley et al., 2015; Roediger & McDermott, 1995). O processo de recuperação de informação possibilita que as pessoas tenham acesso aos dados que foram anteriormente armazenados, contudo este processo difere dependendo se a informação foi armazenada na memória a curto ou longo prazo (Baddeley et al., 2015). Os dados armazenados na memória a curto prazo serão recuperados seguindo a ordem de armazenamento (e.g., lista crescente de números), enquanto os dados que se encontrem na memória a longo prazo serão recordados através de associações (e.g., saber onde se encontra o açúcar quando a pessoa entra no seu supermercado habitual) (Eichenbaum, 2017; Jonker et al., 2018; Roediger & McDermott, 1995).

A Memória e as Especificidades nas Crianças

O desenvolvimento dos processos da memória é algo complexo e multifacetado, uma vez que envolve a interação de diversos processos cognitivos que se vão desenvolvendo com o passar do tempo e se vão ajustando consoante o ambiente onde a criança está inserida (Schneider, 2002). As capacidades relacionadas à memória não são estáticas e sim dinâmicas, ou seja, estão sempre a evoluir, sendo que numa primeira fase as crianças empregam técnicas de memória mais simples e explícitas (e.g., repetição e organização visual) e posteriormente, com o amadurecimento, utilizam técnicas internas mais complicadas (e.g., auto-monitorização) e mnemónicas mais complexas (e.g., histórias e visualizações detalhadas) (Schneider, 2015). A metamemória também é um conceito importante a abordar, já que compreende a consciência que as crianças possuem relativamente às suas habilidades de memória e capacidades de irem ajustando as técnicas que empregam consoante a necessidade (Ghetti & Fandakova, 2020; Schneider, 2015). Esta capacidade começa a desenvolver-se com mais enfoque entre o período do jardim de infância até ao 6º ano de escolaridade, o que acaba por mostrar a existência de uma maior eficácia e flexibilidade das capacidades da memória (Ghetti & Fandakova, 2020; Schneider, 2015). As influências referentes ao ambiente onde a criança se encontra inserida (e.g., o apoio fornecido pelos pais à criança) e a educação (e.g., a qualidade do ensino prestado pela comunidade escolar) são fatores que também têm um grande impacto na evolução na memória e das técnicas referentes a esta, destacando-se, assim, a relevância de existir um ambiente estimulante, bem como uma boa fonte de apoio para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças (Schneider, 2009).

O desempenho da memória, consoante o mencionado anteriormente, está, então, relacionado com a idade, visto as habilidades de memória serem de natureza dinâmica e haver uma melhoria no desempenho mnemésico que pode ser observado durante a infância e a adolescência (Brod & Shing, 2022). Deste modo, o desempenho da memória nas crianças, tende a aumentar com o aumento da idade, possibilitando que estas se tornem mais resistentes à sugestão, contudo, este efeito pode ser afetado por domínios cognitivos (e.g., o nível de conhecimentos), sociais (e.g., embaraçamento e angústia) e contextuais (e.g., familiaridade com o ambiente), podendo mesmo alterar o impacto que a idade tem na memória (Eisen et al., 2007; Brainerd et al., 2008; Saywitz et al., 1991; Cordón et al., 2016; Chae et al., 2018). No que diz respeito a

acontecimentos que causem aflição às crianças, estes também poderão ser esquecidos caso sucedam em idades muito novas, denominando-se este fenómeno de amnésia infantil (Howe, 2011; Terr, 1988). Este fenómeno pode ser explicado pelo facto de crianças com idades mais novas se esquecerem de informação com maior rapidez comparativamente com crianças mais velhas, originando disparidades relativas à memória a longo prazo de um evento angustiante, sendo que um nível maior de aflição está associado a uma memória mais resistente e sólida ao longo do tempo (Bauer, 2007; Gonzalves et al., 2022; McGaugh & Roozendaal, 2002).

O desenvolvimento associado aos processos de memória infantil foram analisados de forma detalhada no estudo de Salles e colaboradores (2014), sendo a memória de trabalho, episódica e de longo prazo as que obtiveram maior foco neste estudo. Relativamente à memória de trabalho, que se caracteriza por ser o tipo de memória essencial para que a criança possa realizar tarefas cognitivas mais complexas, esta sofre uma melhoria significativa com o avançar da idade, possibilitando que a criança venha a armazenar e manipular a informação que possui com mais eficiência. No que toca à memória episódica, esta abrange a recordação de situações pessoais, sendo que esta também se desenvolve consoante o aumento da idade da criança ao ficar mais robusta e detalhada, possibilitando com que a criança fique com uma maior compreensão espacial e temporal das situações que vivenciou. No que concerne à memória de longo prazo, também esta evolui ao mesmo tempo que a criança se desenvolve, sendo este um processo que decorre da maturação do cérebro e do desenvolvimento de capacidades organizacionais que a criança vai obtendo (Salles et al., 2014). No entanto, apesar deste desenvolvimento mnemésico ocorrer sempre, a evolução destes processos não é igual para todas as crianças, devido a fatores como variações significativas que podem ocorrer consoante a idade, o contexto educacional onde a criança se encontra e fatores inerentes à própria criança (e.g., vivências que vai experienciando ao longo da vida e características genéticas) (Salles et al., 2014).

A consolidação da memória tanto a curto como a longo prazo também foi analisada consoante o desenvolvimento da criança, especialmente tendo em conta como são processadas e mantida, ao longo da evolução das crianças, informações novas adquiridas (Schommartz et al., 2024). A memória a curto prazo, que tem como função reter e tratar informações de carácter temporário, apresenta-se como uma capacidade limitada em crianças mais pequenas, sendo um processo que melhora significativamente

através à maturação das funções executivas (e.g., planeamento, controlo inibitório e flexibilidade cognitiva) e do controlo referente à atenção. Este progresso torna-se mais perceptível na adolescência quando o jovem demonstra ter uma maior capacidade para manear dados mais complexos e executar tarefas cognitivas mais complicadas (Schommartz et al., 2024). No que concerne à memória a longo prazo, onde os dados são armazenados por longos períodos de tempo, o estudo de Schommartz e colaboradores (2024) demonstrou uma menor eficácia no que toca à deslocação de memórias, originalmente presentes na memória a curto prazo, para a memória a longo prazo na infância, podendo, no entanto, tornar-se mais eficiente com o desenvolvimento do cérebro da criança. Na infância existem, frequentemente, desafios no que toca à consolidação de novos dados, já que os processos de codificação se encontram menos desenvolvidos, comparativamente à adolescência onde a habilidade de integração de memórias novas com vivências anteriores experienciadas e a recuperação desses eventos de forma mais precisa se vai aperfeiçoando (Schommartz et al., 2024).

A investigação de Ghetti e Fandakova (2020), destacou que o desenvolvimento neuronal, nomeadamente no que se refere à memória e à metamemória, durante a infância e a adolescência, está associado a progressos na memória episódica. O estudo verificou que o hipocampo e o córtex pré-frontal, enquanto zonas essenciais para as memórias serem produzidas e recuperadas, vão amadurecendo e ficando mais refinados ao longo do progresso da criança, revelando que no período infantil, o desenvolvimento do hipocampo é crucial para a consolidação de memórias episódicas e na adolescência a evolução das conexões neurais e das funções cognitivas (e.g., atenção e controlo inibitório) possibilita a existência de uma memória com mais detalhes e organização (Ghetti & Fandakova, 2020). Relativamente ao progresso dos processos da metamemória, com o desenvolvimento do cérebro as crianças ficam com a capacidade de aferir se as suas estratégias mnemésicas são eficientes, bem como ter a capacidade de adaptar o seu comportamento para haver uma melhoria do seu desempenho cognitivo (Ghetti & Fandakova, 2020).

A codificação de informação, que abrange o processo de transformação de informações em representações que são armazenadas e que podem ser recuperadas, constitui-se um processo crucial para a formação de memórias duradouras, sendo que também o hipocampo e o seu desenvolvimento tem um papel de relevância neste processo (Geng et al., 2019). Tal como já mencionado anteriormente, o hipocampo

exibe uma atividade menos eficaz inicialmente, havendo uma maturação progressiva durante os primeiros anos da infância, sendo que a eficácia da codificação é positivamente influenciada pela maturação do hipocampo, bem como pelo desenvolvimento da conectividade neuronal com áreas relacionadas, como o córtex pré-frontal e o córtex temporal. Isto significa que, com o passar do tempo, o cérebro torna-se mais competente para realizar processos como o processamento e armazenamento de informações, através do desenvolvimento destas conexões entre partes do cérebro distintas (Geng et al., 2019). Deste modo a evolução destas especificidades do cérebro das crianças, permite que estas sejam capazes de produzir memórias mais coerentes e duradouras, sendo que a existência deste aperfeiçoamento na codificação das memórias se relaciona com uma maior habilidade de organização de informação e com uma maior capacidade em recordar e recuperar detalhes de experiências vividas com mais eficácia (Geng et al., 2019).

Processo de Recuperação de Informação

O processo de recuperação de informação de uma recordação passada ocorre através da interação entre a motivação para a recuperação e uma pista da informação que se pretende recordar (Amelio & Zimmermann, 2023; Harris & Berntsen, 2019; Rugg & Wilding, 2000). O sucesso da recuperação de informação de um determinado evento pode ser influenciado por dois tipos de fatores: pelas características da pessoa que vivenciou a situação - onde se destaca a forma como a situação foi inicialmente codificada na memória, pelos sinais de recuperação e processos empregues nesta, pela ansiedade do indivíduo; e pelo comportamento do entrevistador durante a entrevista de recuperação de informação (Craig & Lockhart, 1972; Morris et al., 1977; Gurguryan et al., 2023; Bolton & Robinson, 2017; Nahouli, et al., 2021). Contudo, o contexto onde a recordação acontece também é relevante por também ser um componente da memória, ou seja, o meio físico e psicológico (e.g., contexto semântico) onde ocorre a recordação é um fator influenciador na capacidade da pessoa se recordar de um determinado evento (Lamers & Lanen, 2021; Simpsom, 1974; Shen et al., 2024), sendo que a existência de uma estabilidade contextual fomenta a integração e reforço da memória correta, comparativamente com a variabilidade de contextos que pode resultar em sobreposições de memórias (Cox et al., 2021).

Para que a recuperação de informação ocorra com êxito, também é necessário que a pessoa que vai recordar um certo evento esteja num estado cognitivo adequado, ou seja,

que se encontre num modo de recuperação de informação (Herron & Evans, 2018; Tarder-Stoll et al., 2020; Tulving, 1983). Assim, apenas indivíduos que se encontrem neste estado de recuperação vão conseguir com que o acontecimento de estímulo seja reconhecido como um sinal para que se dê a recuperação episódica de certas informações (Tarder-Stoll et al., 2020). Para além do modo de recuperação, outros processos relacionados devem ser tidos em conta: a orientação de recuperação que determina a forma específica de processamento que será aplicada num processo de recuperação de informação (Herron & Evans, 2018; Rugg & Wilding, 2000); o esforço de recuperação do indivíduo que se caracteriza por executar uma mobilização de meios de processamento que podem ser usados numa tentativa de recuperação; e o sucesso da recuperação de informação por parte do mesmo (Tarder-Stoll et al., 2020; Rugg & Wilding, 2000).

Recuperações de memórias bem-sucedidas são especialmente importantes em contextos forenses, uma vez que as declarações fornecidas pelas testemunhas são uma fonte essencial de conhecimento relativamente a uma determinada situação (Minhwan et al., 2020; Sumampouw et al., 2021). No decorrer de investigações, a recordação repetida tende a acontecer na maioria das vezes, sendo esta relevante nos relatos de testemunhas por poder influenciar, quer positivamente como negativamente, a precisão dos mesmos (Minhwan et al., 2020; Sumampouw et al., 2021; Lebensfeld & Smalarz, 2023). Este tipo de recordação pode aperfeiçoar o desempenho da memória subsequente e fomentar a retenção de informação a longo prazo, sendo que tal acontece devido à ativação e formação de várias pistas de memória que o processo de recuperação engloba, resultando na formação de uma memória mais fiel ao evento ocorrido a cada tentativa de recuperação (Chan & Langley, 2011; Wilford et al., 2014; Zhuang et al., 2021). Apesar de haver este benefício na recordação repetida, também existe a limitação de provocar o esquecimento de aspetos que não foram lembrados, ou seja, informações sobre os detalhes centrais do acontecimento tendem a ser o foco nas investigações criminais e detalhes secundários tendem a ter menos importância e a ser omitidos, sendo que a repetição deste tipo de entrevistas pode resultar na inibição e posterior esquecimento destes detalhes secundários, que poderiam vir a ser relevantes futuramente (Odinot et al., 2009; Small et al., 2011; Saunders & MacLeod, 2002; Tümen & İkiyer, 2021). Apesar de existir a possibilidade de a inibição de recuperação de informação ocorrer, existem fatores que reduzem a probabilidade do mesmo acontecer,

como a existência de memórias que estejam bem integradas e coerentes, que tendem a ser mais resistentes à inibição da recuperação (Jonker & MacLeod, 2012; Kuhbandner & Pekrun, 2013; Neumann, 2018). Também o carácter temporário do processo de inibição de recuperação é outro fator, já que a inibição de recuperação geralmente desaparece após grandes intervalos de retenção (e.g., 24 horas) entre o momento em que ocorreu a recuperação e o momento final onde o indivíduo tem de relatar tudo o que se lembra (Saunders & MacLeod, 2002). Contudo, existem estudos a exporem que é possível existir uma demonstração de inibição a longo prazo, constatando-se, assim, que o domínio temporal do esquecimento causado pela recuperação pode diferir com base em aspetos contextuais e diferenças individuais dos indivíduos (Garcia-Bajos et al., 2009; Marin et al., 2018). Deste modo, existem estudos que defendem que o uso de estímulos com níveis de complexidade mais elevados e períodos de retenção de informação de várias semanas resulta numa ausência de indícios de inibição de recuperação (Jonker & MacLeod, 2012; Odinet et al., 2009).

A recordação repetida não é o único fator que influencia o esquecimento de detalhes secundários, pois o nível de atenção da testemunha também é relevante (Christianson, 1992; Chan & Langley, 2011; Goldenhaus-Manning et al., 2024). Testemunhas que presenciem um acontecimento que lhes cause ansiedade tendem a lembrar-se melhor dos detalhes críticos em detrimento dos detalhes secundários, devido ao nível de atenção da testemunha empregue no acontecimento (Commins et al., 2003; Collins & Wamsley, 2020; Paz-Alonso & Goodman, 2008; Ricker & Vergauwe, 2020). Assim, o estímulo emocional proporcionado pelos detalhes críticos de um acontecimento traumático provoca uma codificação preferencial e uma maior consolidação deste tipo de informação comparativamente a detalhes secundários, acabando por resultar num reforço da memória dos dados críticos e numa deterioração dos dados secundários. Isto ocorre quando a valência emocional de um episódio influencia os detalhes que vão receber prioridade no processo de armazenar e posteriormente na recuperar informação (Collins & Wamsley, 2020).

Na investigação de Maraver e colaboradores (2022), foi explorado como o processo de recuperação de informações pode afetar tanto a precisão quanto o conteúdo de uma memória específica, além de examinar a facilidade com que falsas memórias podem ser corrigidas através desses processos. Os autores apresentaram o envolvimento na recuperação de dados, como um processo que melhora a recordação correta de um

evento, bem como um recurso essencial para retificar falsas memórias que se tenham formado, sendo que estas características acabam por demonstrar a natureza dinâmica dos processos mnemésicos e também o impacto que o processo de recuperação pode ter no conteúdo da memória (Maraver et al., 2022). Estes achados vão de encontro a informação já existente na literatura sobre a reconsolidação da memória, sendo este um conceito que transmite que quando as memórias são recordadas, as mesmas ficam suscetíveis de ficarem mais fortes, mais fracas ou até de serem alteradas, acabando por existir um momento em que as memórias existentes podem vir a sofrer alterações. Assim, a reconsolidação da memória através de memórias, que como mencionado anteriormente não são de natureza estática, podem ser alteradas ou atualizadas posteriormente ao processo de recuperação (Schwabe et al., 2014). Deste modo, devido à complexa interação entre a recordação e a precisão da memória, o processo de recuperação pode resultar na retificação de falsas memórias que tenham sido desenvolvidas após um determinado evento (Maraver et al., 2022; Schwabe et al., 2014).

As Crianças e o Processo de Recuperação de Informação

As competências de recuperação de informação presentes nas crianças, estão em constante desenvolvimento, uma vez que estas se vão aperfeiçoando à medida que as crianças vão crescendo, sendo que quando são mais novas tendem a ter mais dificuldade em recordar memórias, pois têm capacidades e estratégias mnemésicas mais limitadas e rudimentares (Hirsh, 2020). Contudo, com o desenvolvimento da criança, as suas capacidades de armazenamento de informação e posterior acesso à mesma vão sendo alvo de progressos, já que isto é possibilitado através do desenvolvimento da memória a longo prazo, que se vai tornando mais robusta, bem como o aparecimento de técnicas de recuperação de dados mais complexas, como é o caso de estratégias mnemónicas e organização dos dados que a criança foi adquirindo (Schommartz et al., 2024).

O sexo das crianças também pode ser um fator que influencia o processo de recordação (Foster et al., 2019). No estudo de Chae e Ceci (2005), descobriu-se uma associação entre o sexo e a recordação de informação, tendo sido demonstrado nesse estudo que as raparigas forneciam mais respostas corretas e precisas comparativamente aos rapazes. Contudo este facto pode dever-se ao facto de alguns rapazes com idades mais novas serem influenciados de modo diferente por mulheres que tenham o papel de entrevistadoras, podendo alterar a precisão das suas respostas, o que não ocorre da

mesma forma com as raparigas, segundo a teoria de Lamb e Garretson (2003). Outra possível explicação para esta disparidade entre sexos poderá ser a diferença desenvolvimental entre o sexo feminino e o masculino, uma vez que, as raparigas tendem a alcançar a maturidade cognitiva mais cedo, permitindo que elas compreendam e respondam com maior precisão a tarefas que obriguem a recordação de certas informações em comparação aos rapazes da mesma idade (Lamb & Garretson, 2003). Por conseguinte, as raparigas tendem a fornecer informações mais pormenorizadas (Chae & Ceci, 2005) e efetuar declarações mais extensas sobre a informação necessária a ser recolhida (Foster et al., 2019).

Nas especificidades do processo de recuperação de memória, relacionados com a prestação de testemunhos infantis, os fatores que afetam a exatidão e fiabilidade das declarações prestadas por crianças são evidenciadas (Lindholm et al., 2018; McGuire et al., 2021). A existência de fatores como a autoeficácia, padrões de sobrevivência (que são comportamentos e estratégias concebidos, geralmente de modo inconsciente, para lidar com experiências stressantes ou traumáticas) e emoções são essenciais na precisão das recordações relatadas pelas testemunhas infantis, sendo particularmente pertinentes quando o foco se encontra em memórias traumáticas ou stressantes (Lindholm et al., 2018; McGuire et al., 2021). Assim, apesar do conteúdo dos relatos das crianças na posição de testemunha ser de extrema importância, é necessário também que exista um enfoque no modo como as próprias crianças compreendem a natureza das memórias que possuem (McGuire et al., 2021). Os sinais que evidenciam o esforço colocado pela criança na recuperação de dados, também é um fator que pode vir a antecipar a precisão dos relatos das testemunhas, já que as memórias corretas estão mais predispostas a serem recordadas e reconhecidas mais facilmente e mais rápido comparativamente a memórias incorretas. Deste modo, o esforço atribuído à recordação de uma determinada memória é importante na avaliação da precisão das declarações prestadas por crianças (Lindholm et al., 2018).

No processo de recuperação de informação das crianças, vários estudos focam na forma como estas se recordam e interpretam os eventos vivenciados, sendo que o fenómeno da sugestibilidade é um fator que pode influenciar a fiabilidade dos relatos recolhidos em contexto de testemunhos. As testemunhas infantis possuem uma capacidade crítica mais limitada comparativamente aos adultos, o que faz com que elas sejam mais suscetíveis a influências externas, sendo especialmente mais propensas a

aceitar sugestões que são incorretas ou falsas. Como resultado, as crianças podem vir a integrar estes dados falsos, que podem ter sido apresentados por adultos ou outras fontes confiáveis, nas suas memórias mesmo que estes não tenham de facto ocorrido, levando a distorções nas memórias (Buchberger et al., 2024; Cabalo et al., 2019; Fukushima et al., 2021). Noutras investigações, que tiveram como foco a meta-memória, que abrange a consciência que um indivíduo possui sobre como funciona a sua própria memória, e as falsas memórias, foram consideradas as complexidades do processo de recuperação de memória, bem como a possibilidade de ocorrerem distorções da memória, uma vez que, o uso de declarações com falsas memórias pode ter consequências significativas, principalmente em contextos forenses (Matsumoto, 2022; Otgaar et al., 2019).

Na recuperação de memórias, também as emoções podem ter um impacto significativo nos relatos prestados por testemunhas infantis, sendo que a intensidade destas e a sua natureza que ficaram associadas a uma situação vivenciada, podem influenciar o modo como a criança se recorda desse mesmo evento (Massol et al., 2020). Acrescentando a estas ideias, a investigação de Fischer e os seus colaboradores (2019) analisaram de que forma fatores como a ansiedade influenciava a memória de dor em crianças que foram submetidas a cirurgias no passado. A investigação conclui que as crianças têm a capacidade de se lembrarem da dor com precisão, contudo também é possível que venham a mostrar um viés que resulta numa recordação que, por um lado pode ser exagerada e por outro pode ser reduzida relativamente à dor que sentiram inicialmente (Fischer et al., 2019).

Para se compreender a ansiedade e o modo como esta pode afetar o processo de recordação nas crianças, tem de se considerar a influência que esta tem no processamento e recordação de eventos emocionais. Assim, crianças com níveis mais elevados de ansiedade estão mais propensas a relembrem-se de informações que elas percecionam como sendo ameaçadoras, demonstrando-se assim, a existência de um viés na recuperação de informações com conotações emocionais, ou seja, a ansiedade pode afetar o modo como as crianças processam e recuperam situações emocionais, evidenciando uma tendência para existir um maior foco em informações percecionadas como ameaçadoras (McIvor, 2010). A ansiedade também pode resultar num maior processamento cognitivo, que ocorre após o evento vivenciado, e ruminação, podendo acabar por perturbar a consolidação da memória e afetar a recordação. Deste modo, a ansiedade, para além de influenciar a recordação imediata, também afeta o modo como

a consolidação e a recuperação das memórias acontece com o passar do tempo (Noel et al., 2019). A existência de um foco de eventos negativos na recuperação pode contribuir para que exista uma manutenção da ansiedade, ou seja, se a criança escolher focar-se na recordação dos aspetos negativos de uma memória, ficará mais propensa a efetuar interpretações com uma conotação negativa de eventos que nem eram negativos nem positivos. Isto demonstra a interação que se efetua de modo complexo entre a ansiedade, recordação e manutenção de estados negativos emocionais na criança (Bryce, 2017).

Crianças, em condição de testemunhas, que sintam uma ansiedade que deriva da antecipação de como são os procedimentos em prática no sistema de justiça poderão apresentar relatos que foram comprometidos em termos de clareza das informações e precisão daquilo que realmente aconteceu. Deste modo, o planeamento de uma preparação que seja adequada à testemunha infantil (e.g., explicar como se procede o processo judicial, explicar as funções de todos os envolvidos, visita das instalações onde a presença da criança será necessária) pode reduzir significativamente a ansiedade experienciada pela criança, resultando em relatos com mais qualidade em termos de precisão e fiabilidade (Nathanson & Saywitz, 2015). A ansiedade, em conjunto com as diferenças individuais das crianças afetam os testemunhos prestados, pois níveis mais elevados de ansiedade tendem a aumentar a sugestibilidade, ou seja, crianças mais ansiosas serão mais suscetíveis a aceitarem informações apresentadas por influências externas durante a conversa com figuras de autoridade judicial. Também fatores individuais, como a idade da criança ou o seu desenvolvimento cognitivo, são fontes de influência no que toca à forma como as crianças se comportam e respondem perante ao stress que sentem proveniente do contexto judicial, onde se encontram na condição de testemunhas. Deste modo, testemunhas infantis mais jovens ou menos desenvolvidas cognitivamente apresentam uma maior probabilidade de conceberem testemunhos com mais inconsistências e menos fiáveis (Bettenay et al., 2015).

A relação que existe entre fatores como o processo de recordação, a sugestibilidade e a ansiedade deve ser analisada para que seja possível existir uma interpretação correta e fiel dos relatos apresentados por testemunhas que sejam crianças, uma vez que pode impactar significativamente as decisões provenientes do sistema de justiça (Bettenay et al., 2015). É essencial que existam estratégias de entrevista que sejam adequadas às crianças, sendo que estas devem possibilitar a redução da ansiedade e a acomodação das diferenças individuais apresentadas por cada testemunha infantil

(Bettenay et al., 2015; Nathanson & Saywitz, 2015). As técnicas de entrevista devem utilizar uma linguagem apropriada para a idade da testemunha e ao longo da entrevista deve ser gerado um ambiente de apoio e compreensão, com o objetivo de recolher declarações com mais precisão e detalhe (Bettenay et al., 2015; Lebensfeld & Smalarz, 2023). Deste modo, com o objetivo de aumentar o número de declarações mais completas e pormenorizadas, sem comprometer a sua exatidão, foram desenvolvidas outras técnicas de entrevista que são mais complexas, sendo o exemplo de uma dessas a entrevista cognitiva (Lebensfeld & Smalarz, 2023; Travers, 2015). Assim, a aplicação de estratégias adaptadas às necessidades das crianças, auxiliará a prepará-las para as interações que irão ter com o contexto judicial, promovendo um ambiente de segurança e conforto para que elas se sintam confiantes ao relatar os eventos que testemunharam (Nathanson & Saywitz, 2015).

Ansiedade e o Processo de Recuperação de Informação

Ansiedade

A ansiedade pode ser caracterizada como um estado de humor direcionado para o futuro, uma vez que auxilia na preparação do sujeito para possíveis situações negativas que venham a ocorrer, ou seja, a ansiedade compreende sentimentos como a inquietação e angústia relativamente a ameaças ou perigos, no qual o medo é a resposta de alarme ao perigo iminente ou presente (Barlow, 2002; Zeidner & Matthews, 2010). Esta resposta pode deixar de ser adaptativa quando a ameaça percebida é inexistente ou desproporcional à situação, sem uma justificação real para que o indivíduo vivencie ataques de pânico, sintomas físicos intensos ou crenças disfuncionais (Arroll & Kendrick, 2018). Nestas circunstâncias, considera-se que estamos perante uma ansiedade patológica, caracterizada por uma perceção distorcida ou exagerada de ameaça, que não corresponde às exigências do ambiente externo ou interno. Em contraste, na ansiedade adaptativa, a capacidade de perceber estímulos negativos não é tão limitada e não há uma maior sensibilidade a estes estímulos (Clark & Beck, 2016).

Situações consideradas stressantes poderão fazer com que o indivíduo vivencie respostas do domínio fisiológico como sentimentos de ansiedade, para além de outros (e.g., frequência cardíaca mais elevada, respiração mais rápida e suor excessivo) (Hodges, 2015). Embora sejam conceitos distintos, o medo e a ansiedade, para além de

estarem relacionados, pode existir uma sobreposição por também partilharem elementos semelhantes (e.g., avaliar cognitivamente o que é ou não uma ameaça, preocupação, tensão, mal-estar), que poderão originar comportamentos de fuga ou ataque (Öhman, 2008). A ativação do medo poderá levar à ativação da ansiedade de uma forma sequencial (e.g., o indivíduo sentir pânico por ter a sensação que não está em controlo do que se passa) ou sentir repetidamente ansiedade pode originar reações de medo (e.g., falar em público), pois essa repetição poderá levar ao desenvolvimento de um medo intenso e específico de certas situações. Contudo, tanto a ansiedade como o medo, são essenciais para a proteção do indivíduo, uma vez que auxiliam na identificação e resposta eficaz a situações que possam vir a ser perigosas. Deste modo, evidencia-se a inter-relação de carácter complexo que ocorre entre ambos estes estados emocionais (Zeidner & Matthews, 2010).

A ansiedade pode ser classificada em duas dimensões: ansiedade-traço e ansiedade-estado. A ansiedade-traço consiste num domínio da personalidade que permanece inalterável consoante os eventos que a pessoa experiêcia (Jáuregui-Renaud, 2024; Spielberger, 1972; Leal et al., 2017). Na ansiedade-traço existe uma disposição para identificar a presença de situações perigosas/ameaçadoras, sendo que pessoas com níveis mais elevados deste tipo de ansiedade percebem a existência de perigo/ameaça em maior quantidade (Spielberger, 1972; Leal et al., 2017). Já a ansiedade-estado consiste num estado emocional que varia consoante a situação e com o passar do tempo, ou seja, é a ansiedade que uma pessoa sente numa certa ocasião (Jáuregui-Renaud, 2024; Leal et al., 2017; Spielberger, 1972). Este tipo de ansiedade pode afetar a recordação de eventos vivenciados, uma vez que a ansiedade-estado é influenciada pelas mudanças que podem ocorrer no ambiente atual da pessoa (Spielberger, 1972).

O modo como a ansiedade de estado é sentida, é afetada pela personalidade do indivíduo, isto é, o quão vulnerável à ansiedade ele é, e pela presença de stress ou ameaças situacionais (Leal et al., 2017). Os indivíduos que experienciem uma ameaça externa (e.g., receber críticas negativas em público) ficam mais propensos a sentirem um nível mais elevado de ansiedade-estado, sendo que quando, também, existem altos níveis de ansiedade-traço, os indivíduos poderão vir a sentir a ansiedade-estado mais intensamente, comparativamente a indivíduos com uma baixa ansiedade-traço, que poderão experienciar apenas uma tensão moderada (Spielberger, 1966; Zeidner & Matthews, 2010). Assim, o nível de ansiedade-estado é influenciado pela personalidade,

mais especificamente relacionado com a ansiedade-traço, ou seja, a ansiedade-estado evidencia a relação existente entre a ansiedade-traço e as ameaças externas situacionais (Leal et al., 2017; Zeidner & Matthews, 2010). É importante realçar que indivíduos com níveis mais elevados de ansiedade-traço, não sentem sempre de forma mais intensa a ansiedade-estado, uma vez que em situações relaxantes, os indivíduos com mais ansiedade-traço podem sentir-se serenos, sendo que o mesmo acontece inversamente, indivíduos com baixa ansiedade-traço a sentirem-se extremamente ansiosos quando expostos a um perigo considerável (e.g., um sujeito armado na rua). A ansiedade-estado, geralmente, afeta diretamente o pensamento e as ações, já que uma ansiedade-estado com níveis mais altos pode vir a prejudicar a concentração, bem como o desempenho de tarefas, enquanto a ansiedade-traço possui um impacto indireto, dependendo da manifestação da ansiedade-estado (Spielberger, 1966; Zeidner & Matthews, 2010).

A Ansiedade e a sua Influência na Recuperação de Informação

A ansiedade possui um papel influenciador na precisão dos testemunhos, ao afetar de forma desfavorável o processamento e recuperação de memórias por parte das crianças enquanto testemunhas (Baker & McDonald, 2020; Jenkins & McDonald, 2018). Na investigação de Noel e colaboradores (2019) os resultados mostram que a ansiedade pode vir a aumentar o processamento cognitivo que acontece após o evento testemunhado, bem como a ruminação sobre o mesmo, sendo que estas podem vir a interferir na consolidação da memória e por conseguinte vir a inserir elementos falsos na memória que serão revelados no processo de recordação. Jenkins e McDonald (2018) corroboram também esta perspetiva ao apresentarem que níveis mais altos de ansiedade perturbam de modo significativo o processo de codificação e de recuperação de memórias, resultando em declarações com enviesamentos.

Testemunhas crianças, provavelmente serão entrevistadas em vários momentos por figuras de autoridade, sendo por isso, possível que tanto a ansiedade enquanto característica das crianças (ansiedade-traço) como a ansiedade causada pelo contexto da entrevista (ansiedade-estado), influencie o desempenho dos seus testemunhos (Ridley et al., 2002; Wu & Gao, 2018). Para uma criança na condição de testemunha, um ambiente desconhecido e formal, bem como os procedimentos usados pelas figuras que a entrevistam podem causar transtorno e confusão, que conseqüentemente interferem com os processos de atenção e de recuperação (Lee, 2024; Nathanson, 2003). Assim, níveis de ansiedade mais elevados tendem a diminuir a atenção, a motivação e interferem com

a recuperação eficiente de informação de acontecimentos passados (Dent, 1977; Noel et al., 2019), sendo que em ambientes desconhecidos, as crianças usam estratégias de recuperação de memória menos eficientes (Simpson et al., 1974). Deste modo, devido à entrevista ter potencial para gerar ansiedade nas crianças, estas tendem a dar descrições mais breves dos acontecimentos vivenciados (Fischer et al., 2019).

Deste modo, indivíduos mais ansiosos vão atribuir recursos cognitivos a processos que não são fundamentais para a tarefa em questão, como por exemplo a preocupação, sendo possível, que a atenção seja desviada dos dados a serem codificados, resultando num mau processamento e armazenamento destes (Basanovic et al., 2020; Ridley et al., 2002). Eysenck e Calvo (1992) investigaram, mais profundamente, a influência da preocupação, usando a teoria da eficiência do processamento. Estes investigadores descobriram que a preocupação tanto poderia reduzir a capacidade de armazenar e processar recordações, como poderia aumentar o empenho relativo à tarefa e às estratégias dirigidas a melhorar o desempenho relativo aos processos de memória (Eysenck et al., 2007). Estas hipóteses podem ser explicadas pelo facto de crianças com maior ansiedade serem semelhantes a outras menos ansiosas, no que toca ao desempenho de processos mnésicos, devido ao incremento de estratégias para processar informações (Deffenbacher et al., 2004; Eysenck & Calvo, 1992; Eysenck et al., 2007). Outra explicação concentra-se na relação entre a ansiedade, ameaça e vigilância, visto que crianças com mais ansiedade, quando expostas a dados erróneos detetados podem percecioná-los como sendo uma ameaça, uma vez que difere da sua própria memória armazenada do evento, e por isso reagem diferentemente a crianças com pouca ansiedade, originando deste modo disparidades ao nível da sugestibilidade (Deffenbacher et al., 2004; Eysenck, 1992). Resumidamente, caso as crianças aceitem e respondam às falsas questões, serão mais propensas à sugestão, contudo, se aproveitarem a deteção como um incentivo para se esforçarem mais ao nível do processamento de informação, poderão ser mais resistentes à sugestão comparativamente a crianças menos ansiosas (Eysenck et al., 2007; Ridley et al., 2002).

A ansiedade, conjuntamente com o ato de realizar várias perguntas repetidas às crianças influenciam a precisão dos relatos e se a informação revelada durante as entrevistas se encontra completa ou não (Rizzo & Lemaire, 2021). O estudo de Rizzo e Lemaire, em 2021, mostrou que a ansiedade afeta negativamente a precisão das recordações e relatos detalhados quando as crianças são submetidas a várias entrevistas

de carácter repetitivo, especialmente em ambientes onde as crianças sentem muita pressão. Assim, quando as crianças sentem demasiado stress, acumulado devido às várias entrevistas realizadas, as suas capacidades de recordação de eventos corretamente ficam comprometidas, podendo resultar em relatos incompletos e imprecisos (Rizzo & Lemaire, 2021). A ansiedade pode originar falhas de memórias de eventos vivenciados, criar falsas memórias dos mesmos e levar as crianças a preencherem as lacunas das suas memórias com informações erróneas (Bruck & Melnyk, 2011; Santos & Ribeiro, 2023).

Problemas Associados ao Processo de Recuperação de Informação

Especificidades das Entrevistas Sugestivas

Um aspeto central nas entrevistas está relacionado com o entrevistador e a sua parcialidade ou imparcialidade. Um entrevistador parcial irá proporcionar mais questões sugestivas durante a entrevista (Price & Ornstein, 2022). Assim, um entrevistador tendencioso é prejudicial pois, por terem crenças relativas aos eventos ocorridos, vão adaptar a entrevista para que obtenham relatos consistentes com o que acreditam (Greenspan, 2019; Fallon & Snook, 2019). Estes tipos de entrevistadores não procuram obter outras explicações para o evento testemunhado, nem tentam questionar eventos inconsistentes com as hipóteses que o próprio entrevistador conjectura. Estes sujeitos tendem a aceitar o relato das crianças quando o mesmo demonstra corresponder às suas hipóteses, sendo que qualquer evidência incongruente que possa advir das declarações das crianças é ignorada ou incorporada na conjectura destes (Greenspan, 2019; Fallon & Snook, 2019).

Um entrevistador enviesado conjuntamente com várias práticas sugestivas, especialmente quando usadas simultaneamente, podem influenciar negativamente as declarações das crianças (Gongola et al., 2017; Lyon et al., 2008; Saykaly et al., 2016). Assim, técnicas de entrevista como realizar questões específicas em oposição a abertas (Henderson et al., 2019), as perguntas repetidas (Gongola et al., 2017), memórias fictícias incitadas pela sugestão (Otgaar et al., 2017), pressões subtis durante as entrevistas (Saykaly et al., 2016) e o uso do estereótipo (Strickland-Hughes & West, 2021) estão relacionadas a erros nas declarações prestadas por crianças aos entrevistadores com este tipo de estratégias.

No que respeita ao questionamento específico em relação ao aberto, os entrevistadores com um comportamento sugestivo geralmente recorrem a perguntas

diretivas em vez de abertas para corresponderem as respostas às suas hipóteses, sendo que geralmente ao fazerem a pergunta já estão a sugerir a resposta que pretendem obter ou acabam por fornecer detalhes que a criança ainda não mencionou para que esta os inclua no relato, resultando em testemunhos distorcidos e sem precisão (Henderson et al., 2019). Este método é contestável, visto as respostas das crianças serem mais precisas quando são usadas questões abertas, uma vez que esta tipologia de pergunta permite que a criança descreva os eventos que vivenciou pelas suas próprias palavras, sem ser alvo das possíveis influências implícitas daquilo que o entrevistador espera que ela relate (Brown et al., 2021). Uma explicação para as crianças responderem voluntariamente a este tipo de questionamento, apesar de por vezes não saberem a resposta, deve-se ao facto de estas perceberem o entrevistador adulto como confiável, verdadeiro e que não as estará a tentar enganar e por isso moldam as respostas consoante o que pensam que o adulto quer ouvir, mesmo que sejam erradas (Hershkowitz et al., 2021; McWilliams et al., 2021a).

Relativamente, à influência das perguntas repetidas no decorrer de entrevistas com testemunhas infantis, verificou-se, através da investigação de Gongola e colaboradores (2017), que a repetição de questões ou até a insistência do entrevistador em abordar determinadas temáticas, pode resultar em que a criança questione as suas próprias recordações, estando assim mais propensa a se conformar às sugestões apresentadas pelo entrevistador. Tal pode ocorrer devido à interpretação que a criança pode fazer de que a repetição de perguntas pelo investigador pode significar que os relatos que esta apresentou estavam incorretos ou que não era aquela resposta que o entrevistador esperava. Deste modo, com o uso de perguntas repetidas, existe uma maior probabilidade de as testemunhas crianças alterarem os relatos anteriores, geralmente para que produzam novos relatos que incluam as sugestões do investigador, sendo que crianças mais novas são mais suscetíveis a pressões externas e demonstram uma maior vontade de agradar os adultos, acaba por ser mais provável que esta alteração de testemunhos aconteça em testemunhas mais novas (Gongola et al., 2017).

Relacionado com o supramencionado a introdução de recordações falsas através da sugestão ocorre quando os sujeitos vivenciam um acontecimento, deparando-se depois com informações erróneas sugeridas sobre o mesmo (e.g., detalhes incorretos), como se correspondessem à verdade (Otgaar et al., 2017). Geralmente, alguns participantes tomam a sugestão como correspondendo à realidade, sendo que é mais propenso que o

mesmo aconteça em crianças mais novos comparativamente a faixas etárias mais velhas (Otgaar et al., 2010; Sutherland & Hayne, 2001).

Quanto às pressões subtis durante as entrevistas, que podem ser detalhes como entoar a voz de uma determinada maneira, linguagem corporal e o uso de palavras específicas, esta técnica influencia o ambiente da entrevista e o comportamento da criança, uma vez que podem gerar um ambiente sugestivo no qual as crianças são levadas a modificar as suas declarações (Saykaly et al., 2016). Atos do entrevistador como demonstrar ficar surpreso ou desapontado com a resposta de uma testemunha infantil, podem levar a que estas alterem as suas respostas anteriores por pensarem que estão incorretas, sendo que também, elogios ou acenar a cabeça podem ser vistos como sinais por parte do investigador de que a criança está a ir de encontro com o que ele acha ser o correto e por isso a testemunha pode ficar motivada a dar mais informações que vão no sentido dos relatos que foram elogiados ou aprovados, mesmo que sejam diferentes da realidade. Esta técnica relaciona-se, assim, com a sugestionabilidade, pois as crianças apercebem-se destes sinais e comportam-se de acordo com o que observam, sendo possível que forneçam declarações erróneas (Saykaly et al., 2016).

Por fim, o recurso ao estereótipo é tido como sendo outra dimensão de entrevistas sugestivas (Strickland-Hughes & West, 2021). O estereótipo pode influenciar os relatos de uma criança, pois caso esta seja frequentemente instruída de que alguém, conhecido ou desconhecido, fez algo de mal, a criança poderá começar a pensar de modo igual, ou seja, absorve essa crença e poderá prestar declarações com base nela. Crianças que são influenciadas por estereótipos, não só tendem a relatar as sugestões provenientes do estereótipo, como também o incluem nas suas memórias e no modo como vêem as experiências passadas vivenciadas. Assim, os estereótipos podem influenciar os relatos, resultando em testemunhos pouco precisos, sendo que tal acontece pelo facto de as crianças internalizarem e depois reproduzirem as sugestões estereotipadas aos investigadores (Strickland-Hughes & West, 2021).

De um modo geral, os estudos indicados evidenciam a necessidade de fatores como as técnicas usadas para obter relatos de crianças e o comportamento exibido pelos investigadores serem considerados relativamente à influência que poderão ter nos testemunhos de crianças (Goodman et al., 2019). Para salvaguardar a precisão e credibilidade dos relatos obtidos pelas crianças que se encontram envolvidas no contexto legal, é essencial que o investigador seja objetivo e que sejam empregues

estratégias de entrevista adequadas às especificidades das crianças (Price & Ornstein, 2022; Brown et al., 2021).

Sugestionabilidade

O fenómeno da sugestionabilidade é um problema associado ao comportamento do entrevistador que afeta a recuperação de informação da memória. Segundo Gudjonsson, (1986), este fenómeno ocorre quando as sugestões dos entrevistadores provocam a alteração de informações adquiridas ao alterar a memória subjacente. No entanto, em alguns casos a sugestionabilidade reduz a precisão da declaração não porque existiram mudanças reais na memória, mas porque os sujeitos (e.g., crianças) podem aceitar as sugestões falsas que lhes são propostas, enquanto as memórias originais continuam inalteradas (Gudjonsson et al., 2016; Zhang & Otgaar, 2022). Algumas investigações demonstram que apesar de tanto crianças como adultos poderem ser suscetíveis à indução de falsas memórias através da sugestão, as crianças tendem a ser mais sugestionáveis (Brackmann et al., 2016; Goodman et al., 2017; Otgaar et al., 2016). Posto isto, o estudo desta problemática auxilia na formação de entrevistadores e juizes, assim como para preparar testemunhas (Goodman et al., 2017).

Influencias sociocognitivas, segundo Pérez-Mata e investigadores (2022), podem afetar o quão vulnerável as crianças mais pequenas podem ser a sugestões externas, sendo desta forma relevante que se compreenda o modo como o desenvolvimento infantil afeta a sugestionabilidade. A investigação demonstrou que elementos do desenvolvimento da criança (e.g., a maturação cognitiva, a evolução da linguagem e o entendimento referente a dinâmicas sociais) pode auxiliar a criança a processar a informação que obteve e a resistir às sugestões. Testemunhas infantis que se encontrem em fases iniciais de desenvolvimento, tanto cognitivo como social, são mais vulneráveis de serem influenciadas pela sugestão por terem menos capacidade para diferenciar o que são informações internas e externas. Deste modo, consoante o crescimento das crianças e o desenvolvimento de capacidades relativas à linguagem, elas poderão conseguir distinguir possíveis nuances nas questões feitas pelo investigador e identificar possíveis sugestões que possam estar a ser alvo, contribuindo para uma maior resistência a influencias sugestivas. O contexto (e.g., ambiente familiar e escolar) onde as crianças estão inseridas também é relevante por contribuir para uma maior resiliência das crianças face à sugestionabilidade, uma vez que, crianças que se sintam apoiadas e encorajadas a pensarem criticamente e a manifestar as opiniões que tenham, tendem a

ser mais capazes de resistir à pressão social e a sugestões parciais (Pérez-Mata et al., 2022).

Considerando o desenvolvimento da criança, vários estudos destacam a importância de se considerar esse fator na vulnerabilidade da criança a influências externas (Vagni et al., 2023; Vagni et al., 2024). A investigação de Vagni e colaboradores (2024) evidenciou que crianças com capacidades de recordação, de eventos pessoais, mais robustas exibem uma tendência para serem menos vulneráveis a perguntas sugestivas, sendo que o uso de técnicas de confrontação (e.g., consolidação da confiança que a criança possui na própria memória e praticar o uso de respostas assertivas) auxiliam a criança a ser mais resistente a perguntas tendenciosas e à pressão social que as pessoas com quem irá contactar podem estar a exercer. As crianças mais novas geralmente apresentam uma vulnerabilidade sugestiva e estratégias de enfrentamento estáveis e consistentes, comparativamente a crianças mais velhas que exibem uma maior relutância em aceitarem sugestões externas, conseguindo fornecer respostas mais resistentes a influências sugestivas. Deste modo, as crianças mais velhas demonstram possuir técnicas mais adaptativas para conseguirem lidar com fatores negativos cognitivos (e.g., memória mais limitada, menos capacidade para processar e avaliar informações mais complexas) e sociais (e.g., dependência e vontade de agradar figuras de autoridade, pressão social) que tendem a estar relacionados com a sugestionabilidade (Vagni et al., 2023).

As diferenças no desenvolvimento da memória e a sugestionabilidade para experiências negativas ou positivas durante a infância da testemunha, também é relevante de ser investigado, uma vez que o processo de recuperação de recordações com uma conotação negativa está mais propenso de ser influenciado por sugestões comparativamente a situações com conotações positivas, principalmente em crianças mais novas. Tal resulta do facto de vivências negativas terem um impacto emocional mais forte que poderá perturbar o processo de codificação e posteriormente o de recuperação de informações (Paz-Alonso & Goodman, 2016). Consoante o desenvolvimento das crianças, estas vão desenvolvendo mais capacidades relativamente ao processamento e distinção das suas emoções, impactando a resistência destas a sugestões que possam surgir, sendo que crianças mais velhas demonstraram menos sugestionabilidade em situações que eram emocionalmente negativas comparativamente a crianças mais novas, mostrando que nas mais velhas existiu um progresso na

capacidade destas lidarem com a emoção sentida, o que resultou numa melhor recuperação de memórias precisas (Paz-Alonso & Goodman, 2016).

A investigação de Otgaar e colaboradores (2017) analisou a sugestionabilidade, mais concretamente o modo como a existência de falsas memórias que tenham sido concebidas após a exposição de informações sugestivas variam entre a população infantil e adulta. Apesar das crianças serem mais suscetíveis a aceitarem sugestões, os adultos também podem vir a ser afetados, principalmente em situações onde exista uma elevada conformidade social. A conformidade é um fator que pode equilibrar as diferenças de idade que se verificam face à vulnerabilidade de serem concebidas memórias falsas, já que devido à conformidade o indivíduo procura alinhar as suas memórias com as das outras pessoas. Assim, em ambientes com uma elevada pressão social, tanto as crianças como os adultos ficam mais propensos de conformar as suas recordações com os dados apresentados por pessoas de autoridade ou pelo grupo onde possam estar inseridos, acabando por ficar demonstrada assim a influencia que a conformidade detém na criação de memórias distorcidas em vários grupos etários (Otgaar et al., 2017).

A sugestionabilidade e as confabulações abrangem aspetos como a incerteza e a expectativa e estão relacionados um com o outro, podendo afetar a precisão das memórias, levando à sua distorção (Gudjonsson, 2003; Vagni et al., 2021). As confabulações podem ser caracterizadas por serem memórias que são falsas ou que não correspondem totalmente à realidade, sendo que podem ser totalmente fabricadas ou podem ser reconstruídas com alguns dados da memória alterados, podendo ser de carácter espontâneo, onde tendem a ter uma origem orgânica, ou provocado, onde surgem como resposta a falhas de memórias que podem ocorrer depois um grande período de retenção dessa memória (Kopelman, 2010). Este conceito de confabulação pode, ainda, ser definido como sendo problemas no processamento de uma determinada memória, onde as falhas desta mesma podem vir a ser completadas com vivências imaginárias, mas que são percecionadas como sendo verdadeiras, sendo que o esquecimento, perguntas repetidas, feedback negativo, a conformidade e a imaginação ativa são fatores que podem vir a aumentar as confabulações (Gudjonsson, 2003; Gudjonsson, 2017). Relativamente a investigações com crianças sobre este conceito, no estudo de Principe e colaboradores (2006), considerou-se que expor crianças de idade pré-escolar a dados falsos ou rumores tende a gerar memórias falsas detalhadas, mesmo

quando as crianças não possuem acesso direto aos eventos relatados. As confabulações também são influenciadas pela capacidade que a criança possui de monitorizar de onde vêm as suas memórias, ou seja, crianças que sentem que é mais difícil fazer uma distinção entre o que são memórias reais e verdadeiras das que são imaginadas e, por conseguinte, falsas, são mais propensas a apresentarem confabulações nos seus relatos, principalmente quando são expostas a sugestões externas (Kulkofsky & Klemfuss, 2008). Deste modo, acaba por se destacar o quão vulneráveis as crianças são relativamente às confabulações, principalmente quando confrontadas com dados vindos de influências externas (e.g., informações que são divulgados por adultos), influenciando a precisão das memórias e resultando em relatos distorcidos (Principe et al., 2006; Vagni et al., 2021).

Na sugestionabilidade, a ansiedade pode vir a aumentar o quão vulnerável as crianças estão para aceitarem sugestões externas, principalmente em contextos de entrevista forense onde geralmente existe uma pressão acrescida (Bruck & Melnyk, 2011). As crianças que demonstram níveis mais elevados de ansiedade estão mais propensas a serem suscetíveis de aceitarem e incorporar informações fornecidas pelos adultos, resultando numa distorção das suas recordações originais e aumentando o número de erros contidos nos relatos fornecidos. Tendo em conta que há uma grande probabilidade de a ansiedade vir a interferir no processamento de informação, as crianças vão ter tendência para confiar mais nas sugestões externas apresentadas durante a entrevista, sobretudo se estas forem apresentadas de modo convincente ou autoritário (Bruck & Melnyk, 2011).

O ambiente e o contexto onde as crianças são entrevistadas, também, pode aumentar os níveis de ansiedade, acabando por resultar numa maior sugestionabilidade (Bruck & Melnyk, 2011). O entrevistador pode escolher ter comportamentos de apoio ou não apoio no decorrer da entrevista, sendo que conjuntamente com a ansiedade podem afetar o nível de sugestionabilidade para a criança (Almerigogna et al., 2007). O estudo de Almerigogna e colegas (2007) identificou uma interação entre a ansiedade-estado e os comportamentos de apoio/não apoio, sendo que também a ansiedade-traço tem interações com este fenómeno. Deste modo, o nível da ansiedade-estado diminuía com entrevistadores apoiantes, pois este contexto mais agradável poderia criar um maior à vontade nas crianças e isso fê-los sentir-se menos nervosos. Já com entrevistadores não apoiantes a ansiedade aumentava, por ser um meio desconfortável onde se sentiam mais

frágeis e reprimidos, logo experienciavam mais ansiedade (Almerigogna et al., 2007). Esta interação pode ser explicada pelo facto de a ansiedade de estado ser influenciada por mudanças do contexto atual, sendo por isso afetada pelas condutas escolhidas do entrevistador (Spielberger, 1972). No estudo de Almerigogna e colegas (2007), também se verificou que crianças com níveis mais elevados dos dois tipos de ansiedade, tendiam a dar mais respostas incorretas às questões falsas do que crianças com baixos níveis de ansiedade.

Estes dados corroboram a restante literatura existente, onde é evidenciado que as crianças sentem menos ansiedade quando um entrevistador apresenta comportamentos tidos como solidários, em contraste com condutas não solidárias (Almerigogna et al., 2008; Doyle, 2022). Assim, um entrevistador apoiante está mais predisposto a conseguir reduzir a sugestionabilidade nas crianças, ou seja, o modo de agir da pessoa que entrevista as crianças pode influenciar o nível da sugestão apresentada por estas (Saywitz et al., 2016). Deste modo, crianças entrevistadas por sujeitos apoiantes mostraram ser mais resistentes a questões sugestivas, comparativamente a crianças com um entrevistador com condutas não apoiantes (Brubacher et al., 2019; Saywitz et al., 2016). Davis e Bottoms (2002) realizaram uma investigação para determinar se esta consequência positiva na sugestionabilidade pelos entrevistadores de apoio, se devia ao facto deste estilo de entrevista tornar as crianças menos ansiosas. Estes investigadores concluíram que o suporte social sob o formato de reforço positivo (e.g., sorrir, fazer contacto visual, tom de voz quente e sentar-se de modo descontraído e perto dos questionados) como condutas tidas pelos entrevistadores no decorrer de uma entrevista poderiam amplificar a resistência destas crianças a sugestões enganosas, bem como diminuir a ansiedade das crianças (Davis & Bottoms, 2002), tal como demonstrado por outras investigações (Brubacher et al., 2019; Saywitz et al., 2016).

Em suma, em ambientes mais favoráveis, os entrevistados tendem a fornecer informações de melhor qualidade e demonstram ter uma maior resistência a sugestões ou dados errôneos. Isto pode ser influenciado positivamente pelas condições mais acolhedoras de entrevistas, que ajudam a reduzir a ansiedade e aumentam a precisão dos relatos (Almerigogna et al., 2007; Saywitz et al., 2016).

Técnicas de Recuperação de Informação em Crianças

Formas de Superar o Efeito da Sugestionabilidade em Crianças

No decorrer de uma entrevista, poderão suceder lapsos entre o entrevistador e a criança e isso pode levar ao fornecimento de respostas incorretas por parte desta, sendo que estes mal-entendidos são provocados por dimensões sociais que vão afetar as interações entre estes dois intervenientes (Mulder & Vrij, 1996). Assim, a sugestionabilidade pode ser influenciada por fatores como a “expectativa de ajuda”, já que as crianças normalmente são ajudadas pelos adultos com quem interagem, explicando o porquê de esperarem ajuda na entrevista (House & Tomasello, 2018; Lamb et al., 2007; Mulder & Vrij, 1996;) e o fator relativo ao facto de as crianças não saberem de que em alguns contextos é melhor não responder do que dar uma resposta errada, sendo o fator denominado de “não sei” (Ackerman & Goldsmith, 2011).

Devido ao facto de as crianças não dominarem as normas de conversa social característico de uma entrevista, vão ter expectativas de serem ajudadas. Isto acontece por estarem acostumadas às regras de diálogo usuais na escola e em casa, onde as pessoas mais velhas têm a função de apoiar a criança na conversação e por isso estas poderão estar à espera de serem apoiadas e ajudadas pelo entrevistador (House & Tomasello, 2018; Mulder & Vrij, 1996). Assim, para suprimir o efeito da sugestionabilidade, é necessário que o entrevistador explique as normas da conversação de uma entrevista, explicando que a criança pode ter conhecimento de factos que o entrevistador não sabe e que é a única que pode revelar os mesmos. Deste modo, deve ser deixado claro que o entrevistador não vai poder auxiliar a criança quando esta for responder às questões (Lamb et al., 2007; Mulder & Vrij, 1996; Saywitz & Camparo, 2014).

No que concerne à opção de resposta designada de “não sei”, a literatura indica que várias vezes as crianças utilizam sinais (e.g., familiaridade e reconhecimento parcial) para determinarem se sabem a resposta a uma determinada questão, mesmo que se venha a determinar mais tarde que não tinham os conhecimentos essenciais para formular uma resposta correta (Ackerman & Goldsmith, 2011). Assim, as crianças geralmente, sentem que devem responder a todas as questões por se sentirem familiarizados com certas informações ou eventos parcialmente recordados, sendo que isto tende a acontecer quando elas reconhecem certas palavras-chave na questão que

lhes foi dirigida, concedendo-lhes uma falsa sensação de que têm os conhecimentos necessários para responder corretamente (Ackerman & Goldsmith, 2011). Nos casos em que as crianças são capazes de utilizar o “não sei”, este tipo de resposta pode indicar que a criança não entendeu bem a questão que lhe fizeram ou pode significar uma insegurança relativamente à resposta (Henderson & Lyon, 2019). Deste modo, é essencial que os entrevistadores usem estratégias que possibilitam e até incentivem à utilização do “não sei” por parte das crianças, para que estas se sintam mais confortáveis a utilizar esta tipologia de resposta, resultando em relatos mais precisos e fiáveis (McWilliams et al., 2021b).

É essencial que o entrevistador ajuste as questões, bem como as instruções fornecidas no início da entrevista, para que seja possível ser criado um espaço seguro para as crianças, onde estas têm a liberdade necessária para mostrarem sentir incertezas e dúvidas sem sentirem medo de serem julgadas ou de sofrerem consequências negativas provenientes de não saberem responder (McWilliams et al., 2021b). O uso da entrevista cognitiva pode ser especialmente útil quando se realizam entrevistas a crianças, já que esta técnica ajuda a aumentar a quantidade de informação precisa que é relatada pelos entrevistados, ao melhorar a recordação das testemunhas através do tipo de questões usadas (Sousa et al., 2023; Travers, 2015).

Entrevista Cognitiva

No contexto do sistema de justiça, a técnica da entrevista em crianças tende a ser desvalorizada devido à crença de que as crianças têm dificuldades em se expressar, contudo é essencial que as testemunhas infantis sejam ouvidas relativamente aos processos judiciais onde se encontrem envolvidas, principalmente em casos considerados sensíveis (e.g., de violência sexual) (Cecconello et al., 2022; Rastelli et al., 2018). A entrevista cognitiva apoia-se no facto da eficácia da recuperação de uma memória estar relacionada com a extensão da sobreposição entre as circunstâncias presentes na recuperação e na codificação de memórias e que qualquer recordação pode ser acedida através de vias distintas de recuperação (Bramão & Johansson, 2017). O uso da entrevista cognitiva em testemunhas infantis é uma técnica essencial nas investigações judiciais, uma vez que é das técnicas onde se consegue obter um relato com maior precisão de crianças de diversas idades, diminuindo o risco de ocorrerem falsas memórias e distorções relativas à memória (Sousa et al., 2023).

A entrevista cognitiva visa, então, aumentar a sobreposição entre as condições de codificação e de recuperação, para ajudar a testemunha a reconstruir o contexto dos dados originais do acontecimento e descrever todos os pormenores recolhidos, independentemente da relevância percebida (Ashkenazi & Fisher, 2022; Bramão & Johansson, 2017; Geiselman et al., 1984). O recurso a vários caminhos de recuperação ocorre quando a testemunha tenta lembrar o evento por múltiplas ordens temporais e a contar o acontecido de várias perspetivas (Ashkenazi & Fisher, 2022; Mayoral et al., 2022). A entrevista cognitiva original foi refinada, tendo sido acrescentadas técnicas para facilitar a interação entre o entrevistador e a testemunha (Memon et al., 2010). Este procedimento revisto foi considerado como mais eficiente no que toca à melhoria da quantidade de informação concebida pelas testemunhas, apesar da complexidade das técnicas, que primeiramente devem ser primeiramente dominadas pelo entrevistador para que possam ser aplicadas com eficácia, permitindo relatos mais precisos por parte das crianças que se encontram na condição de testemunhas (Fisher et al., 2011; Memon et al., 2010; Mayoral et al., 2022; Paulo et al., 2015).

A entrevista cognitiva, possibilita a obtenção de recordações de uma pessoa sem que existam alterações na memória e sem a recuperação da mesma ser influenciada por perguntas inadequadas (e.g., sugestivas), sendo que o entrevistador não deve interromper a pessoa, pois deve deixá-la falar de modo livre sobre o que vivenciou (Mayoral et al., 2022; Travers, 2015). Este tipo de entrevista engloba estratégias como restabelecer o contexto (a criança reconstrói mentalmente o evento, de modo a recuperar detalhes do mesmo), contar tudo o que se lembrar (até elementos que ela ache não serem relevantes), mudar o evento de ordem (é pedido que a criança relate o evento em diferentes sequências cronológicas, para tentar que se lembre de novos detalhes) e mudar a perspetiva (é pedido que a criança descreva o evento seguindo a perspetiva de outra pessoa que também o tenha vivenciado, para tentar que se lembre de novos detalhes), sendo que estas estratégias da entrevista cognitiva têm demonstrado ser especialmente úteis para obter relatos detalhados, sem influências externas (Mayoral et al., 2022; Paulo et al., 2015).

O fenómeno da sugestionabilidade, tal como descrito anteriormente, pode influenciar os relatos fornecidos pelas crianças, sendo por isso essencial que este impacto seja diminuído para que se obtenham relatos onde não estejam presentes distorções relativamente ao evento vivenciado (Costa & Pinho, 2010). A influência da

entrevista cognitiva na sugestionabilidade depende, maioritariamente, dos procedimentos cognitivos e sociais que são afetados quando dados falsos são expostos. Se estas sugestões enganosas resultarem numa modificação permanente da memória, as estratégias corretivas usadas no momento da recuperação não serão bem-sucedidas, sendo que quando tal acontece, apenas a prevenção da exposição à sugestão ou a melhoria da memória original antes da apresentação de sugestões é eficaz (Devitt & Schacter, 2016; Memon et al., 2010). Contudo, quando este é o primeiro método usado, a qualidade e quantidade de informação recolhida melhora, uma vez que reduz respostas incorretas ou aumenta a resistência a perguntas sugestivas (Stein & Memon, 2006; Westera et al., 2011). A sugestionabilidade, também, pode ser influenciada pela ansiedade experienciada pela criança no decorrer das entrevistas, sendo que crianças com níveis maiores de ansiedade podem ser mais vulneráveis a sugestões externas e a distorções da memória, resultando num relato com menos precisão e fiabilidade (Costa & Pinho, 2010; Jenkins & McDonald, 2018). Deste modo, durante a entrevista deve ser estabelecida uma relação de confiança entre o entrevistador e a criança para facilitar a garantia da credibilidade das declarações fornecidas pelas crianças, também visando a redução de interferências que venham a impactar o relato das testemunhas infantis (Sousa et al., 2023).

A entrevista cognitiva demonstra a sua eficácia ao melhorar a recordação de uma determinada memória, de onde se pretende obter mais informações, aumentar a quantidade de declarações precisas fornecidas pelas testemunhas infantis e diminuir o impacto que as perguntas sugestivas têm durante a entrevista às crianças (Hayes & Delamothe, 1997; Rooy et al., 2015; Travers, 2015). Este tipo de entrevista auxilia as crianças na resistência do resultado proveniente das questões sugestivas, ou seja, elas ficam mais resistentes a incorporarem as sugestões falsas nos seus relatos, acabando por as proteger de questões enganosas e, por conseguinte, melhorar a sua recordação (Milne & Bull, 2003). Estas conclusões apoiam o argumento de que a exposição a sugestões falsas sobre um evento presenciado poderá provocar um efeito de sugestionabilidade dificilmente modificada após esta exposição (Devitt & Schacter, 2016). Desta forma, após a exposição de uma criança a sugestões falsas, métodos como a entrevista cognitiva são ineficazes na prevenção de declarações erróneas na posterior recordação, sendo por isso necessário prevenir que esta exposição ocorra e que técnicas como a

entrevista cognitiva, sejam empregues mais cedo no procedimento de recolha de relatos (Devitt & Schacter, 2016; Memon et al., 2010).

Deste modo, devem ser empregues técnicas adequadas à recuperação de informação, sendo que as técnicas de entrevista devem ser apropriadas à idade da criança para que os relatos sejam o mais fiáveis possível (Rooy et al., 2015). Na procura de declarações mais precisas é essencial serem consideradas outras fontes que influenciem o relato, como é o caso da ansiedade e da sugestionabilidade que podem afetar a memória e, por conseguinte, comprometer a precisão e consistência das declarações fornecidas por crianças que se encontrem no papel de testemunha, principalmente na área forense onde são sujeitas, muitas vezes, a entrevistas repetidas (Bruck & Melnyk, 2011; Ridley & Clifford, 2004).

O Presente Estudo

Este estudo, pretende analisar qual o papel que a ansiedade e o comportamento do entrevistador têm na recuperação de informação em crianças, com idades entre os 8 a 11 anos. Este estudo quasi-experimental é importante devido ao contributo que pode ter ao fornecer dados relevantes para aumentar as competências dos profissionais que trabalham no contexto da justiça relativamente ao modo de entrevistar crianças, uma vez que as técnicas de entrevista devem ter um papel redutor na ansiedade e na sugestionabilidade por parte do entrevistador (Baker & McDonald, 2020; Jenkins & McDonald, 2018; Lebensfeld & Smalarz, 2023; Rooy et al., 2015).

A questão de investigação na base deste estudo remete para: “As crianças com níveis mais elevados de ansiedade apresentam mais dificuldades na recuperação de informação sobre eventos vivenciados dependendo do modo como o entrevistador as questiona?”

Para responder ao problema de investigação, este estudo tem como objetivo verificar como a ansiedade e a sugestionabilidade influenciam a recuperação de informação nas crianças. Deste modo, pretende-se analisar se níveis mais elevados de ansiedade-estado e/ou ansiedade-traço induzem a ocorrência de confabulações, a quantidade e tipo de erros dados pelas crianças entrevistadas, bem como se afetam a quantidade de acertos apresentados por estas, ou seja, pretende-se analisar o impacto que a ansiedade tem na recuperação de memórias (Noel et al., 2019). Esta investigação também procurou perceber de que modo o tipo de entrevista aplicada tem implicações na ansiedade sentida pelas crianças durante a mesma e de que maneira o tipo de entrevista influencia as confabulações, a frequência e tipo de erros apresentadas pelas crianças durante as entrevistas, assim como o mesmo para os acertos apresentados, isto é, de que forma os entrevistadores influenciam a recuperação de informação apresentada pelas crianças (Almerigogna et al., 2007; Gongola et al., 2017; Saykaly et al., 2016). Por último, com a finalidade de perceber se existem diferenças alusivas à idade e sexo das crianças procurou-se realizar uma comparação entre as mesmas relacionada com a ansiedade que possam vivenciar, com a frequência com que estas confabulam, erram e com a frequência com que estas acertam, ou seja, comparar os resultados obtidos relativos à recuperação de informação entre as várias idades (Eisen et al., 2007; Paz-Alonso & Goodman, 2016) e sexos das crianças (Chae & Ceci, 2005; Foster et al., 2019).

Com base na literatura sobre o tema e com a finalidade de se atingirem os objetivos propostos, delinearão-se as seguintes hipóteses:

H1: Crianças que apresentem indicadores de ansiedade-traço mais elevados, vão ter mais dificuldade na recuperação de informação, apresentando mais respostas e detalhes incorretos, assim como confabulações (Baker & McDonald, 2020).

H2: As crianças que apresentam indicadores de ansiedade-estado mais baixos, não vão conseguir recuperar mais informação ao longo da entrevista, apresentando mais respostas incorretas e confabulações (Costa & Pinho, 2010; Jenkins & McDonald, 2018).

H3: O entrevistador com comportamentos de não apoio, irá influenciar o nível de ansiedade sentida, com crianças a demonstrarem níveis mais elevados de ansiedade-estado quando submetidas à entrevista *standard* (Almerigogna et al., 2007).

H4: Crianças submetidas à entrevista cognitiva com um entrevistador com comportamentos de apoio vão fornecer relatos mais completos e com mais credibilidade (Lebensfeld & Smalarz, 2023; Travers, 2015).

H5: Crianças mais velhas vão fornecer relatos mais completos e precisos, apresentando mais respostas e detalhes corretos comparativamente a crianças mais novas que irão apresentar mais confabulações e erros (Paz-Alonso & Goodman, 2016).

H6: Crianças do sexo feminino vão elaborar relatos mais completos e credíveis, apresentando mais respostas e detalhes corretos, enquanto crianças do sexo masculino vão dar relatos com menos pormenores, com mais confabulações e erros em ambos os tipos de entrevista (Chae & Ceci, 2005; Foster et al., 2019).

Método

Participantes

No sentido de contribuir para o estudo da recuperação de informação em contexto de testemunho, recorreu-se a uma amostra não forense, composta por 40 crianças ($n = 40$) de ambos os sexos, sendo que 21 (52,5%) eram do sexo feminino e os restantes 19 (47,5%) do sexo biológico masculino (Tabela 1). Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos ($M = 9.65$, $SD = 1.25$), sendo provenientes de escolas que englobavam o 1º e o 2º ciclo de estudos (3º ao 6º de escolaridade).

Tabela 1

Caraterização da amostra relativamente ao sexo e idade.

	Amostra ($n = 40$)			
	n	%	M	DP
Sexo Feminino	21	52,5	-	-
Sexo Masculino	19	47,5	-	-
Idade			9.65	1.25
8	10	25	-	-
9	10	25	-	-
10	4	10	-	-
11	16	40	-	-

Nota. n = Número de participantes; % = Percentagem de participantes; M = Média; DP = Desvio padrão.

Medidas e Instrumentos

O Protocolo

Esta investigação enquadra-se num estudo quasi-experimental, que procurou colocar os participantes perante um mesmo estímulo (vídeo) e duas condições de avaliação diferentes, uma em que foi usada a entrevista cognitiva, aplicada pela entrevistadora principal e a outra com a entrevista *standard*, aplicada por um entrevistador secundário, tendo sido usados dois entrevistadores distintos para tentar garantir uma maior objetividade e assegurar que as conclusões sobre a eficácia do tipo de entrevista não fossem indevidamente influenciadas pelas características ou

enviesamentos individuais dos entrevistadores, especialmente em populações sensíveis como as crianças (Bergelson et al., 2022; Lamb et al., 2007).

Para avaliar o impacto da sugestionabilidade do entrevistador e da ansiedade das crianças foi desenvolvido um protocolo de estudo que envolve:

1) A realização de um vídeo de curta-metragem com a duração de cerca de 2 minutos sobre um determinado acontecimento. Este estímulo que permitiu obter por parte das crianças um testemunho simulado, foi construindo pela investigadora, tendo presente as linhas orientadoras de estudos prévios desenvolvidos sobre este tipo de temática. A história do vídeo gira em torno do desaparecimento de um livro. Recorreu a figuras e cenários com desenhos (Anexo A). O professor, dono do exemplar desaparecido, confronta uma professora que possui um livro idêntico, acreditando que seja o seu. Embora ela insista que não roubou o livro, o professor, desconfiado, começa a imaginar diferentes cenários (e.g., lutar com ela ou assustá-la) para forçá-la a devolver o livro. No entanto, ela prova a sua inocência ao apresentar um certificado em como o livro é dela. A história foi planeada para ser curta e simples, visando uma fácil compreensão para as várias crianças de várias idades participantes no estudo e os cenários imaginados foram concebidos com o intuito de ser algo marcante, estimulando as crianças a relatá-los.

2) A elaboração de dois guiões de entrevista, um baseado no modelo da entrevista cognitiva e o outro composto por perguntas sugestivas. Os dois guiões de entrevista (um referente à entrevista cognitiva e o outro a entrevista *standard* - Anexo B), definiram o tipo de comportamento do entrevistador na interação com as crianças, e permitiram avaliar a variável sugestionabilidade;

3) Uma grelha de análise qualitativa das respostas apresentadas pelas crianças após a entrevista e a partir da qual foram analisadas a quantidade e qualidade de informação recuperadas. Através do recurso à análise de conteúdo foram identificadas categorias de análise que permitiram identificar os acertos, erros e confabulações associadas a cada entrevista realizada (Anexo C).

4) A aplicação um instrumento específico para avaliar a ansiedade-traço e ansiedade-estado, o *State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)* (Spielberger et al., 1973; adaptação da escala para a versão portuguesa, Ponciano & Matias, 2004). Este instrumento, de auto-relato, é composto por 40 itens. Os primeiros 20 itens

correspondem à ansiedade-estado, onde o jovem responde consoante o que sente naquele momento presente (e.g., “sinto-me...”: “muito preocupado”, “preocupado” ou “nada preocupado”). A escala de ansiedade-traço contém identicamente 20 itens, em que o jovem responde consoante o que habitualmente sente (e.g., “sinto-me infeliz”: “nunca”, “às vezes” ou “muitas vezes”) (Matias, 2004). Em ambas as escalas existem itens invertidos, que devem ter sido em conta ao fazer a cotação das mesmas, uma vez que pode influenciar as pontuações totais das escalas que são adquiridas pelo somatório das pontuações das 20 questões de cada escala (Matias, 2004). No que concerne à precisão do instrumento, o estudo de Spielberger e colaboradores (1973) apresentou para o sexo masculino um alfa de Cronbach (α) de 0,82 e para o sexo feminino de 0,87 em termos da escala de ansiedade-estado, sendo que na escala de ansiedade-traço obtiveram valores de 0,78 para o sexo masculino e 0,81 para o feminino. Relativamente às suas qualidades psicométricas na versão portuguesa, os valores do alfa de Cronbach na escala de ansiedade-estado apresentam um alfa de 0,86 para os rapazes e de 0,88 para as raparigas. Na ansiedade-traço são valores de 0,76 para os rapazes e 0,81 nas raparigas (Matias, 2004). No presente estudo, foram obtidos para a amostra geral, alfas de Cronbach de 0,67 para a escala referente à ansiedade-estado e para a de ansiedade-traço um alfa de 0,72, evidenciando-se a existência de uma consistência interna moderada relativamente às duas escalas de ansiedade. Com diferenciação de géneros dos participantes, obtiveram-se valores de 0,70 para os rapazes e de 0,63 para as raparigas na escala de ansiedade-estado, sendo que na escala de ansiedade-traço o alfa de Cronbach nos rapazes foi de 0,65 e de 0,77 para as raparigas.

O Estudo Piloto

O protocolo foi ajustado através de um estudo piloto de 6 crianças para verificar se a história e o vídeo estavam adaptados com o objetivo do estudo, sendo que foram ajustados aspetos relacionados com o comportamento dos entrevistadores. A rapidez no discurso do entrevistador foi um dos aspetos que teve de ser ajustado, já que para crianças mais novas por vezes, perguntas mais longas eram mais difíceis de acompanhar (e.g., pergunta 12 da entrevista *standard* “E os professores, no fim do vídeo, ficaram zangados? A professora Carmo por ter sido acusada de roubo e o professor Ramiro por pensar que tinha sido roubado.”). Foi também modificada a pergunta 9 da entrevista cognitiva (“9. Quais foram os cenários que o professor de inglês imaginou?”), que por ativar uma instrução pouco adequada para a entrevista cognitiva (imaginar algo), foi

modificada para “9. Quais foram os cenários que aparecem no vídeo depois da professora voltar a dizer que o livro era dela?”, já que deste modo as crianças conseguiam ter uma referência temporal relativa aquele momento do vídeo. Esta fase piloto teve ainda como objetivo permitir a cada entrevistador interiorizar o guião de entrevista para que foi selecionado.

Constituição dos Grupos de Participantes para as Duas Condições de Investigação

Para se constituírem os grupos de participantes tendo presente as variáveis em estudo, as crianças foram divididas em dois grupos tendo presente os níveis de ansiedade-traço e o sexo biológico. Assim, as crianças que tiveram autorização por parte dos pais para participarem na investigação, responderam em primeiro lugar, ao instrumento referente à ansiedade-traço sendo que com a cotação do mesmo fez-se uma divisão das crianças em dois grupos consoante os seus níveis de ansiedade-traço (e.g., níveis de ansiedade-traço mais elevados e níveis de ansiedade-traço mais baixos). Decidiu-se realizar a medição da ansiedade-traço primeiro, uma vez que é uma característica associada ao temperamento das crianças, enquanto a medição da ansiedade-estado assinala as reações emocionais temporárias associadas à situação específica da entrevista, ou seja, verificar como as crianças se sentem consoante o tipo de entrevista aplicado e o tipo de entrevistador. Destes dois grupos fez-se a divisão em quatro subgrupos, fazendo uma divisão entre sexo biológico equilibrada, com o mesmo número de raparigas e rapazes sempre que possível, para se proceder a aplicação das duas tipologias de entrevista: o primeiro subgrupo integrou as crianças com níveis de ansiedade mais baixos a serem submetido à entrevista cognitiva; o segundo subgrupo integrou as crianças com níveis de ansiedade mais elevados a serem submetido à entrevista cognitiva; o terceiro subgrupo integrou as crianças com níveis de ansiedade mais baixos a serem submetidas à entrevista standard; o quarto subgrupo integrou as crianças com níveis de ansiedade mais elevados a serem submetidas entrevista *standard*.

Após esta organização em subgrupos, as crianças foram convidadas a participar no estudo de forma individual, sendo questionadas relativamente à sua vontade de participar no estudo e caso não quisessem participar eram excluídas da amostra. Foram convidadas a ver o vídeo em sala de aula em conjunto e depois reuniram de forma individual com cada um dos entrevistadores da condição de entrevista cognitiva ou standard. A visualização do filme e as entrevistas dos dois grupos foram divididos por

dias, ou seja, o grupo com níveis mais elevados de ansiedade viu o vídeo no período da manhã e foi entrevistado sobre o filme no período da tarde no decorrer de dois dias (cinco crianças num dia e as outras cinco no outro) enquanto o grupo com baixos níveis de ansiedade realizou o mesmo processo. Cada entrevistador entrevistou cada criança tendo presente o tipo de guião que lhe foi atribuído. Cada entrevistador aplicou apenas um guião de entrevista junto de 20 participantes (Tabela 2). No caso da entrevista cognitiva, a divisão entre rapazes e raparigas foi igual, isto é, 10 raparigas foram submetidas à entrevista cognitiva e 10 rapazes também o foram. No que concerne à entrevista *standard*, 9 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino foram submetidas a este tipo de entrevista. Foi ainda pedido a cada criança para preencher o instrumento de avaliação da ansiedade-estado.

Tabela 2

Modelo de estudo usado nesta investigação.

	Amostra (<i>n</i> = 40)	
	Tipo de Entrevista	
	Entrevista Cognitiva	Entrevista <i>Standard</i>
Sexo		
Menino	10	9
Menina	10	11

Nota. *n* = Número de participantes.

Procedimento

Primeiramente realizou-se a elaboração do projeto de dissertação, bem como dos consentimentos informados, sendo que a aprovação do projeto e dos consentimentos informados foi realizada pela Comissão Científica, Conselho Científico e pela Comissão de Ética da Egas Moniz School of Health and Science.

Foi efetuado o pedido de autorização ao agrupamento de escolas em questão para a realização da recolha de dados, sendo que após aceitarem a participação no estudo, houve uma reunião com uma professora da direção do agrupamento a quem foram explicados os critérios de seleção dos participantes. De seguida, foi realizada uma

reunião com os diretores das turmas que iriam participar no estudo, de modo a explicar o projeto e para solicitar que fizessem uma breve explicação às crianças sobre a atividade em que iriam participar e que exibissem o vídeo às crianças. Após esta reunião, os pais das crianças foram contactados e convidados a assinar o consentimento informado (Anexo D), relativo à participação dos seus filhos no estudo.

As crianças que tiveram autorização para participarem foram chamadas uma a uma até uma sala onde só estava a entrevistadora principal, que fez uma breve explicação sobre o que a criança iria fazer e de seguida aplicou o protocolo referente à ansiedade-traço, que demorou 10-15 minutos. Após o preenchimento da escala do instrumento, a entrevistadora fez a cotação do mesmo, dividindo as crianças em dois grupos consoante os seus níveis de ansiedade (e.g., níveis de ansiedade mais elevados e níveis de ansiedade mais baixos) e sexo biológico. Posteriormente, os professores exibiram o vídeo na sala de aula e as crianças foram chamadas uma a uma a salas onde se encontravam em separado ou a entrevistadora principal (aplicando a entrevista cognitiva) ou o entrevistador secundário (aplicando a entrevista standard), consoante o subgrupo de que faziam parte, que demorou 20-30 minutos. Neste momento as crianças procederam ao preenchimento da escala da ansiedade-estado e de seguida foram realizadas as respetivas entrevistas. No momento da aplicação das entrevistas, houve a participação de dois entrevistadores: a investigadora e outra pessoa, também da área de psicologia, que foi preparada anteriormente para a realização das entrevistas.

A participação foi voluntária, e os responsáveis legais deram autorização através do consentimento informado, que explicava os objetivos do estudo e assegurava que as crianças poderiam desistir a qualquer momento. Após a recolha dos dados, foi feita uma análise estatística dos mesmos no software IBM® SPSS® Statistics, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, os quais foram anonimizados, recorrendo-se a códigos em vez de nomes e a práticas que garantissem que os resultados não seriam associados a uma criança específica. Além disso, o estudo foi realizado de maneira adequada à idade das crianças, garantindo um ambiente seguro e confortável para todos, e salvaguardando a proteção e o bem-estar dos participantes.

Resultados

Análise Descritiva

A análise dos resultados sobre os valores da ansiedade-traço (disposição estável para vivenciar ansiedade em várias situações) apresentados pelos participantes indicam a presença de níveis moderados ($M = 40.3$, $DP = 5.82$). No que concerne à ansiedade-estado ($M = 28.0$, $DP = 3.38$), (sentida como resposta a uma determinada situação), os resultados mostraram um nível baixo.

A caracterização da amostra relativamente ao tipo de entrevista e níveis de ansiedade (Tabela 3), indicou que tanto a entrevista cognitiva como a entrevista standard evidenciaram médias semelhantes relativamente a tanto a ansiedade-traço ($M = 40.8$, $DP = 6.67$; $M = 39.9$, $DP = 4.96$ respetivamente) como ansiedade-estado ($M = 28.7$, $DP = 3.09$; $M = 27.2$, $DP = 3.56$ respetivamente). É de salientar que as crianças foram colocadas em cada uma das condições de estudo tendo presente um equilíbrio dos níveis de ansiedade-traço, sendo este um aspeto que pode explicar o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os dois tipos de entrevistas, no que se refere aos níveis de ansiedade-traço e estado, tal como e demonstrado pelo teste não paramétrico U de Mann-Whitney.

Tabela 3

Caraterização da amostra relativamente ao tipo de entrevista e níveis de ansiedade.

	Amostra			
	$(n = 40)$			
	Ansiedade-Traço		Ansiedade-Estado	
	M	DP	M	DP
Entrevista Cognitiva	40.8	6.67	28.7	3.09
Entrevista Standard	39.9	4.96	27.2	3.56
Valores Totais	40.3	5.82	28	3.38

Nota. n = Número de participantes; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Tendo por base o processo de análise de conteúdo das entrevistas realizadas, são apresentadas na Tabela 4 os acertos dados nos testemunhos das crianças de cada um dos grupos/ tipos de entrevista. Os acertos estão associados a cada uma das dimensões que integraram os testemunhos efetuados. A utilização do teste não paramétrico U de Mann-

Whitney permitiu estudar as diferenças entre o grupo de entrevista cognitiva e o da entrevista standard para cada uma das dimensões dos acertos. A análise sugere que, na maioria das questões não existiram diferenças significativas, evidenciando que o tipo de entrevista não influenciou o desempenho nas diversas dimensões que integram os testemunhos. Obtiveram-se, contudo, diferenças estatisticamente significativas na dimensão 3 (Interrupção da aula) ($U = 100.000$; $p = 0.004$) com maior número de acertos para o grupo da entrevista cognitiva ($M = 1.35$, $DP = 0.67$) em comparação com a entrevista *standard* ($M = 0.60$, $DP = 0.82$). Para a dimensão 5 (A professora é acusada de roubo) ($U = 28.000$; $p < 0.001$) com o grupo da aplicação da entrevista cognitiva a apresentar maior número de acertos ($M = 2.25$, $DP = 0.96$) do que o grupo da entrevista *standard* ($M = 0.35$, $DP = 0.74$). Analisando a soma total de acertos obtidos para os dois tipos de entrevistas também permitiu identificar diferenças significativas entre os dois grupos ($U = 89.000$; $p = 0.003$), sendo o número de acertos obtido através da entrevista cognitiva superior ($M = 15.0$, $DP = 4.90$) ao obtido pela entrevista *standard* ($M = 9.45$, $DP = 5.63$). Deste modo, o tipo de entrevista pode ter influenciado o desempenho dos participantes nalgumas dimensões e no total de acertos dados pelas crianças.

Tabela 4

Frequência de acertos dados nas perguntas das entrevistas.

	Amostra ($n = 40$)		
	Entrevista Cognitiva	Entrevista Standard	Soma Total
1. Descrição da sala de aula	39	31	70
2. Descrição da professora	35	30	65
3. Interrupção da aula	27	12	39
4. Descrição do professor	33	23	56
5. A professora é acusada de roubo	45	7	52
6. Explicação da acusação pelo professor	11	4	15
7. Reação do professor quando o livro desapareceu	38	28	66

	Amostra (<i>n</i> = 40)		
	Entrevista Cognitiva	Entrevista Standard	Soma Total
8. Reações dos professores depois da acusação de roubo	4	4	8
9. Cenários imaginados pelo professor	10	10	20
10. Explicação para a professora ter um livro igual	15	6	21
11. Reação do professor ao perceber que não foi roubado	10	10	20
12. Última interação dos professores	33	28	61
Total dos acertos	300	193	493

Nota. *n* = Número de participantes.

Tendo por base o processo de análise de conteúdo das entrevistas realizadas, são apresentadas na Tabela 5 os erros dados nos testemunhos das crianças de cada um dos grupos/ tipos de entrevista. Os erros estão associados a cada uma das dimensões que integraram os testemunhos efetuados. A utilização do teste não paramétrico U de Mann-Whitney permitiu estudar as diferenças entre o grupo de entrevista cognitiva e o da entrevista standard para cada uma das dimensões dos erros apresentados. O tipo de entrevista influenciou de forma significativa a quantidade e a natureza dos erros cometidos nas dimensões: erros associados à descrição da sala de aula/contexto ($U = 93.000$; $p = 0.003$) com menor número de erros para o grupo da entrevista cognitiva ($M = 2.90$, $DP = 1.48$) comparativamente com a entrevista *standard* ($M = 4.15$, $DP = 1.18$), descrição física do professor ($U = 120.000$; $p = 0.011$) com o grupo da aplicação da entrevista cognitiva a apresentar menor número de erros ($M = 0.40$, $DP = 0.50$) do que o grupo da entrevista *standard* ($M = 0.80$, $DP = 0,41$), ao conteúdo do vídeo ($U = 61.000$; $p < 0.001$), sendo o número de erros obtido através da entrevista cognitiva menor ($M = 0.80$, $DP = 0.83$) ao obtido pela entrevista *standard* ($M = 2.60$, $DP = 1.56$). Deste modo, o tipo de entrevista pode ter influenciado o desempenho dos participantes em certas dimensões de erros dados pelas crianças.

Tabela 5

Frequência das categorias de erros dados nas perguntas das entrevistas.

	Amostra (n = 40)		
	Entrevista Cognitiva	Entrevista Standard	Soma Total
Descrição da sala de aula/contexto	58	83	141
Descrição física da professora	11	17	28
Descrição física do professor	8	16	24
Conteúdo do vídeo	16	52	68
“Não sei/Não me lembro”	66	17	83
Total de erros	151	169	320

Nota. n = Número de participantes.

No que concerne às confabulações (Tabela 6), a distribuição mostra que o número de confabulações entre os participantes foi bastante equilibrado, sendo que apenas na primeira dimensão se verificou que os participantes da entrevista standard deram mais confabulações, por descreverem a sala de aula com objetos que não existiam no vídeo (e.g., plantas, mesas, cadeiras, entre outros). Deve-se salientar, igualmente, que as confabulações não existiram em todas as dimensões das entrevistas, sendo que em apenas sete das perguntas se verificou a existência de confabulações (perguntas 1, 3, 6, 9, 10, 11 e 12). A utilização do teste não paramétrico U de Mann-Whitney permitiu estudar as diferenças entre o grupo de entrevista cognitiva e o da entrevista standard para cada uma das dimensões das confabulações. Os resultados do teste indicam que não há diferença significativa na frequência de confabulações entre os diferentes tipos de entrevista.

Tabela 6

Frequência das confabulações dadas nas perguntas das entrevistas.

	Amostra (n = 40)		
	Entrevista Cognitiva	Entrevista Standard	Soma Total
1. Descrição da sala de aula	1	7	8

	Amostra (n = 40)		
	Entrevista Cognitiva	Entrevista Standard	Soma Total
Descrição da sala de aula com objetos inventados			
Reações inexistentes dos personagens	1	0	1
3. Interrupção da aula			
Reações inexistentes dos personagens	1	0	1
6. Explicação da acusação pelo professor			
Resolução do mistério do desaparecimento do livro	0	1	1
9. Cenários imaginados pelo professor			
Reações inexistentes dos personagens	1	0	1
10. Explicação para a professora ter um livro igual			
Reações inexistentes dos personagens	0	1	1
11. Reação do professor ao perceber que não foi roubado			
Reações inexistentes dos personagens	1	0	1
12. Última interação dos professores			
Reações inexistentes dos personagens	1	0	1
O livro caiu ao chão	0	1	1
Total de confabulações	6	10	16

Nota. n = Número de participantes.

Sexo Biológico, Idade e Ansiedade

Para analisar as diferenças entre rapazes e raparigas em relação aos níveis de ansiedade realizou-se um teste não paramétrico U de Mann-Whitney, não se tendo obtido diferenças significativas entre os dois grupos, quer para ansiedade-traço, quer para a ansiedade-estado. Para analisar a relação entre a idade e a ansiedade recorreu-se a correlações de *Spearman*, não se tendo obtido qualquer relação significativa entre as variáveis estudadas.

Sexo Biológico, Idade, Acertos, Erros e Confabulações

Para estudar as diferenças entre rapazes e raparigas em relação aos acertos, erros e confabulações foram realizados testes não paramétrico U de Mann-Whitney. Não se obtiveram diferenças significativas entre rapazes e raparigas para os acertos, erros e confabulações.

Para estudar a associação entre a idade das crianças e os acertos, erros e confabulações recorreu-se a correlações de *Spearman*. Para os acertos obteve-se uma correlação moderada positiva e significativa entre a idade e a dimensão 9 (Cenários imaginados pelo professor) ($\rho = 0,319$; $p < 0,05$), demonstrando que as crianças mais velhas tiveram um melhor desempenho nesta dimensão de conteúdo. Para os erros e confabulações não se obtiveram correlações significativas com nenhuma das dimensões estudadas e a idade.

Ansiedade, Acertos, Erros e Confabulações

Com o objetivo de analisar a relação entre as variáveis ansiedade-traço, ansiedade-estado e acertos, erros e confabulações, recorreu-se a correlações de *Spearman* (Tabela 7). Para os acertos, a ansiedade-traço apresentou uma correlação estatisticamente significativa moderada com a dimensão 3 (Interrupção da aula) ($\rho = 0,364$; $p < 0,05$), sugerindo que um nível maior de ansiedade-traço pode influenciar positivamente o desempenho das crianças nesta dimensão. Relativamente à ansiedade-estado, obtiveram-se correlações significativas moderadas e positivas com a dimensão 1 (Descrição da sala de aula) ($\rho = 0,349$; $p < 0,05$) e dimensão 9 (Cenários imaginados pelo professor) ($\rho = 0,368$; $p < 0,05$), evidenciando que níveis mais elevados de ansiedade-estado podem estar associados a um melhor desempenho em perguntas específicas, como foi o caso das duas anteriormente mencionadas.

Tabela 7

Correlações de Spearman entre os tipos de ansiedade e acertos.

	Ansiedade-Traço	Ansiedade-Estado
1. Descrição da sala de aula		.349*
3. Interrupção da aula	.364*	
9. Cenários imaginados pelo professor		.368*

Nota. * $p < .05$.

Para os erros, a ansiedade-traço apresentou uma correlação estatisticamente significativa negativa com os erros associados à descrição da sala de aula/contexto ($\rho = -0.390$; $p < 0,05$), sugerindo que níveis mais elevados de ansiedade-traço podem estar associados a uma menor quantidade de erros nesta categoria. Relativamente à ansiedade-estado, esta demonstrou ter uma correlação estatisticamente significativa negativa com os erros associados ao conteúdo do vídeo ($\rho = -0,313$; $p < 0,05$), evidenciando que níveis mais elevados de ansiedade-estado podem estar associados a uma menor quantidade de erros nesta categoria.

Para as confabulações, não se obtiveram diferenças significativas entre os dois tipos de ansiedade, ansiedade-traço e ansiedade-estado, relativamente à presença de confabulações.

Discussão

Este estudo, teve como principal objetivo analisar qual é o papel que a ansiedade e o comportamento do entrevistador têm na recuperação de informação, tendo-se recorrido à participação de crianças com idades compreendidas entre os 8 a 11 anos, em contexto escolar.

Analisando de uma forma mais específica as hipóteses da presente investigação, verifica-se que a primeira hipótese “*H1: Crianças que apresentem indicadores de ansiedade-traço mais elevados, vão ter mais dificuldade na recuperação de informação, apresentando mais respostas e detalhes incorretos, assim como confabulações*”, não foi confirmada, uma vez que se verificou que a ansiedade-traço esteve associada a uma diminuição de erros em algumas questões (e.g., descrição da sala de aula/contexto). Estes resultados vão contra a literatura que evidencia que a ansiedade-traço tende a afetar de forma desfavorável o processamento e recuperação de memórias, resultando em relatos menos completos e precisos (Baker & McDonald, 2020). A pequena dimensão da amostra pode justificar este resultado.

Já a hipótese “*H2: As crianças que apresentam indicadores de ansiedade-estado mais baixos, não vão conseguir recuperar mais informação ao longo da entrevista, apresentando mais respostas incorretas e confabulações*”, também não foi confirmada, já que os resultados obtidos evidenciaram que a ansiedade-estado esteve associada a uma diminuição de erros em algumas categorias (e.g., categoria de erro associado ao conteúdo do vídeo). Esses resultados não estão alinhados com vários estudos que defendem que crianças com níveis maiores de ansiedade-estado podem ser mais vulneráveis a sugestões externas e a distorções da memória, resultando num relato com menos precisão e fiabilidade (Costa & Pinho, 2010; Jenkins & McDonald, 2018).

Assim, de um modo geral, a ansiedade esteve associada a uma maior atenção e precisão em certas questões. Contudo, estes resultados corroboraram estudos que demonstram que crianças mais ansiosas podem usar a preocupação de modo a aumentar o seu desempenho relativo a uma determinada tarefa, devido ao incremento de estratégias de processamento de informação (Deffenbacher et al., 2004; Eysenck & Calvo, 1992; Eysenck et al., 2007). Outra explicação, pode ser que crianças com níveis mais elevados de ansiedade, também, podem perceber como uma ameaça as informações erradas a que são expostas, por serem diferentes daquilo que elas se

lembram, resultando numa reação diferente comparativamente a crianças com níveis mais baixos de ansiedade (Deffenbacher et al., 2004; Eysenck, 1992). Assim, a ansiedade pode ser vista como uma forma de sistematização, ou seja, a ansiedade pode levar a que as crianças façam uma análise mais minuciosa e tenham uma maior atenção aos detalhes, ajudando-as a processar e reter informações de maneira mais crítica e cuidadosa (Deffenbacher et al., 2004; Eysenck et al., 2007).

Para a análise da terceira hipótese “*H3: O tipo de entrevista conjuntamente com um entrevistador com comportamentos de não apoio, irá influenciar o nível de ansiedade sentida, com crianças a demonstrarem níveis mais elevados de ansiedade-estado quando submetidas à entrevista standard*”, os resultados mostraram que não houve diferenças significativas entre os tipos de entrevista (cognitiva ou standard), significando que o comportamento do entrevistador, independentemente de ser de apoio ou não, não impactou de forma significativa os níveis de ansiedade-estado das crianças. Assim, tanto a entrevista cognitiva quanto a standard tiveram efeitos similares sobre a ansiedade-estado das crianças. Decidiu-se analisar especificamente a ansiedade-estado com o tipo de entrevista, já que este tipo de ansiedade iria assinalar como as crianças se sentiam consoante o tipo de entrevista aplicado e o tipo de entrevistador, enquanto a ansiedade-traço é uma característica associada ao temperamento das crianças pelo que não iria mudar consoante tipo de entrevista e entrevistador. Os resultados obtidos contrariam a hipótese de que a entrevista *standard* iria gerar níveis mais elevados de ansiedade-estado e vai contra a literatura existente sobre este tema, uma vez que em estudos como o de de Almerigogna e colegas (2007), evidenciaram a existência de uma relação entre a ansiedade de estado e os comportamentos do entrevistador, em que na presença de entrevistadores não apoiantes a ansiedade-estado aumentava, pelo que seria expectável que o mesmo acontecesse neste estudo.

Considerando a quarta hipótese “*H4: O tipo de entrevista irá influenciar as declarações das crianças, ou seja, crianças submetidas à entrevista cognitiva com um entrevistador com comportamentos de apoio vão fornecer relatos mais completos e com mais credibilidade*”, constatou-se que de facto, o tipo de entrevista teve um impacto significativo nas declarações das crianças, nomeadamente à quantidade de erros e acertos dados pelas crianças. Em particular, as crianças submetidas à entrevista cognitiva cometeram menos erros em várias categorias (e.g., erros associados à descrição da sala de aula/contexto e ao conteúdo do vídeo), comparativamente com as

da entrevista *standard*, sendo que com a entrevista cognitiva também se verificaram mais acertos em algumas perguntas (e.g., interrupção da aula). Estes resultados vão de encontro com a literatura que evidencia que entrevista cognitiva, com suas técnicas mais elaboradas e estruturadas, ajuda as crianças a fornecerem relatos mais precisos, completos e detalhados, resultando numa maior credibilidade nas suas respostas (Lebensfeld & Smalarz, 2023; Travers, 2015;).

Para a quinta hipótese do estudo “*H5: Crianças mais velhas (11 anos) vão fornecer relatos mais completos e precisos, apresentando mais respostas e detalhes corretos comparativamente a crianças mais novas (8 anos) que irão apresentar mais confabulações e erros*”, verificou-se que não existiu uma correlação significativa entre a idade e o número de acertos, com exceção de uma única pergunta (e.g., cenários imaginados pelo professor), onde as crianças mais velhas tiveram um melhor desempenho, sendo que tanto para os erros como para as confabulações as crianças mais novas não cometeram mais erros ou confabulações do que as mais velhas, levando à conclusão que a idade das crianças não influenciou significativamente a precisão ou a completude das respostas fornecidas. Esses resultados não estão alinhados com os de Paz-Alonso & Goodman (2016) que defendiam que consoante o desenvolvimento das crianças, estas vão desenvolvendo mais capacidades, possibilitando que crianças mais velhas tivessem mais sucesso na recuperação de memórias precisas, comparativamente a crianças mais novas. Uma possível explicação para esses resultados pode estar na amostra, que foi composta por apenas 40 participantes e apresentou pouca heterogeneidade em termos de idade. Para estudos futuros, seria recomendável incluir uma amostra maior e mais diversificada.

Por fim, para a sexta hipótese do estudo “*H6: Crianças do sexo feminino vão elaborar relatos mais completos e creíveis, apresentando mais respostas e detalhes corretos, enquanto crianças do sexo masculino vão dar relatos com menos pormenores, com mais confabulações e erros*”, os resultados da presente investigação demonstraram que não foram encontradas diferenças significativas entre raparigas e rapazes, relativamente aos acertos, erros e confabulações, ou seja, ambos os sexos apresentaram um desempenho semelhante, sem que as crianças do sexo feminino tivessem fornecido mais detalhes ou respostas corretas. O resultado obtido de que o sexo das crianças não influenciou a precisão ou credibilidade dos relatos fornecidos durante as entrevistas, não é compatível com estudos encontrados na literatura, já que vários afirmam que as

raparigas tendem a fornecer informações mais pormenorizadas e efetuar declarações mais extensas sobre a informação necessária a ser recolhida (Chae & Ceci, 2005; Foster et al., 2019).

Face aos resultados obtidos no presente estudo, conclui-se que o desenvolvimento da memória é algo crucial a ser compreendido, visto que configura a habilidade de se recordar e descrever os acontecimentos que foram vivenciados de forma precisa (Schneider, 2002). Isto, torna-se particularmente importante aquando no âmbito do sistema judicial, já que é frequente que se peçam às crianças, que se encontram na condição de vítimas, para relatarem as situações que vivenciaram (Bennett, 2004; Goodman et al., 1992; Hershkowitz et al., 2012; Poole & White, 1995).

A memória das crianças tem várias particularidades, sendo necessário que exista uma compreensão destas, bem como das influências que podem afetar a precisão dos relatos das crianças quando estas estão no papel de testemunhas (Brewer et al., 2020). Fatores individuais (e.g., desenvolvimento cognitivo, a sugestionabilidade, vulnerabilidade emocional, entre outros) podem influenciar de forma significativa a forma como as crianças contam as informações que possuem às figuras de autoridade (Arterberry, 2022; Li et al., 2023; Lyon, 2014; Malloy et al., 2013; Saywitz et al., 2015), sendo essencial que quando se proceda à avaliação da credibilidade destas testemunhas que se considerem estes fatores (Nathanson & Platt, 2005; Otgaar et al., 2018a; O'Connor et al., 2019;).

As crianças testemunhas, tendem a ter uma memória mais propensa a possíveis distorções e sugestionabilidade, sendo que, o modo como são feitas perguntas pode vir a afetar a precisão dos relatos fornecidos pelas crianças (Ceci & Bruck, 1995; Pantell, 2017). Devem ser empregues técnicas adequadas à recuperação de informação para prevenir que algumas dificuldades venham a ocorrer, sendo que as técnicas de entrevista devem ser apropriadas à idade da criança para que os relatos sejam o mais fiáveis possível (Rooy et al., 2015). Embora o uso da entrevista cognitiva seja um método eficiente de se utilizar na procura de declarações mais precisas, como foi comprovado através deste estudo, também é essencial serem consideradas outras fontes que influenciem o relato, como é o caso da ansiedade e da sugestionabilidade, que este estudo possibilitou uma melhor compreensão que de facto estas influenciam as crianças, podendo afetar a memória e, por conseguinte, comprometer a precisão e consistência

das declarações fornecidas, principalmente na área forense onde são sujeitas, muitas vezes, a entrevistas repetidas (Otgaar et al., 2017; Ridley & Clifford, 2004).

Conclusão

A memória integra um processo cognitivo complexo e essencial à vivência do cotidiano de cada indivíduo, estando ligada a diferentes domínios cognitivos (e.g., memória semântica, memória episódica, entre outros) (Lindert et al., 2021; Lu, 2023; Wang et al., 2021). A memória, para além de ser vital para o desenvolvimento da identidade e na compreensão do próprio e do que o rodeia, é também crucial no contexto judicial, particularmente quando é preciso a colaboração de testemunhas para que estas forneçam o seu testemunho (Waters, 2013; Wixted et al., 2018). Contudo, apesar da importância para este contexto, a memória tem a vulnerabilidade de poder ser bastante maleável e suscetível a interferências externas, já que questões como o modo como a entrevista é feita e as falsas memórias são fatores que podem influenciar as declarações fornecidas (Camp et al., 2011; Otgaar et al., 2018b).

No caso das crianças, o desenvolvimento da sua memória é um processo contínuo que é iniciado no nascimento da criança, alongando-se até ao período da adolescência. Este desenvolvimento caracteriza-se por um melhoramento gradual, ao longo do tempo, da capacidade de armazenamento, retenção e recuperação de conhecimentos (Fivush & Nelson, 2004). Assim, à medida que a criança vai crescendo, as capacidades relativas aos processos da memória vão sendo desenvolvidos, o que resulta numa maior precisão das declarações e de uma existência de mais detalhes, quando lhe é pedido para relatar um determinado evento (Schneider, 2015).

O presente estudo procurou entender o papel da ansiedade e da sugestibilidade na recuperação de informações entre crianças dos 8 a 11 anos, analisando várias hipóteses relativas a estas variáveis. Segundo a literatura, fatores internos como a ansiedade pode afetar a precisão das memórias de testemunhas crianças (Jenkins & McDonald, 2018; Noel et al., 2019), tendo-se observado, neste estudo, que a ansiedade pode estar associada a uma maior atenção e precisão em certas tarefas, corroborando a literatura que sugere que a preocupação pode impulsionar o desempenho ao estimular estratégias de processamento de informação (Deffenbacher et al., 2004; Eysenck & Calvo, 1992; Eysenck et al., 2007).

As memórias de crianças testemunhas tendem a ser especialmente suscetíveis a distorções e à sugestibilidade, sendo que o modo como as perguntas são formuladas pode afetar diretamente a precisão dos seus relatos (Ceci & Bruck, 1995; Pantell, 2017),

assim como as falsas memórias (Lebensfeld & Smalarz, 2023; Otgaar et al., 2018b; Otgaar et al., 2022). Com esta investigação, concluiu-se que o tipo de entrevista impactou a qualidade das declarações das crianças, com a entrevista cognitiva a resultar em menos erros e mais acertos, demonstrando a sua eficácia na obtenção de relatos mais completos e credíveis (Sousa et al., 2023; Travers, 2015). Estes resultados denotam que é essencial usar técnicas que considerem as necessidades emocionais das crianças para garantir relatos mais precisos, de forma a minimizar imprecisões e garantir a credibilidade das declarações prestadas (Bruck & Melnyk, 2011; Lebensfeld & Smalarz, 2023; Santos & Ribeiro, 2023).

A idade e o sexo biológico da amostra neste estudo, não foram apontados como fatores de influência na precisão das respostas, o que contrasta com a literatura existente que sugere que crianças mais velhas e do sexo feminino tendem a ter um melhor desempenho (Chae & Ceci, 2005; Foster et al., 2019; Paz-Alonso & Goodman, 2016).

A investigação apresentou múltiplas limitações que podem explicar alguns dos resultados obtidos. Uma das limitações encontradas nesta investigação foi a amostra das crianças, que por ser pequena e apresentar pouca heterogeneidade em termos de idade poderá ter influenciado significativamente os resultados obtidos, como os resultados relativos às diferenças nas declarações relativamente ao sexo biológico das crianças. Outra limitação advém do facto de se ter aplicado a escala referente à ansiedade-estado antes da entrevista, já que se deveria ter invertido a ordem e a aplicação do instrumento deveria ter sido realizada em último para se poder analisar melhor o impacto do comportamento do entrevistador, sendo que esta limitação pode explicar o motivo pelo qual não se terem obtido diferenças significativas entre os tipos de entrevista (cognitiva ou standard) relativamente aos níveis de ansiedade-estado das crianças. Outra limitação encontrada é a da recolha dos dados ter sido feita num ambiente que lhes é familiar, como é o caso do ambiente escolar, o que pode ter influenciado nos níveis de ansiedade-estado das crianças, comparativamente com uma situação de entrevista num contexto desconhecido ou mais formal.

Para estudos futuros, seria interessante reproduzir esta investigação com uma amostra maior, diversificada em termos de contexto escolar (e.g. género, contexto geográfico e anos de escolaridade). Outra sugestão seria, analisar o impacto de outras variáveis psicológicas, como a capacidade de atenção, o nível de desenvolvimento cognitivo ou o temperamento das crianças, uma vez que estas poderiam influenciar a

precisão da recuperação de informações e interagir de forma complexa com a ansiedade e a sugestibilidade.

Referências

- Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18-32.
- Almerigogna, J., Ost, J., Akehurst, L., & Fluck, M. (2008). How interviewers' nonverbal behaviors can affect children's perceptions and suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(1), 17-39.
- Almerigogna, J., Ost, J., Bull, R., & Akehurst, L. (2007). A state of high anxiety: How non-supportive interviewers can increase the suggestibility of child witnesses. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 21(7), 963-974.
- Alonso, J. I. (2008). *Psicología*. McGraw Hill.
- Amelio, A., & Zimmermann, F. (2023). Motivated memory in economics - a review. *Games*, 14(1), 15.
- Arroll, B., & Kendrick, T. (2018). Definition of anxiety. *Primary care mental health*, 20, 125-37.
- Arterberry, M. E. (2022). *Children's Eyewitness Testimony and Event Memory*. Cambridge University Press.
- Ashkenazi, T., & Fisher, R. P. (2022). Field test of the cognitive interview to enhance eyewitness and victim memory, in intelligence investigations of terrorist attacks. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 11(2), 200.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89-195.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Baddeley, A. D. Eysenck. MW, & Anderson, MC (2015). *Memory*.
- Baddeley, A. D., and Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- Baker, A. J. L., & McDonald, J. E. (2020). "Anxiety and children's memory performance: A review of recent findings and implications for forensic practice." *Legal and Criminological Psychology*, 25(2), 145-160.
<https://doi.org/10.1111/lcrp.12181>

- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). Guilford Press
- Basanovic, J., Kaiko, I., & MacLeod, C. (2020). Change in attentional control predicts change in attentional bias to negative information in response to elevated state anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 45(1), 111-122.
<https://doi.org/10.1007/s10608-020-10176-3>
- Bauer, P. J. (2007). *Remembering the times of our lives*. Erlbaum.
- Bennett, K. (2004). Legal and social issues surrounding closed-circuit television testimony of child victims and witnesses. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 8(3), 233-271. https://doi.org/10.1300/j146v08n03_02
- Bergelson, I., Tracy, C., & Takacs, E. (2022). Best practices for reducing bias in the interview process. *Current urology reports*, 23(11), 319-325.
- Bettenay, C., Ridley, A. M., Henry, L. A., & Crane, L. (2015). Changed responses under cross-examination: The role of anxiety and individual differences in child witnesses. *Applied Cognitive Psychology*, 29(3), 485-491.
- Bolton, S., & Robinson, O. J. (2017). The impact of threat of shock-induced anxiety on memory encoding and retrieval. *Learning & Memory*, 24(10), 532-542.
- Bornstein, B. H., & Greene, E. (2017). *The jury under fire: Myth, controversy, and reform*. Oxford University Press.
- Brackmann, N., Otgaar, H., Sauerland, M., & Jelicic, M. (2016). When children are the least vulnerable to false memories: A true report or a case of autosuggestion?. *Journal of forensic sciences*, 61, 271-275.
- 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.
- Bramão, I., & Johansson, M. (2017). Benefits and costs of context reinstatement in episodic memory: an ERP study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 29(1), 52-64.
- Brewer, N., Weber, N., & Guerin, N. (2020). Police lineups of the future?. *American Psychologist*, 75(1), 76-91. <https://doi.org/10.1037/amp0000465>

- Brod, G. and Shing, Y. L. (2022). Are there age-related differences in the effects of prior knowledge on learning? Insights gained from the memory congruency effect. *Mind, Brain, and Education*, 16(2), 89-98. <https://doi.org/10.1111/mbe.12320>
- Brown, D. A., Walker, D., & Godden, E. (2021). Tele-forensic interviewing to elicit children's evidence—benefits, risks, and practical considerations. *Psychology, Public Policy, and Law*, 27(1), 17-29. <https://doi.org/10.1037/law0000288>
- Brown, P.C., Roediger, H.L. & McDaniel, M.A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.
- Brown, S. D. and Reavey, P. (2017). Contextualizing autobiographical remembering: an expanded view of memory. *Collaborative Remembering*, 197-215. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198737865.003.0011>
- Brubacher, S. P., Poole, D. A., Dickinson, J. J., La Rooy, D., Szojka, Z. A., & Powell, M. B. (2019). Effects of interviewer familiarity and supportiveness on children's recall across repeated interviews. *Law and Human Behavior*, 43(6), 507.
- Bruck, M., & Melnyk, L. (2011). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 25, S202-S252.
- Bryce, L. (2017) *Understanding mechanisms that may underlie the development and maintenance of anxiety in children and adolescents: cognitive biases and parenting behaviours*. University of Wellington.
- Buchberger, E. S., Joechner, A. K., Ngo, C. T., Lindenberger, U., & Werkle-Bergner, M. (2024). Age differences in generalization, memory specificity, and their overnight fate in childhood. *Child Development*, 95(4), 270-286.
- Cabalo, D. G., Iani, F., Bilge, A., & Mazzoni, G. (2019). Memory distortions: when suggestions cannot be easily ignored. *Applied Cognitive Psychology*, 34(1), 106-118. <https://doi.org/10.1002/acp.3597>
- Camina, E., & Güell, F. (2017). The neuroanatomical, neurophysiological and psychological basis of memory: Current models and their origins. *Frontiers in Pharmacology*, 8, 438.
- Camp, G., Wesstein, H., & Bruin, A. B. H. d. (2011). Can questioning induce forgetting? retrieval-induced forgetting of eyewitness information. *Applied Cognitive Psychology*, 26(3), 431-435. <https://doi.org/10.1002/acp.2815>

- Cardoso, L. M., & Simonassi, L. E. (2015). Comportamento verbal: Um contraponto pericial acerca da prova testemunhal e seu valor no âmbito jurídico penal/criminal. *Saúde Ética & Justiça*, 20(2), 66-76.
- Cecconello, W. W., Milne, R., & Stein, L. M. (2022). Oitivas e interrogatórios baseados em evidências: considerações sobre entrevista investigativa aplicado na investigação criminal. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, 8, 489-510.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. American Psychological Association.
- Chae, Y., & Ceci, S. J. (2005). Individual differences in children's recall and suggestibility: The effect of intelligence, temperament, and self-perceptions. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 19(4), 383-407.
- Chae, Y., Goodman, M., Goodman, G. S., Troxel, N., McWilliams, K., Thompson, R., Shaver, P. R., & Widaman, K. (2018). How children remember the strange situation: The role of attachment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 360–379.
- Chan, J. C., & Langley, M. M. (2011). Paradoxical effects of testing: retrieval enhances both accurate recall and suggestibility in eyewitnesses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(1), 248.
- Christianson, S. A. (1992). Emotional stress and eyewitness memory: a critical review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 284.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2016). *Terapia Cognitiva para os Transtornos de Ansiedade: Tratamentos que Funcionam: Guia do Terapeuta*. Artmed Editora.
- Collins, M. B., & Wamsley, E. J. (2020). Effect of postlearning meditation on memory consolidation: level of focused attention matters. *Learning & Memory*, 27(6), 250-253.
- Commins, S., Cunningham, L., Harvey, D., & Walsh, D. (2003). Massed but not spaced training impairs spatial memory. *Behavioral Brain Research*, 139(1-2), 215-223.
- Cordón, I. M., Silberkleit, G., & Goodman, G. S. (2016). Getting to know you: Familiarity, stereotypes, and children's eyewitness memory. *Behavioral Sciences & The Law*, 34, 74–94.

- Costa, A., & Pinho, M. S. (2010). Sugestionabilidade interrogativa em crianças de 8 e 9 anos de idade. *Análise Psicológica, 1*(28), 193-208. <https://doi.org/10.14417/ap.266>
- Cox, W. R., Dobbelaar, S., Meeter, M., Kindt, M., & van Ast, V. A. (2021). Episodic memory enhancement versus impairment is determined by contextual similarity across events. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(48).
- Craik, F. I. M., and Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 671–684.
- Craik, F. I. M., and Watkins, M. J. (1973). The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12*, 599–607.
- Culhane, S. E., & Hosch, H. M. (2004). An Aiiibi Witness' Influence on Mock Jurors' Verdicts 1. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(8), 1604-1616.
- Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (2002). Social support and children's eyewitness testimony. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and Suggestibility in the Forensic Interview*. Erlbaum.
- De Salles, J. F., Sbicigo, J. B., de Lara Machado, W., Miranda, M. C., & Fonseca, R. P. (2014). Análise Fatorial Confirmatória do Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil–NEUPSILIN–Inf. *Psico-USF, 19*(1), 119-130.
- Deffenbacher, K. A., Bornstein, B. H., Penrod, S. D., & McGorty, E. K. (2004). A meta-analytic review of the effects of high stress on eyewitness memory. *Law and human behavior, 28*, 687-706.
- Deffenbacher, K. A., Bornstein, B. H., Penrod, S. D., & McGorty, E. K. (2004). A meta-analytic review of the effects of high stress on eyewitness memory. *Law and Human Behavior, 28*, 687-706.
- Dent, H. R. (1977). Stress as a factor influencing person recognition in identification parades. *Bulletin of the British Psychological Society*.
- Devitt, A. L. and Schacter, D. L. (2016). False memories with age: neural and cognitive underpinnings. *Neuropsychologia, 91*, 346-359. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.08.030>
- Dickerson, B. C., & Eichenbaum, H. (2010). The episodic memory system: neurocircuitry and disorders. *Neuropsychopharmacology, 35*(1), 86-104.

- Doyle, M. M. (2022). Anxiety disorders in children. *Pediatrics in Review*, 43(11), 618-630.
- Eichenbaum, H. (2017). Memory: organization and control. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 19-45.
- Eisen, M. L., Goodman, G. S., Qin, J., Davis, S., & Crayton, J. (2007). Maltreated children's memory: accuracy, suggestibility, and psychopathology. *Developmental Psychology*, 43(6), 1275.
- Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, 6(6), 409-434.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336.
- Eysenck, M.W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Fallon, L. F. and Snook, B. (2019). Beyond common sense and human experience: lay perceptions of witness coercion. *Criminal Justice and Behavior*, 47(2), 208-221.
<https://doi.org/10.1177/0093854819892654>
- Fischer, S., Vinall, J., Pavlova, M., Graham, S., Jordan, A., Chorney, J., Rasic, N., Brookes, J. T., Hoy, M., Yunker, W. K., & Noel, M. (2019). Role of anxiety in young children's pain memory development after surgery. *Pain*, 160(4), 965-972.
<https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000001473>
- Fisher, R. P., Milne, R., & Bull, R. (2011). Interviewing cooperative witnesses. *Current Directions in Psychological Science*, 20(1), 16-19.
<https://doi.org/10.1177/0963721410396826>
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15(9), 573-577.
- Foster, I., Wyman, J., Tong, D., Colwell, K., & Talwar, V. (2019). Does eyewitness and interviewer gender influence children's reports? An experimental analysis of eyewitness and interviewer gender on children's testimony. *Psychiatry, Psychology and Law*, 26(4), 499-519.
- Fukushima, H., Zhang, Y., & Kida, S. (2021). Interactions between the amygdala and medial prefrontal cortex as upstream regulators of the hippocampus to reconsolidate

- and enhance retrieved inhibitory avoidance memory. *Molecular Brain*, 14(1).
<https://doi.org/10.1186/s13041-021-00753-2>
- Garcia-Bajos, E., Migueles, M., & Anderson, M. C. (2009). Script knowledge modulates retrieval-induced forgetting for eyewitness events. *Memory*, 17(1), 92-103.
- Gatowski, S. I., Dobbin, S. A., Richardson, J. T., Ginsburg, G. P., Merlino, M. L., & Dahir, V. (2001). Asking the gatekeepers: A national survey of judges on judging expert evidence in a post-Daubert world. *Law and Human Behavior*, 25, 433-458.
- Geiselman, R. E., Fisher, R. P., Firstenberg, I., Hutton, L. A., Sullivan, S. J., Avetissian, I. V., & Prosk, A. L. (1984). Enhancement of eyewitness memory: An empirical evaluation of the cognitive interview. *Journal of Police Science & Administration*, 12(1), 74-80.
- Geng, F., Redcay, E., & Riggins, T. (2019). The influence of age and performance on hippocampal function and the encoding of contextual information in early childhood. *Neuroimage*, 195, 433-443.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.03.035>
- Ghetti, S. and Fandakova, Y. (2020). Neural development of memory and metamemory in childhood and adolescence: toward an integrative model of the development of episodic recollection. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 365-388.
<https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-060320-085634>
- Goldenhaus-Manning, D. T., Cooper, N. R., & Loaiza, V. M. (2024). Examining the role of attention during feature binding in visuospatial working memory. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 86(1), 354-365.
- Gongola, J., Scurich, N., & Quas, J. A. (2017). Detecting deception in children: A meta-analysis. *Law and Human Behavior*, 41(1), 44. <https://doi.org/10.1037/lhb0000211>
- Gonzalves, L., Chae, Y., Wang, Y., Widaman, K., Bederian-Gardner, D., Goodman-Wilson, M., Thompson, R., Shaver, P. & Goodman, G. (2022). Children's memory and suggestibility years later: Age, distress, and attachment. *Applied Cognitive Psychology*. <https://doi.org/10.1002/acp.3988>

- Goodman, D. S., Quas, J. A., Goldfarb, D., Gonzalves, L., & Gonzalez, A. (2019). Trauma and long-term memory for childhood events: Impact matters. *Child Developmental Perspectives, 13*, 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12307>
- Goodman, G. S., & Melinder, A. (2007). Child witness research and forensic interviews of young children: A review. *Legal and Criminological Psychology, 12*(1), 1-19.
- Goodman, G. S., Jones, O. C., & McLeod, C. (2017). Is there consensus about children's memory and suggestibility?. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(6), 926-939. <https://doi.org/10.1177/0886260516657358>
- Goodman, G. S., Taub, E. P., Jones, D. P., England, P., Port, L. K., Rudy, L., & Prado, L. (1992). Testifying in criminal court: emotional effects on child sexual assault victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*(5), 1-161.
- Greene, C., Bradshaw, R. L., Huston, C., & Murphy, G. (2022). The medium and the message: comparing the effectiveness of six methods of misinformation delivery in an eyewitness memory paradigm. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 28*(4), 677-693. <https://doi.org/10.1037/xap0000364>
- Greenspan, H. (2019). The humanities of contingency: interviewing and teaching beyond "testimony" with holocaust survivors. *The Oral History Review, 46*(2), 360-379. <https://doi.org/10.1093/ohr/ohz008>
- Gudjonsson, G. (2017). Memory distrust syndrome, confabulation and false confession. *Cortex, 87*, 156-165.
- Gudjonsson, G. H. (1986). The relationship between interrogative suggestibility and acquiescence: Empirical findings and theoretical implications. *Personality and Individual Differences, 7*(2), 195-199.
- Gudjonsson, G. H. (2003). *The psychology of interrogations and confessions: A handbook*. John Wiley & Sons.
- Gudjonsson, G. H., Vagni, M., Maiorano, T., & Pajardi, D. (2016). Age and memory related changes in children's immediate and delayed suggestibility using the gudjonsson suggestibility scale. *Personality and Individual Differences, 102*, 25-29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.029>

- Gurguryan, L., Yang, H., & Köhler, S. (2023). Characterizing the contributions of cue familiarity for the retrieval of autobiographical memories. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3157762/v1>
- Harris, C. B., & Berntsen, D. (2019). Direct and generative autobiographical memory retrieval: How different are they? *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 74, Article 102793. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2019.102793>
- Hayes, B. K., & Delamothe, K. (1997). Cognitive interviewing procedures and suggestibility in children's recall. *Journal of Applied Psychology*, 82(4), 562.
- Henderson, H. M., & Lyon, T. D. (2021). Children's signaling of incomprehension: The diagnosticity of practice questions during interview instructions. *Child maltreatment*, 26(1), 95-104.
- Henderson, H., Russo, N., & Lyon, T. D. (2019). Forensic interviewers' difficulty with invitations: faux invitations and negative recasting. *Child Maltreatment*, 25(3), 363-372. <https://doi.org/10.1177/1077559519895593>
- Herron, J. and Evans, L. H. (2018). Preparation breeds success: brain activity predicts remembering. *Cortex*, 106, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.04.009>
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Blasbalg, U., & Karni-Visel, Y. (2021). The dynamics of two-session interviews with suspected victims of abuse who are reluctant to make allegations. *Development and Psychopathology*, 33(2), 739-747. <https://doi.org/10.1017/s0954579420001820>
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Orbach, Y., Katz, C., & Horowitz, D. (2012). The development of communicative and narrative skills among preschoolers: Lessons from forensic interviews about child abuse. *Child Development*, 83(2), 611-622.
- Hirsh, K. (2020). Organizing and describing information for children. <https://doi.org/10.31229/osf.io/sgfm8>
- Hodges, W. F. (2015). The psychophysiology of anxiety. In Zuckerman & Spielberger (Eds) *Emotions and anxiety (PLE: emotion): New concepts, methods, and applications* (pp.175-194). Psychology Press.
- House, B. R. and Tomasello, M. (2018). Modeling social norms increasingly influences costly sharing in middle childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 171, 84-98.

- Houston, K. A., Clifford, B. R., Phillips, L. H., & Memon, A. (2013). The emotional eyewitness: the effects of emotion on specific aspects of eyewitness recall and recognition performance. *Emotion*, 13(1), 118-128.
- Howe, M. L. (2011). *The Nature of Early Memory*. Oxford University Press.
- Jáuregui-Renaud, K., García-Jacuinde, D. M., Bárcenas-Olvera, S. P., Gresty, M. A., & Gutiérrez-Márquez, A. (2024). Spatial anxiety contributes to the dizziness-related handicap of adults with peripheral vestibular disease. *Frontiers in Neurology*, 15.
- Jenkins, M. C., & McDonald, J. A. (2018). "The role of anxiety in children's eyewitness testimony and memory accuracy." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 458-465. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12879>
- Jonker, T. R., & MacLeod, C. M. (2012). Retrieval-induced forgetting: Testing the competition assumption of inhibition theory. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 66(3), 204. <https://doi.org/10.1037/a0027277>
- Jonker, T. R., Dimsdale-Zucker, H. R., Ritchey, M., Clarke, A., & Ranganath, C. (2018). Neural reactivation in parietal cortex enhances memory for episodically linked information. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(43), 11084-11089. <https://doi.org/10.1073/pnas.1800006115>
- Knutsson, J. and Allwood, C. M. (2015). Swedish legal professionals' opinions on child and adult witness memory-reporting capabilities: using the method of indirect comparisons. *Applied Cognitive Psychology*, 29(3), 392-406. <https://doi.org/10.1002/acp.3117>
- Kopelman, M. D. (2010). Varieties of confabulation and delusion. *Cognitive Neuropsychiatry*, 15(1-3), 14-37.
- Kuhbandner, C. and Pekrun, R. (2013). Affective state influences retrieval-induced forgetting for integrated knowledge. *PLoS ONE*, 8(2), e56617. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056617>
- Kulkofsky, S., & Klemfuss, J. Z. (2008). What the stories children tell can tell about their memory: narrative skill and young children's suggestibility. *Developmental Psychology*, 44(5), 1442.

- Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Esplin, P. W. (2011). *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses* (Vol. 56). John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, *31*(11-12), 1201-1231.
- Lamb, M., & Garretson, M. E. (2003). The effects of interviewer gender and child gender on the informativeness of alleged child sexual abuse victims in forensic interviews. *Law and Human Behavior*, *27*, 157–171.
- Lamers, M. H. and Lanen, M. (2021). Changing between virtual reality and real-world adversely affects memory recall accuracy. *Frontiers in Virtual Reality*, *2*.
<https://doi.org/10.3389/frvir.2021.602087>
- LaRocque, J. J., Lewis-Peacock, J. A., & Postle, B. R. (2014). Multiple neural states of representation in short-term memory? it's a matter of attention. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00005>
- Leal, P. C., Goes, T. C., Silva, L. C. F. d., & Teixeira-Silva, F. (2017). Trait vs. state anxiety in different threatening situations. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, *39*(3), 147-157.
- Lebensfeld, T. and Smalarz, L. (2023). Cross-examination fails to safeguard against feedback effects on eyewitness testimony. *The Wrongful Conviction Law Review*, *3*(3), 240-269. <https://doi.org/10.29173/wclawr80>
- Lee, S. (2024). Effects of caregiver support and interviewer attitude on the accuracy of children's memory according to anxiety level. *Current Psychology*, *43*(12), 11243-11253.
- Lewis-Peacock, J., Kessler, Y., & Oberauer, K. (2018). The removal of information from working memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1424*(1), 33-44. <https://doi.org/10.1111/nyas.13714>
- Li, Y., Gu, J., Zhao, K., & Fu, X. (2023). Developmental trajectory of time perception from childhood to adolescence. *Current Psychology*, *42*(28), 24112-24122.

- Lindert, J., Paul, K. C., Lachman, M. E., Ritz, B., & Seeman, T. E. (2021). Depression-, anxiety-, and anger and cognitive functions: findings from a longitudinal prospective study. *Frontiers in Psychiatry, 12*.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.665742>
- Lindholm, T., Jönsson, F., & Liuzza, M. (2018). Retrieval effort cues predict eyewitness accuracy. *Journal of Experimental Psychology Applied, 24*(4), 534-542.
<https://doi.org/10.1037/xap0000175>
- Line, E. N., McCowan, K., Plantz, J., & Neal, T. M. (2022). Expert Witness Testimony. *PsyArXiv. September, 20*.
- Lopes, A. S. M., & Pereira, R. F. (2023). Processos mnemônicos e os depoimentos no processo penal-uma revisão. *Research, Society and Development, 12*(6).
- Lu, J. and Messenger, C. (2023). A novel approach to optimize memory reconstruction using joint multimodal networks. *Journal of Student Research, 12*(3).
<https://doi.org/10.47611/jsrhs.v12i3.4622>
- Lyon, T. D. (2014). Interviewing children. *Annual Review of Law and Social Science, 10*(1), 73-89.
- Lyon, T. D., Malloy, L. C., Quas, J. A., & Talwar, V. (2008). Coaching, truth induction, and young maltreated children's false allegations and false denials. *Child Development, 79*(4), 914-929. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01167.x>
- Mahmood, T. and Sherwani, R. A. K. (2024). Modeling of quantum cognitive perceptual associative memory for conscious agents: A parametrized circuit of quantum neural networks. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4217084/v1>
- Mahon, B. Z., and Caramazza, A. (2008). A critical look at the embodied cognition hypothesis and a new proposal for grounding conceptual content. *Journal of physiology-Paris, 102*, 59–70.
- Malloy, L. C., Johnson, J. L., & Goodman, G. S. (2013). Children's memory and event reports: The current state of knowledge and best practice. *Journal of Forensic Social Work, 3*(2), 106-132.
- Maraver, M., Lapa, A., Garcia-Marques, L., Carneiro, P., & Raposo, A. (2022). Can we learn from errors? retrieval facilitates the correction of false memories for

- pragmatic inferences. *Plos One*, 17(8), e0272427.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272427>
- Marin, B. M., VanHaerents, S. A., Voss, J. L., & Bridge, D. J. (2018). Prefrontal θ -burst stimulation disrupts the organizing influence of active short-term retrieval on episodic memory. *Eneuro*, 5(1).
- Massol, S., Vantaggio, S., & Chainay, H. (2020). Emotional modulation of episodic memory in school-age children and adults: emotional items and their associated contextual details. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(9), 1684-1703. <https://doi.org/10.1037/xge0000744>
- Matias, M. D. C. S. (2004). *Aferição do state-trait anxiety inventory for children (STAIC) de Spilberg para a população portuguesa* (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).
- Matsumoto, N. (2022). Meta-memory (prediction) of specific autobiographical recall: An experimental approach using a modified autobiographical memory test.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/gvwft>
- Mayoral, E. Fisher, R. Langer, A. Pérez-Campos, E. Mayoral, L. Hernandez-Huerta, M. & Matias-Cervantes, C. (2022). Leading Interview and Interrogation Techniques. Focus on Cognitive Interview. *European Polygraph*, 16(1) 45-63.
<https://doi.org/10.2478/ep-2022-0004>
- McGaugh, J. L., & Roozendaal, B. (2002). Role of adrenal stress hormones in forming lasting memories in the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 12, 205–210.
- McGuire, R., Hiller, R. M., Ehlers, A., Fearon, P., Meiser-Stedman, R., Leuteritz, S., & Halligan, S. L. (2021). A longitudinal investigation of children’s trauma memory characteristics and their relationship with posttraumatic stress disorder symptoms. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 807-816.
- McIvor, J. L. (2010) Children’s memory for mild emotional information: positive and negative emotional information and associations with temperament.
<https://doi.org/10.26686/wgtn.16974091>
- McWilliams, K., Stolzenberg, S. N., Williams, S., & Lyon, T. D. (2021a). Increasing maltreated and nonmaltreated children’s recall disclosures of a minor transgression: The effects of back-channel utterances, a promise to tell the truth, and a post-recall

- putative confession. *Child Abuse & Neglect*, 116, 104073.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104073>
- McWilliams, K., Williams, S., Stolzenberg, S. N., Evans, A. D., & Lyon, T. D. (2021b). Don't know responding in young maltreated children: The effects of wh-questions type and enhanced interview instructions. *Law and human behavior*, 45(2), 124.
- Memon, A., Meissner, C. A., & Fraser, J. (2010). The cognitive interview: A meta-analytic review and study space analysis of the past 25 years. *Psychology, Public Policy, and Law*, 16(4), 340-372.
- Milne, R. & Bull, R. (2003). Does the cognitive interview help children to resist the effects of suggestive questioning?. *Investigating the Truth*, 56-75.
<https://doi.org/10.4324/9781315169910-5>
- Minhwan, J., Luke, T. J., Granhag, P., & Vrij, A. (2020). The impact of evidence type on police investigators' perceptions of suspect culpability and evidence reliability. *Zeitschrift Für Psychologie*, 228(3), 188-198. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000411>
- Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16(5), 519-533.
- Mulder, M. R., & Vrij, A. (1996). Explaining conversation rules to children: An intervention study to facilitate children's accurate responses. *Child Abuse & Neglect*, 20(7), 623-631.
- Nahouli, Z., Dando, C. J., Mackenzie, J. M., & Aresti, A. (2021). Rapport building and witness memory: Actions may 'speak' louder than words. *PloS One*, 16(8).
- Nathanson, R. (2003). The Effects of the Courtroom Context on Children's Memory and Anxiety. *Scholarly Works*, 819.
- Nathanson, R. and Platt, M. (2005). Attorneys' perceptions of child witnesses with mental retardation. *The Journal of Psychiatry & Law*, 33(1), 5-42.
<https://doi.org/10.1177/009318530503300102>
- Nathanson, R., & Saywitz, K. J. (2015). Preparing children for court: Effects of a model court education program on children's anticipatory anxiety. *Behavioral sciences & the law*, 33(4), 459-475. <https://doi.org/10.1002/bsl.2191>

- Neumann, E. S. (2018). Retrieval induced forgetting and enhancement in tertiary law examinations: Are law students unique?. *Psychology & Psychological Research International Journal*, 3(1). <https://doi.org/10.23880/pprij-16000147>
- Noel, M., McCormick, C. M., & Relyea, L. (2019). Anxiety Sensitivity and Post-Event Processing: The Role of Rumination in Memory Consolidation and Recall Bias. *Journal of Anxiety Disorders*, 64, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.01.002>
- O'Connor, A., Lyon, T., & Evans, A. (2019). Younger and older adults' lie-detection and credibility judgments of children's coached reports. *Psychology Crime and Law*, 25(9), 925-944. <https://doi.org/10.1080/1068316x.2019.1597092>
- Odinot, G., Wolters, G., & Lavender, T. (2009). Repeated partial eyewitness questioning causes confidence inflation but not retrieval-induced forgetting. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 23(1), 90-97.
- Öğmen, H. and Herzog, M. (2016). A new conceptualization of human visual sensory-memory. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00830>
- Öhman, A. (2008). Fear and anxiety. *Handbook of emotions*, 709-729.
- Otgaar, H., Candel, I., Smeets, T., & Merckelbach, H. (2010). 'You didn't take Lucy's skirt off': The effect of misleading information on omissions and commissions in children's memory reports. *Legal and Criminological Psychology*, 15(2), 229-241.
- Otgaar, H., Curci, A., Mangiulli, I., Battista, F., Rizzotti, E., & Sartori, G. (2022). A court ruled case on therapy-induced false memories. *Journal of Forensic Sciences*, 67(5), 2122-2129. <https://doi.org/10.1111/1556-4029.15073>
- Otgaar, H., Howe, M. L., & Muris, P. (2019). Dealing with false memories in children and adults: recommendations for the legal arena. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 87-93. <https://doi.org/10.1177/2372732218818584>
- Otgaar, H., Howe, M. L., Brackmann, N., & Smeets, T. (2016). The malleability of developmental trends in neutral and negative memory illusions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(1), 31-55. <https://doi.org/10.1037/xge0000127>

- Otgaar, H., Howe, M. L., Brackmann, N., & van Helvoort, D. H. (2017). Eliminating age differences in children's and adults' suggestibility and memory conformity effects. *Developmental Psychology*, *53*(5), 962.
- Otgaar, H., Howe, M., & Muris, P. (2018a). Who is the better eyewitness? sometimes adults but at other times children. *Current Directions in Psychological Science*, *27*(5), 378-385. <https://doi.org/10.1177/0963721418770998>
- Otgaar, H., Smeets, T., Howe, M. L., & Zhuo, C. (2018b). Consequences of false memories in eyewitness testimony: a review and implications for chinese legal practice. *Psychological Research on Urban Society*, *1*(1), 12. <https://doi.org/10.7454/proust.v1i1.15>
- Pantell, R. H. (2017). The child witness in the courtroom. *Pediatrics*, *139*(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4008>
- Paulo, R., Albuquerque, P. B., & Bull, R. (2015). Entrevista de crianças e adolescentes em contexto policial e forense: uma perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *28*(3), 623-631. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528321>
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford University Press.
- Paz-Alonso, P. M., & Goodman, G. S. (2008). Trauma and memory: Effects of post-event misinformation, retrieval order, and retention interval. *Memory*, *16*, 58–75.
- Paz-Alonso, P. M., & Goodman, G. S. (2016). Developmental differences across middle childhood in memory and suggestibility for negative and positive events. *Behavioral Sciences & The Law*, *34*(1), 30-54.
- Pérez-Mata, N., Moreno, A., Diges, M., & Peláez, M. (2022). How chronological age, theory of mind, and yield are interrelated to memory and suggestion in young children. *The Spanish Journal of Psychology*, *25*.
- Pike, G., Brace, N., & Kynan, S. (2002). The visual identification of suspects: Procedures and practice.
- Pinto, L. H., & Stein, L. M. (2015). The theoretical basis of the technique of context reinstatement in the cognitive interview/As bases teóricas da técnica da recriação do contexto na entrevista cognitiva/Bases teóricas de la técnica de recreación del

- contexto en la entrevista cognitiva. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 285-302.
- Plancher, G., & Barrouillet, P. (2020). On some of the main criticisms of the modal model: Reappraisal from a TBRS perspective. *Memory & Cognition*, 48(3), 455-468.
- Poole, D. A., & White, L. T. (1995). Tell me again and again: Stability and change in the repeated testimonies of children and adults. In M. Zaragoza, I. Graham, G. Hall, R. Hirschman, Y. Ben-Porath, (Eds.), *Memory and Testimony in the Child Witness*. Sage.
- Pozzulo, J., Bennell, C., & Forth, A. (2021). *Forensic psychology*. Psychology Press.
- Price, H. L. and Ornstein, P. A. (2022). The influence of prior knowledge on inexperienced interviewers' questioning of children. *Applied Cognitive Psychology*, 36(4), 758-766. <https://doi.org/10.1002/acp.3959>
- Principe, G. F., Kanaya, T., Ceci, S. J., & Singh, M. (2006). Believing is seeing: How rumors can engender false memories in preschoolers. *Psychological Science*, 17(3), 243-248.
- Rastelli, G., Siqueira, F. C. G. d., & Bassani, J. J. (2018). Perspectivas das crianças a respeito da transição da educação infantil para o ensino fundamental: olhares sobre a educação física. *Kinesis*, 36(1). <https://doi.org/10.5902/2316546430400>
- Ricker, T. J. and Vergauwe, E. (2020). Consistent failure to produce a cognitive load effect in visual working memory using a standard dual-task procedure. *Journal of Cognition*, 3(1). <https://doi.org/10.5334/joc.108>
- Ridley, A. M. and Clifford, B. R. (2004). The effects of anxious mood induction on suggestibility to misleading post-event information. *Applied Cognitive Psychology*, 18(2), 233-244. <https://doi.org/10.1002/acp.963>
- Ridley, A. M., Clifford, B. R., & Keogh, E. (2002). The effects of state anxiety on the suggestibility and accuracy of child eyewitnesses. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 16(5), 547-558.

- Rizzo, A. S., & Lemaire, J. A. (2021). The impact of anxiety on children's ability to recall information: Evidence from a series of interviews. *Child Neuropsychology*, 27(3), 278-296. <https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1822903>
- Roediger, H.L. & McDermott, K.B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(4), 803.
- Rooy, D., Heydon, G., Korkman, J., & Myklebust, T. (2015). Interviewing child witnesses. *Communication in Investigative and Legal Contexts: Integrated Approaches from Forensic Psychology, Linguistics and Law Enforcement*, 55-78.
- Rugg, M. D., & Wilding, E. L. (2000). Retrieval processing and episodic memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(3), 108-115.
- Santos, R., & Ribeiro, J. (2023). Anxiety and its effects on children's memory and testimony accuracy: Insights from recent research. *Developmental Psychology*, 59(2), 178-190. <https://doi.org/10.1037/dev0001369>
- Saunders, J., & MacLeod, M. D. (2002). New evidence on the suggestibility of memory: the role of retrieval-induced forgetting in misinformation effects. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8(2), 127.
- Saykaly, C., Crossman, A., Morris, M., & Talwar, V. (2016). Question type and its effect on children's maintenance and accuracy during courtroom testimony. *Journal of Forensic Practice*, 18(2), 104-117.
- Saywitz, K. J., & Camparo, L. B. (2014). *Evidence-based child forensic interviewing: The developmental narrative elaboration interview*. Oxford University Press, USA.
- Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, E., & Moan, S. F. (1991). Children's memories of a physical examination involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(5), 682.
- Saywitz, K. J., Larson, R. P., Hobbs, S. D., & Wells, C. R. (2015). Developing rapport with children in forensic interviews: Systematic review of experimental research. *Behavioral Sciences & the Law*, 33(4), 372-389.

- Saywitz, K. J., Wells, C., Larson, R. P., & Hobbs, S. (2016). Effects of interviewer support on children's memory and suggestibility: systematic review and meta-analyses of experimental research. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(1), 22-39.
- Schneider, W. (2002). Memory development in childhood. *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, 236-256*.
<https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch11>
- Schneider, W. (2009). The development of metacognitive competences. *Towards A Theory of Thinking: Building Blocks for a Conceptual Framework, 203-214*.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-03129-8_14
- Schneider, W. (2015). *Memory Development from Early Childhood Through Emerging Adulthood*. Springer.
- Schommartz, I., Kaindl, A. M., Buss, C., & Shing, Y. L. (2024). Short- and long-delay consolidation of memory accessibility and precision across childhood and young adulthood. *Developmental Psychology, 60*(5), 891-903.
<https://doi.org/10.1037/dev0001691>
- Schwabe, L., Nader, K., & Pruessner, J. C. (2014). Reconsolidation of human memory: brain mechanisms and clinical relevance. *Biological Psychiatry, 76*(4), 274-280.
- Shen, J., Sun, J., Zhang, Z., Sun, B., Li, H., & Liu, Y. (2024). The effect of hearing loss and working memory capacity on context use and reliance on context in older adults. *Ear & Hearing, 45*(3), 787-800.
- Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2005). *Children thinking* (4th ed). Prentice Hall.
- Silva-Correa, C. R., Campos-Reyna, J. L., Villarreal-La Torre, V. E., Calderón-Peña, A. A., Sagástegui-Guarniz, W. A., Guerrero-Espino, L. M., González-Siccha, A.D., Aspajo-Villalaz, C. L., González-Blas, M. V., Cruzado- Razco, J. L., & Hilario-Vargas, J. (2021). Potential neuroprotective activity of essential oils in memory and learning impairment. *Pharmacognosy Journal, 13*(5).
- Simpson, W. J. (1974). Physiologic responses of children to initial dental experience. *Journal of Dentistry for Children, 41*, 465-470.
- Simpson, W. J., Ruzicka, R. L., & Thomas, N. R. (1974). Physiologic responses of children to initial dental experience. *ASDC Journal of Dentistry for Children, 41*(6), 465-470.

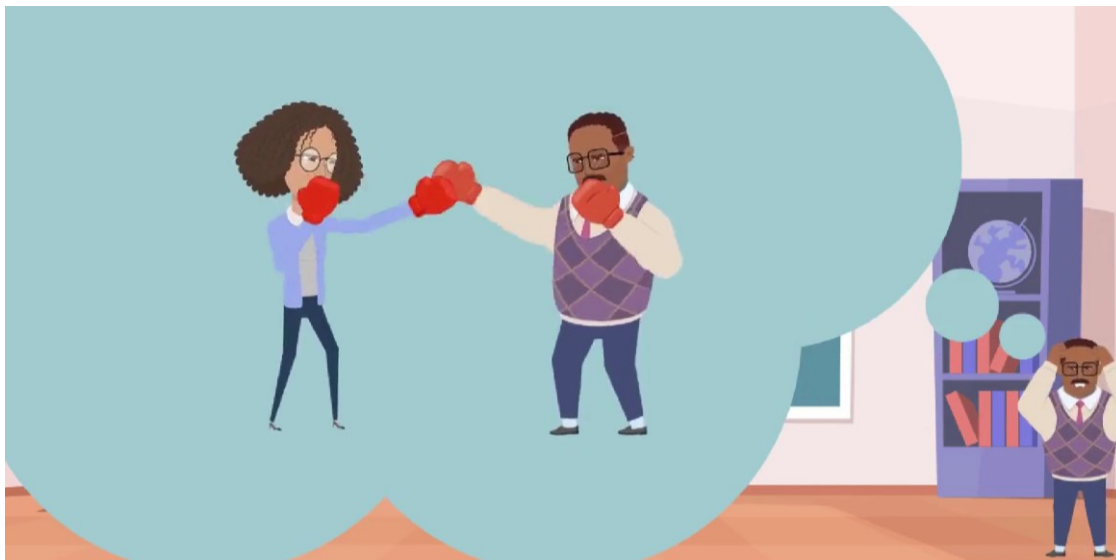
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*.
Appleton-Century-Cross.
- Small, L., Kenny, L., & Bryant, R. A. (2011). The cost in remembering of ruminating on negative memories. *Emotion, 11*(6), 1434.
- Sousa, L. da S., Soares, A. V. N., Costa, H. M. S., Castro, J. P. B., Sousa, M. M. de R., Gomes, R. N. A., Caribé, V. J. A., & Campos, D. F. S. (2023). Trauma and false memories: how can psychology contribute to the hearing of child victims of sexual violence?. *Research, Society and Development, 12*(4), 2412440863.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v12i4.40863>
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior*.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trend in theory and research*. Academic Press.
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Montouri, J., & Lushene, R. (1973). *State-Trait Anxiety Inventory for Children*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06497-000>
- Squire, L. R. (2009). Memory and brain systems: 1969–2009. *The Journal of Neuroscience, 29*(41), 12711–12716.
- Stein, L. M., & Memon, A. (2006). Testing the efficacy of the cognitive interview in a developing country. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition, 20*(5), 597-605.
- Strickland-Hughes, C. M. and West, R. L. (2021). The impact of naturalistic age stereotype activation. *Frontiers in Psychology, 12*.
- Sumampouw, N., Bjørndal, L. D., Magnussen, S., Otgaar, H., & Brennen, T. (2021). Knowledge about eyewitness testimony: a survey of Indonesian police officers and psychologists. *Psychology, Crime & Law, 28*(8), 763–777.
<https://doi.org/10.1080/1068316X.2021.1962868>
- Sumner-Armstrong, C., & Newcombe, P. A. (2007). The education of jury members: Influences on the determinations of child witnesses. *Psychology, crime & law, 13*(3), 229-244.
- Sutherland, R., & Hayne, H. (2001). Age-related changes in the misinformation effect. *Journal of Experimental Child Psychology, 79*(4), 388-404.

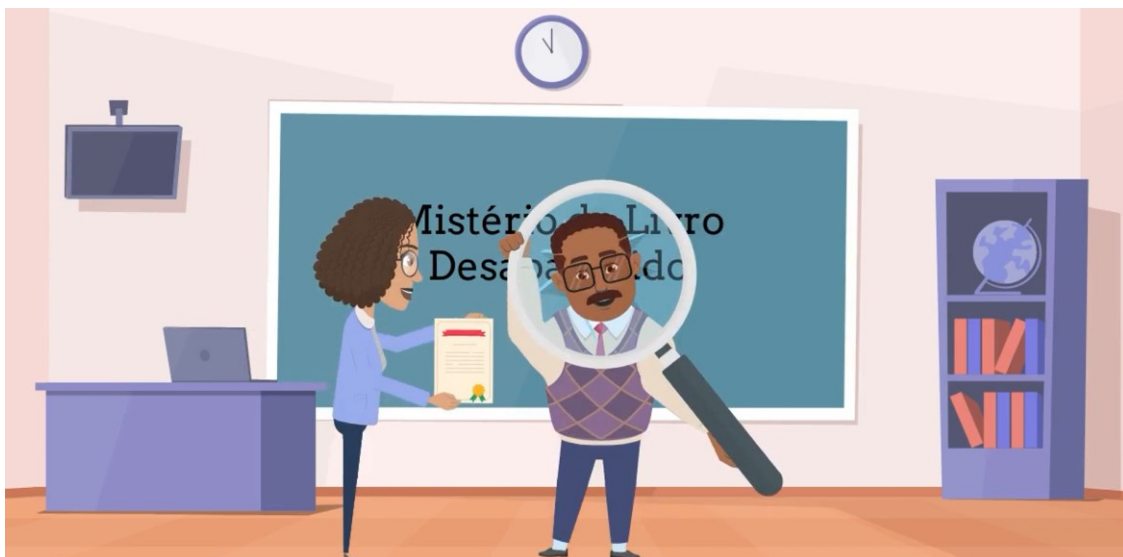
- Tarder-Stoll, H., Jayakumar, M., Dimsdale-Zucker, H. R., Günseli, E., & Aly, M. (2020). Dynamic internal states shape memory retrieval. *Neuropsychologia*, *138*, 107328. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.107328>
- Terr, L. (1988). What happens to early memories of trauma? A study of twenty children under age five at the time of documented traumatic events. *Child and Adolescent Psychiatry*, *27*, 96–104.
- Travers, R. M. (2015). *The Influence of Memory Enhancement Techniques on Children's Testimony*. West Virginia University.
- Tulliani, N., Bye, R., Bissett, M., Coutts, S., & Liu, K. P. (2023). A Semantic-Based Cognitive Training Programme on Everyday Activities: A Feasibility and Acceptability Study among Cognitively Healthy Older Adults. *Occupational Therapy International*, *2023*(1), 2153223.
- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Clarendon.
- Tulving, E., and Pearlstone, Z. (1966). Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *5*, 381–391.
- Tümen, C. and Ikier, S. (2021). Exhaustion of the executive control capacity eliminates retrieval induced forgetting. *Psychological Reports*, *125*(6), 3126-3140. <https://doi.org/10.1177/003329412111018776>
- Vagni, M., Giostra, V., & Maiorano, T. (2023). Can children learn how to resist repeated leading questions and social pressures?. *Social Sciences*, *12*(7), 411.
- Vagni, M., Giostra, V., & Simione, L. (2024). Evaluating autobiographical skills and their relationship with suggestibility in children: development and validation of the Children Recalling Autobiographical Memory. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1321305.
- Vagni, M., Maiorano, T., & Giostra, V. (2021). The relationship between suggestibility, fabrication, distortion, and trauma in suspected sexually abused children. *Social Sciences*, *10*(2), 37.
- Wang, J., Song, R., Dove, A., Qi, X., Ma, J., Laukka, E. J., Bennett, D. A., & Xu, W. (2022). Pulmonary function is associated with cognitive decline and structural brain differences. *Alzheimer's & Dementia*, *18*(7), 1335-1344.

- Waters, T. E. A., Bauer, P. J., & Fivush, R. (2013). Autobiographical memory functions served by multiple event types. *Applied Cognitive Psychology, 28*(2), 185-195.
<https://doi.org/10.1002/acp.2976>
- Wells, G. L., Memon, A., & Penrod, S. D. (2006). Eyewitness evidence: Improving its probative value. *Psychological science in the public interest, 7*(2), 45-75.
- Westera, N. J., Kebbell, M. R., & Milne, B. (2011). Interviewing witnesses: do investigative and evidential requirements concur?. *The British Journal of Forensic Practice.*
- Wilford, M. M., Chan, J. C., & Tuhn, S. J. (2014). Retrieval enhances eyewitness suggestibility to misinformation in free and cued recall. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 20*(1), 81.
- Wixted, J. T., Mickes, L., & Fisher, R. P. (2018). Rethinking the reliability of eyewitness memory. *Perspectives on Psychological Science, 13*(3), 324-335.
<https://doi.org/10.1177/1745691617734878>
- Wu, L. and Gao, X. (2018). Children's dental fear and anxiety: exploring family related factors. *BMC Oral Health, 18*(1).
- Yanez, A. D., Malleret, G., Salin, P., Mazza, S., & Plancher, G. (2024). Can working memory performance be disrupted by distractors under the threshold of consciousness?. <https://doi.org/10.31234/osf.io/psw35>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2010). *Anxiety 101*. Springer Publishing Company.
- Zhang, Y. and Otgaar, H. (2022). Memory distrust is related to memory errors, self-esteem, and personality. *Applied Cognitive Psychology, 36*(2), 283-292.
<https://doi.org/10.1002/acp.3917>
- Zhuang, L., Wang, J., Xiong, B., Bian, C., Hao, L., Bayley, P. J., & Qin, S. (2022). Rapid neural reorganization during retrieval practice predicts subsequent long-term retention and false memory. *Nature Human Behaviour, 6*(1), 134-145.

Anexos

Anexo A





Entrevista Cognitiva e Entrevista Standard

Versão do Guião da Entrevista Cognitiva

“Olá, o meu nome é Carina Gaspar e gostava que participasses no meu estudo sobre a memória e a ansiedade, já que a tua contribuição me vai ajudar muito no meu trabalho. Vou fazer-te algumas perguntas sobre o vídeo que viste hoje, mas antes de passarmos às perguntas, tenho aqui um questionário que gostaria que preenchesse. Caso aceites ajudar-me, vou registar as tuas respostas. A tua identidade só vai ser conhecida por mim e podes desistir de participar quando quiseres, contudo, se desistires hoje não vou poder usar a tua ajuda para o meu trabalho. Aceitas ajudar-me com o meu trabalho e responder ao questionário e às perguntas sobre o vídeo?”

(Caso a criança aceite) “Agradeço-te por participares no meu estudo. Primeiramente podes preencher este questionário que tenho aqui e se tiveres alguma dúvida ou não perceberes alguma questão eu posso explicar melhor.” *(ler as instruções do instrumento)*

(Após o preenchimento do instrumento) “Agora vamos falar um pouco sobre o vídeo que viste hoje. Antes de te fazer algumas perguntas, quero dizer-te que deves contar tudo aquilo que te recordas, mesmo que não pareça relevante e quando não souberes a resposta a uma questão deves dizer que não sabes ou se não perceberes alguma coisa podes perguntar e eu explico melhor *(perguntar: Sabes qual é o nome da minha mãe? Sabes o meu nome? Sabes de que cor é o meu carro?)*.”

Pergunta Geral

1 – Podes contar-me tudo aquilo que te lembrás sobre o vídeo?

(Quando a criança parar de contar, incentivar com questões “E depois o que aconteceu?”, “O que é que aconteceu mais?”)

Quando a criança não conseguir responder mais à pergunta geral, passar para as perguntas específicas

Perguntas Específicas

1. Tenta lembrar-te do início do vídeo, como era a sala de aula?
2. E quem é que estava a dar a aula? Consegues descrever essa pessoa?
3. O que é que acontece a seguir?
4. Podes descrever a pessoa que bateu à porta?
5. O que é que ocorre a seguir?
6. O que é que aconteceu depois?
7. O que é que o professor de inglês fez depois?
8. Após a explicação do professor sobre o desaparecimento do livro, o que é que aconteceu?
9. Quais foram os cenários que aparecem no vídeo depois da professora voltar a dizer que o livro era dela?
10. Conta-me o que aconteceu a seguir.
11. O que é que acontece quando aparece o certificado?
12. No fim do vídeo, como é que estavam os professores?

Fazer resumo do que a criança relatou.

“Chegamos ao fim das perguntas e agradeço outra vez por me ajudares com o meu trabalho. Se não tiveres dúvidas ou algo mais a dizer, ficamos por aqui.”

Versão do Guião da Entrevista Standard

“Olá, o meu nome é Carina Gaspar e gostava que participasses no meu estudo sobre a memória e a ansiedade, já que a tua contribuição me vai ajudar muito no meu trabalho. Vou fazer-te algumas perguntas sobre o vídeo que viste hoje, mas antes de passarmos às perguntas, tenho aqui um questionário que gostaria que preenchesse. Caso aceites ajudar-me, vou registar as tuas respostas. A tua identidade só vai ser conhecida por mim e podes desistir de participar quando quiseres, contudo, se desistires hoje não vou poder usar a tua ajuda para o meu trabalho. Posto isto, aceitas ajudar-me com o meu trabalho e responder ao questionário e às perguntas sobre o vídeo?”

(Caso a criança aceite) “Agradeço-te por participares no meu estudo. Primeiramente podes preencher este questionário que tenho aqui e se tiveres alguma dúvida ou não perceberes alguma questão eu posso explicar melhor.” *(ler as instruções do instrumento)*

(Após o preenchimento do instrumento) “Agora vamos falar um pouco sobre o vídeo que viste hoje. Eu vou fazer algumas perguntas e tu respondes.”

Perguntas Específicas

1. Como era a sala de aula?
2. E eu lembro-me que quem estava a dar a aula era um homem, não era? Podes descrever essa pessoa?
3. O que é que aconteceu na aula?
4. Como é que era a professora que bateu à porta?
5. Após ser acusada de roubo, a professora começou a gritar e a bater no professor, não foi?
6. O que é que o professor fez depois?
7. O que é que o Ramiro fez quando não encontrou o livro?
8. Após a explicação do professor sobre o desaparecimento do livro, Carmo disse que era tudo mentira não disse?
9. O que é que o professor de inglês fez à professora para ela lhe dar o livro? O professor de inglês seguiu a professora, assustou-a, lutou com ela ou fez outra coisa?
10. O que é que os professores fizeram a seguir?
11. Quando aparece o certificado/papel, o professor não acredita e rasga o papel?
12. E os professores, no fim do vídeo, ficaram zangados? A professora Carmo por ter sido acusada de roubo e o professor Ramiro por pensar que tinha sido roubado.

“Chegamos ao fim das perguntas e agradeço outra vez por me ajudares com o meu trabalho. Se não tiveres dúvidas ou algo mais a dizer, ficamos por aqui.”

Anexo C

Grelha de Recolha de Informação

Nome _____ Idade _____

Sexo _____

Versão do Guião da Entrevista Cognitiva

Versão do Guião da Entrevista Standard

Pergunta Geral (aplicar apenas na versão do guião da Entrevista Cognitiva)

<p>1 – Podes contar-me tudo aquilo que te lembras sobre o vídeo?</p> <p>(Quando a criança parar de contar, incentivar com questões “E depois o que aconteceu?”, “O que é que aconteceu mais?”)</p> <p>Quando a criança não conseguir responder mais à pergunta geral, passar para as perguntas específicas</p>	<p>Confabulações Registrar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Só 1 dos professores ou confundir os sexos destes • Trocar o papel dos 2 professores (e.g., quem acusa e quem é acusado) • Dizer que o professor fez os cenários que na realidade imaginou • Não haver menção de se comprovar que o livro não foi roubado • Dizer que os dois se despedem sem irem procurar o livro 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os dois professores (Carmo e Ramiro) • O professor acha que a professora roubou o seu livro • A professora diz que não roubou • O professor pensou em coisas que podia fazer para a professora lhe devolver o livro • A professora prova que o livro é dela • Os dois professores vão procurar o livro
--	--	--	---

Perguntas Específicas

<p>Perguntas</p> <p>1)</p>	<p>Confabulações Registrar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não mencionar os objetos • Mencionar os objetos nas cores erradas • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chão castanho-claro aos quadrados • Paredes rosa • Quadro verde • Estante roxa com livros • Globo roxo • Secretária roxa com um computador lá em cima • Televisão • Relógio
<p>2)</p>	<p>Confabulações Registrar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não mencionar o nome da professora ou dizer que é um professor • Descrever a personagem errada ou as cores erradas • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora Carmo • Cabelo encaracolado castanho • Óculos redondos • Camisola cinzenta • Casaco roxo • Calças azuis-escuras • Tinha um livro castanho numa mão
<p>3)</p>	<p>Confabulações Registrar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não mencionar o nome da professora ou dizer que é um professor • Confundir os personagens • Confundir as ações de cada professor 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora Carmo diz que vão fazer um teste • Antes de começarem são interrompidos • O professor de inglês bate à porta

<p>4)</p>	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não mencionar o nome do professor ou dizer que é uma professora • Descrever a personagem errada ou as cores erradas • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor de inglês, Ramiro • Cabelo castanho-escuro curto • Óculos quadrados • Tom de pele escura e bigode • Camisola bege • Gravata rosa • Colete aos quadrados em tons de roxo • Calças azuis-escuras • Mala castanha
<p>5)</p>	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir os personagens • Confundir as ações de cada professor • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor de inglês acha que a professora tem o seu livro • A professora diz que não tem • Ele acha que ela está a mentir porque tem um livro igual ao dele • A professora Carmo fica surpreendida
<p>6)</p>	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir os personagens • Confundir as ações de cada professor • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor conta que estava a trabalhar • Carmo atira os livros dela para a mesa dele • A professora ofereceu-se para ir arrumar os livros • O professor de inglês agradeceu

<p>7)</p>	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir as ações do professor como sendo a professora • Confundir os objetos com outros parecidos • Mencionar reações erradas (e.g., chorar, gritar) 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ramiro não encontrava o seu livro • O livro tinha sido oferecido pela sua mãe • Procurou por todo o lado • Ficou muito zangado
<p>8)</p>	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir os personagens • Confundir as ações de cada professor • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora percebeu porque é que ele achava que ela tinha o seu livro • Voltou a dizer que o livro que tinha era dela • Ramiro estava farto de mentiras • Imaginou o que podia fazer para a professora lhe dar o livro
<p>9)</p>	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir as ações do professor como sendo da professora • Confundir os cenários por ações que realmente aconteceram • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roubar-lhe o livro • Assustá-la com um barulho • Lutar com ela • Fazer algo que a fizesse arrepender de o ter roubado (no vídeo aparece o professor a segurar numa pedra – também é aceitável)
<p>10)</p>	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir os personagens • Confundir as ações de cada professor • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ramiro queria o livro de volta • Carmo ganhou um concurso • O livro foi a sua prenda

11)	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir os personagens • Confundir as ações de cada professor • Confundir os objetos com outros parecidos 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ele viu o papel • Saltou de alegria por não ter sido roubado • A professora dizia que o livro tinha caído ao chão
12)	<p>Confabulações Registar as respostas das confabulações</p>	<p>Resposta Incorreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confundir as ações de cada professor • Confundir os personagens 	<p>Resposta Correta Aspetos importantes a serem lembrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estão felizes • O professor de inglês agradece • Os dois vão há procura do livro de Ramiro

Consentimento Informado

Código | IMP-EM-PE-17_03

Monte de Caparica, 22 de maio de 2023

Exmo.(a) Sr.(a), Encarregado(a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia Forense e Criminal na Unidade Curricular de Dissertação de Mestrado do(a) Egas Moniz School of Health and Science, solicita-se que autorize a participação do seu educando no estudo “A Ansiedade e Sugestionabilidade na Recuperação de Informação em Crianças em Idade Escolar” realizado por Carina Fernandes Gaspar, sob a orientação dos(as) Professor(as) Doutor(as) Cristina Soeiro e Susana Monteiro. Esta investigação tem como objetivo estudar a relação entre a ansiedade e a sugestionabilidade na recuperação de memórias em crianças. Este estudo pode trazer importantes contributos para a formação de profissionais que trabalham no contexto da justiça e que necessitam de entrevistar crianças no âmbito de contextos de violência. Esta investigação de natureza exploratória permite compreender como as crianças podem memorizar informação e identificar quais as melhores estratégias a serem utilizadas para as ajudar a falar sobre os acontecimentos que vivenciaram.

Para participar neste projeto de investigação solicita-se que as crianças que participam na investigação realizem as seguintes atividades: 1) visionamento de um vídeo de cerca de 2 minutos com o título “O Mistério do Livro Perdido”, 2) preenchimento de uma escala de avaliação da ansiedade (Matias, 2004), 3) realização de uma entrevista com o objetivo de pedir à criança para contar o que observou no vídeo visualizado.

A participação neste estudo é voluntária e a sua não participação não lhe trará qualquer prejuízo. A informação recolhida destina-se unicamente a tratamento estatístico e/ou publicação e será tratada pelo(s) orientador(es) e/ou pelos seus mandatados. A sua recolha é anónima e confidencial.

(Riscar o que não interessa)

ACEITO/NÃO ACEITO participar neste estudo, confirmando que fui esclarecido sobre as condições do mesmo e que não tenho dúvidas.

(Assinatura do pai/mãe ou tutor legal)