



ESTRUTURA DA ENTREVISTA FORENSE COM CRIANÇA DO CENTRO NACIONAL DE DEFESA DA INFÂNCIA

Direitos Autorais © National Children's Advocacy Center, 2012. Todos os direitos reservados.

Deve ser obtida permissão por escrito do Centro Nacional de Defesa da Infância dos Estados Unidos para duplicação, distribuição ou disseminação por qualquer meio, incluindo mecânico, eletrônico ou de outra forma. É proibido o uso deste material sem a declaração de direitos autorais acima.

A citação deve, preferencialmente, ser: National Children's Advocacy Center. (2012). National Children's Advocacy Center's Child Forensic Interview Structure. Huntsville, AL: Author.

ESTRUTURA DA ENTREVISTA FORENSE COM CRIANÇA DO CENTRO NACIONAL DE DEFESA DA INFÂNCIA

1.0 INTRODUÇÃO

O Centro Nacional de Defesa da Infância dos Estados Unidos (NCAC na sigla em inglês) desenvolveu um modelo para entrevista forense de crianças. A estrutura flexível deste modelo pode ser adaptada às crianças de diferentes idades e experiências culturais, e é útil para entrevistar crianças que tenham passado por abuso sexual ou físico, ou que tenham sido testemunhas de violência contra outra pessoa. O modelo de entrevista forense do NCAC enfatiza o pensamento flexível e a abordagem de tomada de decisão durante a entrevista, em oposição ao esquema rígido previamente estabelecido.

2.0 OBJETIVO DA ENTREVISTA FORENSE

Uma entrevista forense é uma conversa estruturada com uma criança com a intenção de obter informação detalhada sobre um evento ou eventos possíveis que a criança tenha vivido ou testemunhado. Os objetivos de uma entrevista forense são múltiplos: obtenção de informação de uma criança que poderá ser útil em uma investigação criminal, análise da segurança da situação doméstica da criança e a obtenção de informação que irá tanto confirmar quanto refutar as alegações ou suspeitas de maus-tratos (APRI, 2003; APSAC, 2002; Cronch, Viljoen & Hansen, 2002; Faller, 2007; Lamb & Brown, 2006). Essa entrevista é conduzida quando existem preocupações que a criança foi vítima de um abuso físico ou sexual, ou quando uma criança tenha testemunhado um ato violento ou abusivo realizado contra outra vítima. O entrevistador deve adotar uma abordagem de teste de hipóteses e deve manter a objetividade durante a conversa.

3.0 CONTEXTO DA ENTREVISTA

3.1 Momento

A entrevista deve ocorrer em momento o mais próximo possível à ocorrência do acontecimento em questão. Sempre que possível, a entrevista deverá também ocorrer em um momento que maximize a capacidade da criança em fornecer informação exata e completa (Pipe & Salmon, 2002; Wattam, 1992). Isso envolve uma análise do estado físico e mental da criança, preocupações imediatas de segurança e impactos possíveis de atraso no processo de entrevista sobre a habilidade da criança em recordar e relatar sua experiência (APSAC, 2002).

3.2 Local

É recomendado que a entrevista seja conduzida em um Centro de Defesa da Infância ou outra instalação amigável à criança. Quando uma instalação assim determinada não estiver acessível, a entrevista deve acontecer em um ambiente seguro e neutro. O local deve ser privativo, informal e livre de distrações desnecessárias (APRI, 2003; APSAC, 2002; Bourg et al., 1999; Jones et al., 2005; NNCAC, 1994; Poyer, n.d.; Reed, 1996; State of Michigan, 2005; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; Yuille et al., 1993).

Quando for necessário realizar a entrevista na escola da criança, devem ser feitos arranjos com a diretoria da escola com relação à disponibilidade da criança e a necessidade de privacidade (Pence & Wilson, 1994; State of Michigan, 2005).

Deve-se evitar a todo custo realizar uma entrevista no local onde se acredita que ocorreu o abuso. Se não houver outra opção, devem ser tomadas todas as precauções para assegurar que os membros da família não exerçam influência sobre a criança e que o suposto agressor não esteja no local (Bourg et al, 1999; Poyer, nd; State of Michigan, 2005; Yuille et al., 1993).

4.0 DOCUMENTAÇÃO

Entrevistas forenses devem ser documentadas em sua totalidade e com exatidão (Bourg et al, 1999; Faller, 2007; Pence & Wilson, 1994; Myers, 1994, 1998). A documentação eletrônica (DVD, vídeo ou gravação de áudio) é considerada por alguns a forma de documentação mais completa e exata (Jones et al., 2005; McDermott Steinmetz, 1997; Myers, 1994, 1998; Perry, 1995; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; Yuille et al., 1993). A gravação eletrônica fornece a documentação mais completa de todos os comportamentos e afirmações da criança e do entrevistador. Esta documentação pode assegurar e validar técnicas de entrevista adequadas (Berliner, 1992; Berliner, 2000; Broderick, Berliner, Berkowitz, 1995; Cronch, Viljoen & Hansen, 2005; Faller, 2007; MacFarlane & Krebs, 1986; Pence & Wilson, 1994; Yuille et al., 1993); mas também deixa a entrevista aberta para um exame minucioso (Faller, 2007; Myers, 1994, 1998; Pence & Wilson, 1994).

A documentação escrita deve ser feita da forma mais próxima possível ao que foi dito integralmente (Lamb et al 2000), e poderá ser facilitada havendo um profissional conduzindo a entrevista e um outro tomando notas (Bourg et al, 1999; Faller, 2007; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; State of Michigan, 2005). Todos os esforços devem ser tomados para manter a exatidão e integridade de todas as gravações da entrevista forense.

4.1 Número de Entrevistas

A prática prevalecente durante uma investigação de abuso infantil é a condução de uma entrevista oficial com a criança (Bourg et al., 1999; Davies et al., 1996; Lamb & Sternberg, 1999; Merchant & Toth, 2001). Entrevistas múltiplas, quando conduzidas por diferentes entrevistadores, frequentemente são repetitivas e podem ser resultado da falta de coordenação entre as autoridades responsáveis pela investigação. Esta prática pode aumentar o desconforto da criança e a percepção da investigação como algo prejudicial, bem como pode aumentar o número de inconsistências como resultado de estilo e foco de entrevistadores diferentes (APSAC, 2002; Berliner & Conte, 1995; California Attorney General's Office, 1994; Cross et al., 2007; Malloy, Lyon & Quas, 2007; NCAC, 1985; NCA, 2006; Tedesco & Schnell, 1987).

A decisão a respeito do número de sessões de entrevistas com uma criança em particular deve se basear no número necessário para suscitar relatos completos e exatos de eventos e para assegurar o bem estar da criança. (AACAP, 1997b; APRI, 2003; APSAC, 2002; Carnes et al., 2000; Davies & Westcott, 1999; Goodman-Brown et al., 2003; Faller & DeVoe, 1995; Hershkowitz et.al., 2006). Sessões múltiplas de uma entrevista, conduzidas por um único entrevistador, onde se evitam o uso de perguntas indutivas ou sugestionáveis podem ser adequadas para uma criança muito jovem, extremamente traumatizada, ou uma criança com deficiência intelectual ou de comunicação (Hershkowitz et al., 2006; Lamb et al., 2008; LaRooy, Lamb & Pipe, 2009). Uma abordagem prolongada de avaliação pode ser preferível para uma criança que se encaixe em uma das categorias (APSAC,1997; Carnes et al., 2002; Connell, 2009; Cronch et al., 2005; Faller, 2007).

4.2 Participantes

Um entrevistador treinado indicado pela equipe de investigação deve conduzir a entrevista com outros investigadores observando através de circuito de televisão fechado, espelho falso (Câmara de Gesell) ou algum outro meio discreto (APRI, 2003; APSAC, 2002; Bourg et al., 1999; Cronch et al., 2005; Jones et al., 2005; Perry, 1995). Uma disposição para comunicação entre o entrevistador e os investigadores é essencial, de forma que as perguntas de todos os membros da equipe de investigação sejam consideradas (APRI, 2003; Jones et al, 2007; Pence & Wilson, 1994; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997). O entrevistador pode fazer breves pausas para comunicação com a equipe que esteja observando a entrevista, para recepção de perguntas através de equipamentos eletrônicos usado pelo entrevistador, ou de notas escritas, mas o método selecionado não deve perturbar a criança. Se mais do que um entrevistador investigador estiver presente na sala, deve ser indicado um entrevistador líder, e um plano para fazer as perguntas deve ser desenvolvido antes do início da entrevista. O entrevistador observador deve aguardar para perguntar até que o entrevistador líder alcance o ponto de início lógico (Bourg et al., 1999; Pence & Wilson, 1994; Poyer, nd; Yuille et al., 1993; State of Michigan, 2005).

Quando mais de uma criança de uma mesma família ou grupo forem entrevistadas, cada criança deve ser entrevistada separadamente. Em investigações especialmente complicadas, com múltiplas vítimas em potencial, todos os esforços devem ser envidados para mobilizar os serviços de múltiplos entrevistadores (Pence & Wilson, 1994; Poyer, nd).

4.3 Ritmo e Duração

A idade da criança, necessidades físicas, estado emocional e cultura devem ser levados em consideração quando se for estabelecer o local para entrevista. As habilidades e temperamento da criança devem determinar o ritmo, com o entrevistador fornecendo estrutura e foco de forma sensível (Bottoms et al., 2007; Fontes, 2005; Hewitt & Faller, 2008; Lamb et al., 2008; Mordock, 2001; Vgotsky, 1934/1978). O entrevistador deve agir devagar, sem demonstrar frustração e incômodo se a criança for relutante em falar ou participar do assunto. A criança não deve ser pressionada para responder às perguntas (APSAC, 2002; Davis & Bottoms, 2002; Hershkowitz et al., 2006; Lamb et al., 2008). O entrevistador deve estar ciente de sinais indicadores de fadiga, perturbação ou perda de concentração. Intervalos podem ser feitos conforme seja necessário. Se a entrevista estiver sendo gravada eletronicamente, o equipamento de gravação deve continuar ligado durante qualquer intervalo.

5.0 ESTRATÉGIAS PARA FAZER PERGUNTAS

A entrevista forense é uma conversa desafiante, requerendo que a criança conte com grandes detalhes sobre assuntos potencialmente difíceis para um adulto que não lhe é familiar e que não tem conhecimento direto do assunto (Saywitz, Goodman & Lyon 2002; Lamb & Brown, 2006; Lamb et al., 2008). A intenção do questionamento forense é obter um relato completo e exato das experiências vividas pela criança, e ao mesmo tempo minimizar a introdução de informação específica ou influência do entrevistador (APRI, 2003; APSAC, 2002; Faller, 1999, 2000, 2007; Lamb et al., 2008; Poole & Lamb, 1998; Reed, 1996; Saywitz, Esplin & Romanoff, 2007). Pesquisa empírica e padrões de consenso no campo concorrem para que a informação obtida através do uso dos pedidos à criança para recordar ou retomar eventos ou incentivos de fala da criança que sejam mais abertos tem um maior potencial obter informações mais acuradas e em maiores detalhes (APRI, 2003; Lamb et al, 2008; Lyon, 2002; Poole & Lamb, 1998; Orbach & Lamb, 2000; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002; Sternberg et al, 2002). Entretanto, a experiência prática e pesquisa demonstram também que algumas crianças precisam de tentativas mais diretas e estruturas de suas respostas para serem capazes de organizar seus relatos em um formato de “modelo de história” e serem capazes de falar sobre assuntos que causem vergonha (APRI, 2003;

Faller, 2008; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002; Walker 1999). O entrevistador deve considerar tanto a estrutura (isto é, sugestão narrativa, perguntas indicativas, perguntas de múltipla escolha) e o propósito das perguntas (objetivo material) quando estiver fazendo perguntas (Faller, 2007; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002).

O estilo narrativo da criança é delineado por múltiplos fatores, incluindo idade e temperamento, estilo narrativo familiar, práticas culturais, trauma, negligência e problemas de saúde. Consequentemente, uma criança individual codificará e relatará informação a respeito de uma experiência vivida de um jeito próprio, único (Courtois, 2004; Davies & Westcott, 1999; Devoe & Faller, 1999; Fivush, Haden and Reese, 2006; Fontes, 2005; Goodman et al., 2003; Heath, 1989; Hershkowitz, Horowitz & Lamb, 2007; Hewitt, 1999; Mordock, 2001); Price, Roberts & Jackson, 2006; Rogoff, 2003; Stein & Kendall, 2004; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Walker, 1999). O entrevistador deve implantar o leque das perguntas discutidas abaixo durante a entrevista, mesmo quando estiver discutindo sobre assuntos que não são sobre abuso. Esta abordagem serve a dois propósitos. A criança adquire prática com os tipos de perguntas detalhadas feitas durante uma entrevista forense; e ao mesmo tempo o entrevistador identifica os pontos fortes e as limitações da narrativa da criança. Adicionalmente, o entrevistador pode observar quais formatos de perguntas suscitam com maior eficácia a descrição narrativa desta criança, e pode observar o uso que a criança faz de recursos materiais ou de demonstração não-verbal. Esta observação prepara o observador para adaptar a conversa ao estilo de narrativa desta criança, ao mesmo tempo em que mantém os princípios e objetivos forenses (Bourg et al., 1999; Brown & Lamb, 2009; Faller, 1999; Lamb et al., 2008; Lamb & Brown, 2006; Poole & Lamb, 1998; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002).

5.1 Convite à Narrativa

As solicitações das narrativas abertas são formas preferidas de questionamentos forenses preferidas por causa do detalhamento, exatidão e informação idiossincrática que pode ser suscitada por tais perguntas (Davies & Westcott, 1999; Lamb, et al., 2008; Poole & Lamb, 1998; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002). Convite à narrativa, também conhecida como perguntas abertas, sugestões abertas ou perguntas de recordação livre, encoraja a criança a falar longamente sobre um assunto com um número mínimo de perguntas, mudanças de assunto ou uma entrada do entrevistador. Atenção não verbal, respostas facilitadoras ou perguntas-convite adicionais fornecem conhecimento a respeito da narrativa da criança e encorajam a elaboração. Algumas crianças podem fornecer quantidades substanciais de informação em resposta a convites à narrativa e antes da primeira expressão de colocação de opção (Lamb et al., 2008; Poole & Lamb, 1998; Sternberg et al., 2002). Em virtude das crianças se beneficiarem da troca de narrativas com adultos, este estilo de conversa deve começar no início da entrevista, e não deve se restringir à parte específica da entrevista sobre o abuso (Poole & Lamb, 1998; Orbach & Lamb, 2000; Sternberg et al, 2002; Yuille et al., 1993).

Convites à narrativa incluem afirmações tais como “Comece do início e me conte tudo sobre ...” e “Me conte mais sobre” Convites à narrativa podem incorporar formatos estruturais diferentes, tais como “descreva...” ou “explique como aquilo aconteceu” ou “o que aconteceu depois?” O uso de convites à narrativa é recomendado durante todo processo de entrevista com qualquer criança que seja responsiva à este tipo de solicitação uma vez que elas suscitem melhor a descrição idiossincrática de eventos pela criança e o uso de suas próprias palavras (Lamb et al, 2008; Poole & Lamb, 1998; Sternberg et al, 2002; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002; Yuille et al, 1993).

5.2 Pergunta Narrativa Focada

Perguntas narrativas focadas aplicam o mesmo formato de convite, ao mesmo tempo em que sinalizam para a criança um assunto específico (pessoa, local, atividade, objeto, intervalo de tempo) e podem servir a uma variedade de propósitos em uma entrevista (Bourg et al., 1999; Cronch,

Viljoen & Hansen, 2005; Faller, 1998, 2007). O propósito do formato de narrativa focada é o de provocar a memória de recordação livre e angariar a maior quantidade de informações possível da criança em suas próprias palavras, ao mesmo tempo em que fornece alguma estrutura à conversa (Yuille et al., 1993). A forma da pergunta narrativa focada pode variar. As formas “me fale sobre...” pode ser usada; um pedido para a criança “explicar” ou “descrever” podem ser usadas; e algumas perguntas indicativas podem na verdade ser um pedido narrativo focado (isto é, “O que você faz para se divertir?”). Perguntas indicativas abertas funcionam melhor com crianças mais novas, tais como “Qual tipo de trabalho você faz na escola?” ou “Quem são as pessoas na sua família?” (Bourg, et al., 1999; Faller, 2007; Fivush, Peterson, & Schwarzmueller, 2002).

O propósito de uma pergunta narrativa focada pode ser genericamente agrupado em três categorias. Primeiro, a sugestão pode abordar um assunto novo que o entrevistador deseja explorar, tais como atividades favoritas, rotinas em casa, pessoas na família da criança, ou medos e preocupações da criança. Estes tópicos são normalmente de interesse na entrevista de uma criança; a pergunta de narrativa focada permite uma extensa gama de respostas, dando ao entrevistador um maior entendimento a respeito das experiências da criança.

Em segundo lugar, uma pergunta narrativa focada é uma forma efetiva para encorajar uma descrição mais narrativa sobre um assunto que tenha sido mencionado nas afirmações anteriores da criança. Isso pode ser para o propósito de suscitar descrição mais extensa ou esclarecimento. Perguntas narrativas focadas também podem ser usadas para direcionar a atenção da criança para elementos do assunto em discussão que a criança não tenha abordado (isto é, “Me fale tudo o que você consegue se lembrar sobre como ele é”). Isso normalmente é útil para o entrevistador refletir ou repetir uma parte da afirmação anterior da criança, e seguir com a pergunta focando no assunto de interesse (isto é, “Você disse que o homem estava com o cabelo bagunçado. Me fale sobre o cabelo bagunçado dele” ou “Descreva o cabelo bagunçado dele.”)

Por último, perguntas narrativas focadas podem ser usadas para explorar assuntos de interesse ou de preocupação na vida da criança quando a criança for incapaz ou não quiser identificar o propósito da entrevista. Esta linha de perguntas permite ao entrevistador focar em assuntos mais desafiantes e a continuar a conversa sem se referir a técnicas de perguntas mais diretas (Faller, 1999; 2007).

5.3 Pergunta detalhada/indicativa

Nós não criamos nossos filhos para serem testemunhas. Consequentemente, uma criança normalmente não relata toda informação armazenada sobre um acontecimento sobre o qual ela se recorda sem o direcionamento de perguntas específicas. Além disso, uma criança pode ser relutante em revelar certas informações por uma série de motivos, incluindo falta de entendimento da tarefa, vergonha, medo ou minimização do ocorrido (Davies & Westcott, 1999; Faller, 1998, 2003; Merchant & Toth, 2001; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002; Walker, 1999).

O propósito das perguntas indicativas é o de chamar as informações “quem”, “o que”, “onde,” “quando” e “como” sobre um assunto quando esta informação não foi incluída na narrativa da criança. Tal informação é altamente relevante em uma entrevista forense, mas não está incluída na conversa cotidiana. Algumas crianças fornecem naturalmente respostas a perguntas indicativas. Para outras, o entrevistador deve seguir uma resposta mais curta com um pedido de uma descrição narrativa. O entrevistador deve manter a abordagem de “funil” e evitar todos os esforços para evitar sobrecarregar a criança com uma série de perguntas indicativas, particularmente antes de suscitar descrição adicional através do uso de sugestões narrativas (APRI, 2003; APSAC, 2003; Ceci, Bruck, & Hembrooke, 2001; Pence & Wilson, 1994; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002; Yuille et al., 1993).

Uma criança não terá codificado toda a informação descritiva e detalhes periféricos mesmo sobre acontecimentos importantes dos quais ela se recorda bem. Perguntas detalhadas devem sempre ser estruturadas de tal forma que dê à criança a permissão para dizer que elas não sabem a resposta a determinada pergunta. Crianças mais jovens normalmente não entendem o objetivo ou forma de tais perguntas, e podem ficar confusas com elas. A habilidade para responder com exatidão e com capacidade para fornecer informação a este tipo de pergunta deve ser avaliada nos estágios iniciais da entrevista (Bourg et al., 1999; Peterson, Dowden & Tobin, 1999).

5.4 Perguntas de Múltipla Escolha

Perguntas de múltipla escolha às vezes são descritas como perguntas nas quais se oferecem à crianças opções e são normalmente usadas quando outras formas alternativas de questionamento não tenham sido bem sucedidas. Uma pergunta de múltipla escolha pode esclarecer o propósito de uma pergunta detalhada quando a criança aparentar estar confusa pela pergunta. A recomendação é de oferecer à criança duas opções específicas e encerrar com uma sugestão aberta. Como crianças mais jovens talvez não sejam capazes de usar sugestões de múltipla escolha, o uso desta técnica deve ser testada em pergunta anterior que não fala a respeito do acontecimento sendo investigado (Bourg et al., 1999; Faller, 1990, 2000, 2007) e usada com cautela com uma criança jovem.

5.5 Pergunta com respostas Sim/Não

Perguntas com respostas sim/não servem a um número de propósitos em uma entrevista forense. Perguntas com respostas sim/não podem ser usadas para sinalizar a memória da criança sobre informação específica não abordada na descrição narrativa da criança de forma que se verifique se a criança de fato tem ou não conhecimento sobre algo específico (isto é, “Ele falou alguma coisa para você?”) em oposição à (“O que ele disse a você?”). A pergunta inicial sim/não lembra à criança que ela somente deve responder as perguntas das quais ela conheça a informação (Ceci; Yuille et al, 1993). Para ser benéfica, estas perguntas devem ser seguidas por um pedido de elaboração (isto é, “Me fale mais a respeito daquilo”) (Saywitz, Goodman & Lyon, 2002).

Os entrevistadores devem ter muito cuidado ao usar perguntas com respostas sim/não para abordar elementos materiais do abuso (isto é, atos específicos ou pessoas), embora com algumas crianças elas sejam empregadas como último recurso (APRI, 2003; Boat & Everson, 1988; Ceci; Peterson, Dowden & Tobin, 1999). Sem descrição narrativa adicional ou esclarecimento, uma simples resposta a uma pergunta com resposta sim/não é inconclusiva.

Com crianças jovens, perguntas com resposta sim/não devem ser combinadas com perguntas indicativas como meio de estruturar perguntas de recordação livres (isto é, “Você vai à escola? Você tem um professor? Qual é o nome do seu professor? O que você faz na escola?” mais do que “Me fale sobre a sua escola”) (Faller & Hewitt, 2007; Lamb et al., 2003). Entretanto, entrevistadores devem ser cautelosos ao usar perguntas com respostas sim/não para abordar tópicos materiais ou perguntas específicas sobre abuso, uma vez que parece que crianças em idade pré-escolar entendem que apenas um “sim” ou “não” seja uma resposta aceitável (Peterson, Dowden & Tobin, 1999.)

5.6 Pergunta Diretiva e Sugestionável

Uma pergunta é considerada diretiva e sugestionável, ou mesmo tendenciosa, quando utiliza informações que não foram previamente fornecidas pela própria criança durante a entrevista, mas obtidas de outras fontes externas, muitas vezes mencionadas o próprio processo. Ou pode ainda ser uma pergunta de acompanhamento a uma informação implícita, porém não declarada pela criança.

Esta é uma categoria de perguntas menos preferida, especialmente quando se estiver questionando uma criança sobre elementos essenciais de um crime. Entretanto, esse tipo de perguntas, é t muitas vezes inevitável se o entrevistador pretende conhecer o escopo total da experiência da criança (APRI, 2003; APSAC, 2003; Bourg et al, 1999; Faller, 2007; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002).

A introdução de uma pergunta diretiva/sugestionável (tendenciosa) apresenta menos risco com uma criança que já tenha demonstrado que ela pode fazer uma descrição narrativa e que não é suscetível à sugestão (isto é, ela pode dizer “Não” ou “Eu não sei” ou consegue corrigir o entrevistador.)

O entrevistador é aconselhado a colocar o mínimo de informação possível em uma pergunta e a seguir a resposta da criança àquela pergunta. Perguntas que direcionam a resposta da criança para um caminho específico ou que simplesmente pedem uma resposta sim ou não, não são recomendadas (APRI, 2003; APSAC, 2002; Bourg et al., 1999; Bruck, Ceci, & Hembrooke, 2001; Faller, 1993, 2003; Home Office, 1992; Merchant & Toth, 2001; Poole & Lamb, 1998; Yuille, 1991).

6.0 USO DE RECURSOS MATERIAIS E SUBSÍDIOS DE ENTREVISTA

Recursos materiais simples (papel, marcadores, massinha, quebra-cabeça) podem estar presentes na sala de entrevista e podem ser oferecidos à criança. Existe pouca pesquisa empírica a respeito do uso de recursos materiais em situações forenses, e as conclusões são várias. Membros da equipe multidisciplinar às vezes tem a preocupação de que o recurso material distrairá uma criança jovem, influenciará as respostas da criança, ou encorajarão a brincadeira e a fantasia (Merchant & Toth, 2001; Pipe & Salmon, 2009; Poole & Lamb, 1998; State of Michigan, 1998, 2005).

Prova do campo clínico e da perspectiva de prática indicam que o recurso material pode ser útil para estabelecer conforto, diminuir a ansiedade e aumentar a capacidade de atenção da criança, e fornecer modos múltiplos de comunicação (Ahlquist, 2002; Bourg et al., 1999; Davies & Westcott, 1999; Everson & Boat, 2002; Faller, 1993, 2003, 2007; Gabarino, 1992; Kendall-Tackett, 1992; McDermott-Steinmetz-Lane, 1997).

O esclarecimento de afirmações espontâneas da criança pode ser desafiador. Uma criança pode ter memória clara de experiências vividas, e mesmo assim ter dificuldade em descrever verbalmente aquelas experiências (Courtois, 2004; Davies & Westcott, 1999; Fivush et al, 2003; Terr, 1990). O recurso material e a demonstração fornecem um meio efetivo de elaboração e descrição para algumas crianças. Ao permitir que a criança desenhe ou “mostre” sobre sua experiência, o entrevistador pode pedir maiores detalhes sem recorrer a perguntas mais diretas ou que deem opção. O desenho ou a demonstração devem ser seguidos por um pedido de descrição verbal (Faller, 2003, 2007; Thierry et al., 2005).

O restabelecimento do contexto através do desenho ou reconstituição pode ajudar uma criança a lembrar suas experiências, e tem sido demonstrado a aumentar a quantidade de informação partilhada (Hershkowitz et al., 2001; Salmon et al., 2002; Wesson & Salmon, 2001). Desenhar, escrever ou incorporar ferramentas preparadas, tais como um desenho anatômico, pode ser necessário para diminuir a vergonha ou estabelecer distância e segurança através da permissão de formas alternativas de comunicação para crianças traumatizadas ou reticentes (APSAC, 2002; Bourg et al, 1999; Faller, 2007; Gil, James, Stein & Kendall, 2004; Terr, 1990).

6.1 Desenhos

Papel e marcadores são os recursos materiais mais flexíveis que podem ser fornecidos a uma criança, e permite diferentes tipos de desenhos durante uma entrevista forense. O desenho livre pode servir para aumentar a empatia e para diminuir a ansiedade, ao mesmo tempo em que fornece informação de desenvolvimento útil para o entrevistador (Ahlquist, 2002; Bourg et al., 1999; Butler et al., 1995; Faller, 1993, 2003; Hiltz & Bauer, 2003; McDermott-Steinmetz-Lane, 1997; Pipe & Salmon, 2009). Por exemplo, o desenho de uma criança sobre sua família pode informar o entrevistador sobre as habilidades de desenvolvimento da criança, a capacidade de atenção, bem como sua habilidade para organizar e comunicar informações através do desenho. O entrevistador deve observar o impacto do desenho na habilidade narrativa da criança e sua capacidade de atenção, avaliando se o desenho facilita a narrativa, substitui a narrativa, foca a criança ou serve como uma distração. Os desenhos de crianças devem sempre ser usados como ferramentas de comunicação, e não um recurso material a ser interpretado pelo entrevistador (Carnes, 2000).

Durante a parte da entrevista focada na alegação, o desenho pode servir a um grande número de propósitos. Desenhar pode fornecer uma forma de tarefa de restabelecimento de contexto que pode facilitar a recordação de detalhes através da produção de desenho do local, de uma pessoa específica, o acontecimento ou elementos do acontecimento (Butler et al., 1995; Hiltz & Bauer, 2003; Salmon, Roncolato & Gleitzman, 2003; Wesson & Salmon, 2001). O entrevistador facilita o uso do desenho mais habilmente durante a revelação de uma criança, mantendo o foco nas descrições verbais da criança, com o desenho em um papel auxiliar.

Crianças traumatizadas ou ameaçadas podem ser capazes de revelar detalhes de experiências aterrorizantes se forem permitidas a escrever ou a desenhar respostas (Gross & Hayne, 1998). Essa abordagem pode permitir que algumas crianças superem ameaças da outra pessoa ou seus próprios medos internos sobre “falar” (Faller, 2003, 2007). Outras crianças ou adolescentes podem ser capazes de criar um mapa do local, genograma, linha do tempo ou outra representação visual para apoiar sua comunicação oral e ajudar a organizar acontecimentos complicados. Representações gráficas não substituem a descrição verbal. Se os desenhos forem usados como parte da parcela de revelação da entrevista, eles devem ser marcados com as descrições verbais da criança e tratados como possíveis provas legais (Carnes, 2002; Faller, 1993, 2003; Pence & Wilson, 1994).

6.2 Desenhos Anatômicos e do Corpo

Os desenhos anatômicos e do corpo variam na quantidade de detalhes “anatômicos” incluídos desde os esboços básicos do desenho (muitas vezes lembrando um biscoito de gengibre) para esboços de figuras humanas com detalhes mínimos para diagramas de figuras humanas com feições faciais e corporais apropriadas à idade. Pesquisa sobre a incorporação de desenhos anatômicos em entrevista forense é limitada, e os resultados encontrados são mistos (Aldridge et al., 2004; Brown et al., 2005; Pipe & Salmon, 2009; Steward et al., 1996; Willcock, Morgan & Hayne, 2003).

Esses desenhos podem ser usados como “mapas corporais” para diferentes objetivos durante uma entrevista. (APSAC, 2002; Everson & Boat, 2002; Faller, 2007; Holmes & Vieth, 2002). Desenhos anatômicos podem ser usados durante avaliações de desenvolvimento com uma criança jovem para identificação de partes do corpo, nomes e/ou funções, bem como para determinar a habilidade da criança em distinguir entre gêneros (APSAC, 2002; Bourg et al., 1999; Groth & Stevenson, 1990; Hiltz & Bauer, 2003; Holmes & Finnegan, 2002; Holmes & Vieth, 2003). A terminologia que a criança usa para partes anatômicas deve ser aceita e marcada no desenho. Perguntas adicionais sobre as funções ou usos de algumas partes anatômicas devem ser incluídas. Esses mesmos

desenhos podem ou não ser úteis depois na entrevista quando se estiver perguntando a uma criança jovem a respeito de experiências pessoais.

Desenhos anatômicos também podem ser usados para facilitar ou esclarecer uma afirmação da criança sobre contato corporal de três formas. Um desenho anatômico é uma das ferramentas que podem ser introduzidas quando um relato da criança for complexo e difícil de organizar. Nesta situação, o desenho se torna um suporte demonstrativo que a criança pode usar para descrever uma variedade de atos em uma variedade de contextos. Adicionalmente, o desenho pode ser introduzido para completar a revelação verbal para rever e esclarecer as afirmações da criança, ou investigar sobre contato adicional (Aldridge et al, 2004; Bourg et al., 1999; Hiltz & Bauer, 2003; Holmes & Finnegan, 2002). Em terceiro lugar, uma criança relutante pode ser capaz de comunicar informação sobre toque corporal ou esclarecer partes específicas do corpo através do uso de desenhos quando uma tentativa de conseguir aquela informação verbalmente tenha falhado.

Desenhos anatômicos também podem ser usados em uma forma mais direta de investigação, tal como uma pesquisa de toque, com uma criança jovem ou relutante (Groth & Stevenson; Holmes & Vieth, 2003). A iniciação de revelação ou identificação de revelações adicionais através do uso de desenhos anatômicos requererão descrições narrativas adicionais para ser útil na área forense. Todos esses desenhos devem ser adequadamente marcados e mantidos como prova (Faller, 2003, 2007; Holmes & Finnegan, 2002; Pence & Wilson, 1994).

6.3 Bonecas ou Bonecas Anatômicas

Bonecas anatômicas ou bonecas sem partes anatômicas podem ser usadas como um apoio à entrevista, da mesma forma que desenhos anatômicos. Uma boneca pode ser usada como um modelo para a identificação das partes e/ou funções do corpo. Por ser algo concreto, a boneca pode ser mais eficiente do que um desenho com uma criança jovem (Boat & Everson, 1988; Bourg et al., 1999; Faller, 1996).

Bonecas normalmente são mais usadas após a revelação oral da criança, para esclarecer ou demonstrar as afirmações da criança (APSAC, 1995; Boat & Everson, Bourg et al., 1999; 1986; Carnes, 2000; Faller, 1993, 2003, 2007; Holmes, 2000). As bonecas servem como um suporte, permitindo que a criança “mostre” ao invés de “falar” detalhes de uma experiência que talvez seja verbalmente desafiante (por exemplo, o posicionamento dos corpos ou o estado das vestimentas). A prática padrão recomenda que as bonecas sejam apresentadas totalmente vestidas e que elas não sejam usadas como brinquedos. As bonecas devem ser removidas do local assim que tiverem sido usadas para propósito de demonstração. Os entrevistadores devem escolher bonecas de boa reputação, seguir protocolos para bonecas anatômicas e devem ser treinados para uso das bonecas (APRI, 2003; APSAC, 1995; Boat & Everson, 1986; Holmes, 2000). O uso de bonecas não é recomendado com crianças em idade pré-escolar para propósitos de suscitar ou esclarecer a revelação (Bourg et al., 1999; DeLoache & Marzolf, 1995; Salmon & Pipe, 2009; Thierry et al., 2005).

7.0 PREPARO PRÉVIO PARA A ENTREVISTA

É de costume, porém não é exigência, que o entrevistador tenha informação limitada da história da criança e das alegações antes da entrevista (APRI, 2003; Bourg et al., 1999; Cantlon, Payne & Erbaugh, 1996; McDermott Steinmetz, 1997; Morgan, 1995, Myers, 1992, 1998; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997). Informação colhida sobre a criança pode incluir idade, funcionamento desenvolvimental, situação escolar, ambiente cultural, formação familiar, situação da saúde e necessidades especiais da criança (por exemplo, doenças, dificuldade para falar, medicação, questões ou diagnósticos emocionais, perdas recentes ou significativas) que possam afetar a habilidade da criança em participar da entrevista.

Com crianças em idade pré-escolar ou crianças com doenças, o entrevistador pode requerer informação adicional (nomes dos cuidadores da criança ou membros da família, nomes de partes do corpo, rotinas de cuidado da criança, interesses) para aumentar a empatia e facilitar a avaliação de desenvolvimento, linguagem e competência (Bourg et al., 1999; Hewitt, 1999; Koenig & Harris, 2005; Poole & Lamb, 1998). Informação, consulta e preparo adicionais podem ser necessários para crianças com necessidades especiais (Davies & Faller, 2008; Lamb et al, 2008).

Uma quantidade mínima de informação com relação às alegações pode ajudar o entrevistador a estruturar a entrevista, antecipando fatores de complicação (eventos múltiplos, jurisdições, agressores, preocupações traumatogênicas), e considerando hipóteses alternativas para o abuso. Para a criança relutante em abordar tópicos essenciais (substanciais), tal informação pode auxiliar o entrevistador a desenvolver uma abordagem do afunilamento sem recorrer a perguntas muito diretas/sugestionáveis (tendenciosas). O entrevistador deve estar consciente sobre a introdução de informação externamente derivada, durante a entrevista com a criança, lembrando que a entrevista é destinada a conseguir informação da criança, e não para confirmar descrições ou suspeitas anteriores (APRI, 2003; APSAC, 2002; Bourg, et al., 1998; Cronch, Viljoen & Hansen, 2005; Faller, 2003, 2007; Merchant & Toth, 2001; Myers, 1998; Poole & Lamb, 1998).

8.0 ESTRUTURA DA ENTREVISTA FORENSE COM CRIANÇA

8.1 Introduções

O entrevistador deve se apresentar e fazer uma explanação breve e neutra a respeito de seu papel, usando linguagem e terminologia adequada ao nível de desenvolvimento e de cultura da criança. O entrevistador deve ser atento e sensível aos sinais verbais e não verbais da criança que indiquem ansiedade, vergonha, raiva ou medo, os quais podem afetar a habilidade ou vontade da criança em participar da entrevista. O entrevistador deve informar para a criança e para a família sobre as formas de documentação e observação, respondendo a quaisquer perguntas ou preocupações. Este estágio da entrevista geralmente não é muito longo, mas deve ser adequado às necessidades da criança e da família (APRI, 2003; APSAC, 2002; Bourg, 1999; Fontes, 2005; State of Michigan, 2005; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; Poole & Lamb, 1998; Wattam, 1992; Yuille, 1991).

8.2 Construindo a Empatia

O estabelecimento de empatia com a criança é um componente essencial da entrevista forense; embora não seja um estágio da entrevista, mas um estilo de interação que continua através da conversa. Inicialmente, o entrevistador deve envolver a criança em conversa sobre assuntos neutros ou positivos, tais como família, amigos, animais de estimação, escola ou atividades favoritas. Essa discussão de assuntos do cotidiano da criança estabelece a criança como a informante/especialista, e o entrevistador como o ouvinte. O entrevistador tem a oportunidade de observar os padrões linguísticos da criança, a interação com o ambiente, e o nível de conforto com um adulto que não lhe é familiar. O entrevistador deve demonstrar bons comportamentos verbais e

não verbais de participação, o que pode aumentar a confiança da criança na habilidade do entrevistador em ouvir (Bottoms, Quas & Davis, 2007; Bourg, et al, 1999; Cordisco Steele, 2004; Cronch, Viljoen & Hansen, 2006; Davies & Westcott, 1999; Faller, 2007; Kadushin & Kadushin, 1997; Koenig & Harris, 2005; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; Wattam, 1993; Wood, McClure & Birch, 1996; Olafson & Kenniston, 2004; Yuille et al., 1993).

Com uma criança em idade pré-escolar, o entrevistador pode envolvê-la em uma atividade apropriada à sua idade, tais como pintura ou a resolução de um quebra-cabeça simples. O uso de recursos materiais permite que a criança e o entrevistador inicialmente se envolvam em conversa sobre assuntos do ambiente em que eles se encontram. Quando se provoca a memória de recordação, assuntos para conversas são mais limitados; porém, a habilidade da criança jovem em fornecer descrição narrativa deve ser encorajada e avaliada (Faller & Hewitt, 2007; Hewitt, 1999; Koenig & Harris, 2005).

8.3 Prática Narrativa

Pesquisas demonstram que a inclusão de abordagem de prática narrativa à construção da empatia aumenta a quantidade e a qualidade da informação compartilhada pela criança durante a parte principal (substantiva) da entrevista (Davies & Westcott, 1999; Geiselman et al., 1993; Lamb & Brown, 2006; Lamb et al., 2002, 2008; Poole & Lamb, 1998; Saywitz, Goodman & Lyon, 2002; Sternberg et al, 1997; Yuille et al., 1993). A prática narrativa ajuda a preparar a criança para as diferenças de conversa dessa conversa única (criança informada e adulto não informado) através da instrução para a criança “começar do início e me contar tudo” sobre um ou dois acontecimentos direcionados. O entrevistador aplica respostas facilitadoras e convites à narrativa para sugerir a criança informar, modelando, desta forma, a conversa forense. Esta “sessão de treinamento” permite à criança uma oportunidade para praticar como fornecer narrativas detalhadas, ao mesmo tempo em que fornece ao entrevistador uma oportunidade para se tornar familiar com a linguagem e estilo narrativo da criança, bem como a eficácia e a limitação de abordagens de perguntas particulares (Lamb & Brown, 2006; Poole & Lamb, 1998; Orbach & Lamb, 2000; Lyon, 2002b; Merchant & Toth, 2001; Reed, 1996; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; State of Michigan, 2005; Sternberg et al., 1997; Wattam, 1992).

8.4 Avaliação Desenvolvimental

A avaliação desenvolvimental também não é um estágio discreto; porém é uma tarefa que ocorre durante a entrevista. Um conhecimento prático da informação básica sobre o desenvolvimento de uma criança (motor, cognitivo, linguagem, emocional) e o impacto de experiências traumáticas em desenvolvimento ajudará o entrevistador a cumprir esta tarefa. A avaliação desenvolvimental começa em conjunção com a construção da empatia e prática narrativa conforme o entrevistador observa mais de perto a criança e adapta assuntos, perguntas de acompanhamento e qualquer uso de recurso material ao nível demonstrado de funcionamento (Bourg et al, 1999; Cronch, Viljoen & Hansen, 2005; Perry, 1995; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; Wood & Garven, 2000).

O entrevistador deve observar o uso da linguagem da criança, o alcance da atenção, o conhecimento de conceitos relevantes da criança, e quaisquer reações emocionais e comportamentais dela aos assuntos específicos da entrevista e ao entrevistador. O entrevistador percebe, particularmente, os pontos fortes e as deficiências da criança conforme ela faz descrições narrativas de assuntos neutros, bem como o efeito dos diferentes formatos de perguntas. Essas observações permitem que o entrevistador reflita o estilo de conversa da criança e a pergunte utilizando a linguagem apropriada ao desenvolvimento (APSAC, 2002; Carnes & LeDuc, 1998; Cordisco Steele, 2004; Yuille, 1991). O entrevistador poderá também escolher verificar o conhecimento da criança a respeito de preposições, familiares, tempo, sentimentos ou outros conceitos; porém deve se usar de cautela quando se fizer suposições a respeito do nível de

habilidade da criança a partir de um “teste” encenado. O conhecimento de memória mecânica sobre conceitos como números, unidades de tempo convencionais e adjetivos descritivos podem não traduzir em uma habilidade de aplicação de tais conceitos às experiências autobiográficas da criança (Faller, 2003; Lamb & Sternberg, 1999; Friedman, 2007; Friedman & Lyon, 2005; Poole & Lamb, 1998; Lamb & Brown, 2006; Walker, 1999).

8.5 Regras Básicas /Diretrizes

As expectativas que norteiam uma entrevista forense diferem das regras implícitas de muitas conversas de adulto/criança. Uma explicação das regras da entrevista pode reforçar a compreensão da criança sobre os requerimentos e a participação na entrevista (APRI, 2003; APSAC, 2003; Cronch, Viljoen & Hansen, 2006; Davies & Westcott, 1999; Faller, 2003, 2005; Mulder & Vrij, 1996; Reed, 1996; Pence & Wilson, 1994; Russell, 2006; Saywitz, Goodman & Lyon; Wattam, 1991; Yuille, 1991). As regras para a entrevista podem ser dadas imediatamente seguindo instruções ou podem seguir ao período de construção da empatia e rastreamento da linguagem para facilitar a escolha das instruções mais úteis. Crianças mais jovens ou crianças condescendentes podem se beneficiar da oportunidade de praticar as regras (Lamb & Sternberg, 1999; Lyon, 2002b; Merchant & Toth, 2001, Poole & Lamb, 1998; Reed, 1996; Russell, 2006; Saywitz, Goodman & Lyon).

Regras que devem ser incluídas nesta parte da entrevista são as seguintes:

1. O propósito da entrevista é falar sobre “coisas de verdade” e sobre coisas que realmente aconteceram.
2. A criança sabe mais sobre o que aconteceu do que o entrevistador, uma vez que o entrevistador não estava presente durante o acontecimento.
3. O entrevistador fará muitas perguntas. Não há problema se a criança não souber ou não se lembrar de todas as respostas. Não há problema em dizer “Eu não sei” ou “Eu não me lembro”.
4. A criança deve ser encorajada a corrigir o entrevistador se o entrevistador cometer um engano.
5. Se o entrevistador repetir uma pergunta, isso não significa que a criança “respondeu errado da primeira vez.” A criança não deve se sentir compelida a mudar sua resposta.

Enquanto a inclusão de regras é geralmente considerada útil para crianças em idade latente e adolescentes, não existe uma série, número ou ordem pré-estabelecidos de regras que devem ser incluídas. O processo de fornecer regras pode ser confuso ou opressivo para uma criança jovem ou que tenha o desenvolvimento atrasado. Nesses casos, este passo pode ser eliminado ou adaptado para as necessidades da criança que foram observadas. Os entrevistadores podem usar o conhecimento adquirido sobre a criança durante a fase anterior da entrevista quando forem decidir como ou se as diretrizes devem estar presentes (APSAC, 2002; Hewitt, 1999; Walker, 1999).

8.6 Competência

Avaliações de competência incluem a avaliação da habilidade da criança em fornecer informação exata sobre acontecimentos, bem como sua disposição em ser confiável durante a entrevista. Esta tarefa pode ser cumprida de várias formas. Como parte da construção da empatia e prática narrativa, o entrevistador colhe informação sobre um número de assuntos, os quais podem ser checados com fontes externas. O entrevistador pode pedir para a criança “falar a verdade” ou “somente falar sobre coisas que são reais e verdadeiras” durante a entrevista. Para uma criança mais jovem, esta regra também pode incluir uma pergunta prática. O entrevistador observa a disposição da criança em corrigir o entrevistador e indicar quando não sabe ou não se lembra de

uma informação (APRI, 2003; ASPSAC, 2002; Bussey, Lee, & Grimbeek, 1993; Faller, 2007; Hewitt, 1999; Perry, 1995; Walker, 1999).

Adicionalmente, algumas jurisdições exigem que os entrevistadores envolvam a criança em um exercício formal com a intenção de testar a habilidade da criança em diferenciar a verdade da mentira, e para obter uma promessa de dizer a verdade durante a entrevista. Outras comunidades consideram este passo como sendo necessário para uma criança ser capaz de agir como testemunha em um procedimento legal; mas não parte de uma entrevista padrão. Para corresponder a esta exigência, é necessário para a criança demonstrar que ela entende o conceito de falar a verdade em oposição a mentir. Depois, a criança deve reconhecer que existem consequências por mentir; e, por último, a criança deve entender que ela/ele a obrigação de dizer a verdade. O entrevistador deve usar técnicas adequadas à idade e usar exemplos concretos ao invés de abstratos para crianças mais jovens (Cronch, Viljoen & Hansen, 2006; Davies & Westcott, 1999; Faller, 2007; Huffman et al., 1999; Merchant & Toth, 2001; Lyon & Dorado, 2008; Lyon et al., 2008; Lyon & Saywitz, 2000; Perry, 1995; Poyer; Russell, 2006; State of Michigan, 2005; Yuille et al., 1993).

8.7 Introduzindo o Assunto de Interesse

Existe um espectro de opiniões a respeito da prontidão e disposição de crianças para revelar maus tratos quando são entrevistadas durante o curso de uma investigação. Essas opiniões diversas decorrem de experiência prática e um número crescente de pesquisas que exploram as características de crianças, as dinâmicas do abuso e as dinâmicas da revelação que nos informam sobre disposição das crianças ou relutância para falar sobre sua vitimização (Alaggia, 2004; Bottoms, Rudnicki & Epstein, 2007; Bradley & Wood, 1006; Bruck, Ceci & Hembrooke, 1998; Bruck, Ceci & Shuman, 2007; Cederborg, Lamb & Laurell, 2007; Davies & Westcott, 1999; DeVoe & Faller, 1999; Goodman-Brown et al., 2003; Hershkowitz et al., 2006; Jensen et al., 2005; Lawson & Chaffin, 1992; Lyon, 2007; Malloy, Lyon & Quas, 2007; Olafson & Lederman, 2006; Orbach, Shiloach & Lamb, 2007; Pipe et al., 2007; Staller & Nelson-Gardell, 2005; Wyatt, 1990).

Para propósitos do modelo, nós consideraremos crianças que estão participando de uma entrevista forense como se estiverem encaixadas em uma variedade de categorias.

- (1) Sem maus-tratos – sem alegações
- (2) Sem maus-tratos – fazendo alegações
- (3) Maus-tratos – com disposição para falar
- (4) Maus-tratos – relutantes para falar
- (5) Maus-tratos – negando

Consequentemente, entrevistadores devem estar munidos com uma gama de estratégias para fazer a transição à parte principal (substantiva) da entrevista e uma habilidade para adaptar essas abordagens à história e necessidades demonstradas da criança sendo entrevistada. Essas estratégias permitem uma abordagem do “afunilamento”, conforme o entrevistador se move gradualmente de sugestões abertas para sugestões mais focadas para sugestões diretas (APSAC, 2002; Davies & Westcott, 1999; Faller, 1999, 2007; Hershkowitz et al., 2006; Lamb et al., 2008; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997).

Algumas crianças farão a transição para a parte principal (substantiva) da entrevista durante a fase de construção da empatia/prática narrativa. Nesses casos, o entrevistador deve estar preparado para seguir a direção dada pela criança. Quando o entrevistador tiver de iniciar a transição para assuntos materiais, ele deve começar com as sugestões mais abertas, tais como “Quem falou para você que você estaria vindo aqui hoje? O que lhe disseram? Você está aqui para falar comigo sobre o que?”. Este convite aberto permite que a criança inicie a discussão sobre acontecimentos de

interesse de sua própria maneira. Mais uma vez, o entrevistador deve estar preparado para seguir a direção dada pela criança (Lamb et al., 2008; Olafson & Kenniston, 2004; Sorenson, Bottoms & Perona, 1997; State of Michigan, 2005; Yuille, 1991, 1993).

Se a criança não responder ao convite aberto, o entrevistador pode tentar uma sequência de sugestões mais focadas, tais como, “Alguém/sua mãe tem estado preocupada com você?” ou “Você tem estado preocupado a respeito de alguma coisa?” ou “Aconteceu alguma coisa com você?”. O entrevistador pode também lembrar a criança de um contato anterior com um assistente social, um médico ou policial e perguntar sobre o motivo daquela conversa (APSAC, 2002; Faller, 2000, 2007; Lamb et al., 2008; Poyer; Yuille et al., 1993).

Quando uma criança não responde a solicitações abertas, o entrevistador pode escolher envolver a criança em conversas mais aprofundadas sobre assuntos tais como rotinas de cuidados, membros da família, atividades e passatempos, acontecimentos recentes ou outros assuntos que formam o pano de fundo contextual das alegações, fornecendo assim uma oportunidade para recordar informação em resposta a sugestões abertas, focadas. Essa abordagem pode encorajar algumas crianças relutantes a abordar o assunto de interesse gradativamente. Permite também que o entrevistador explore conversas em profundidade sobre as experiências da criança sem fazer suposições sobre maus-tratos ou recorrendo a perguntas direcionadas, e pode descobrir fontes de relutância ou de confusão. A abordagem focada de assuntos também é adequada quando as alegações não são específicas (preocupação comportamental ou médica sem protesto) e não tem havido reclamação direta da criança (APSAC, 2002; Faller, 1999, 2007; Poyer, nd; Yuille, 2002).

Crianças em idade pré-escolar podem necessitar de sugestão mais direta adaptada a elementos específicos das alegações ou contexto, tais como perguntas sobre uma pessoa em particular, local, atividade, um elemento da situação na qual a ajuda foi pedida, ou respostas de acompanhamento (resposta do médico, da autoridade policial ou do serviço social) enquanto o entrevistador é especialmente consciente de evitar perguntas direcionadas sobre assuntos essenciais (substanciais) (Carnes, et al., 2000; Faller & Hewitt, 2007; Hewitt, 1999).

Sugestões são mais diretas e podem incorporar o uso de informação derivada externamente ou uma pergunta sobre toque, sendo menos preferidas, mas às vezes necessárias. Novamente, a abordagem do afunilamento deve ser implantada conforme o entrevistador tenta introduzir a quantidade mínima de informação necessária para focar a criança no assunto das alegações. Mais uma vez, o entrevistador segue a direção dada pela criança com quaisquer respostas (APSAC, 2002; Carnes et al., 1999; Olafson & Kenniston, 2004; Yuille, 1993, 2002).

8.8 Perguntas de Alegação Específica

Esta fase da entrevista inclui narrativa livre, pergunta de acompanhamento, esclarecimento e exploração de hipóteses alternativas. O entrevistador possui tarefas múltiplas nesta fase: manter a atenção e empatia com a criança, adaptar as necessidades forenses da entrevista às habilidades de desenvolvimento e personalidade (temperamento) da criança, suscitar informação detalhada necessária para facilitar a investigação, lembrar e organizar a informação já fornecida pela criança, e pedir informação específica que falta da narrativa livre da criança de forma que não a guie. Os desafios nesta fase são grandes, uma vez que o entrevistador tem que equilibrar seu conhecimento sobre as exigências dos estatutos estaduais (protocolos de entrevista de cada estado ou localidade), códigos criminais e padrões de proteção à criança com a demanda para coletar toda informação da criança com o mínimo de direcionamento possível.

Depois que a alegação tenha sido mencionada, a fase de recordação livre se inicia (Faller, 2007; Lamb et al., 2002, 2008; Lamb & Brown, 2006; Poole & Lamb, 1998; Wattam, 1991.) Observações sobre a linguagem da criança e sua habilidade narrativa durante a fase anterior da entrevista deve informar a abordagem do entrevistador para encorajar a maior quantidade de descrição narrativa da criança. Se a criança tem demonstrado uma boa habilidade narrativa no estágio de empatia/desenvolvimental, o entrevistador pode focar na obtenção da maior quantidade de informação possível através de sugestões de recordação livres, tais como “Comece do início e me conte tudo o que você consegue se lembrar sobre o que aconteceu”. O entrevistador encoraja a descrição completa da criança através de uma escuta atenta, pausa, reflexão e o uso de sugestões facilitadoras (por exemplo, “Me fale mais sobre aquilo” e “O que aconteceu depois?”) sem interromper a criança. O entrevistador pode também sinalizar a criança para elementos particulares mencionados previamente e requisitar descrição ou elaboração (por exemplo, “Você disse que você estava no banheiro. Me fale mais sobre isso.”) Elementos faltantes na descrição da criança de um acontecimento podem ser suscitados através do uso de perguntas indicativas ou por pedido de esclarecimento. O entrevistador deve adaptar a fase de recordação livre ao estilo linguístico da criança (APSAC, 2002; Davies et al., 2000; Davies & Westcott, 1999; Faller, 2007; Hershkowitz et al., 2002; Home Office, 2002; Lamb et al., 2003, 2008; Merchant & Toth, 2001; Orbach et al., 2000; Poole & Lamb, 1998; Saywitz, Goodman, & Lyon, 2002); State of Michigan, 2005; Sternberg et al., 1997; Walker, 1999.)

Com uma criança relutante ou uma criança com habilidades narrativas limitadas, o entrevistador deve fornecer estrutura adequada através do uso de um leque de perguntas e consideração da incorporação de recurso material ou de ferramentas. Os entrevistadores devem continuar coletando tantos detalhes quanto a criança conseguir fornecer (quem, o que, onde, quando e como) sobre o assunto de alegação, tendo consciência das limitações demonstradas na fase anterior da entrevista. Perguntas fechadas específicas, incluindo pergunta com respostas sim/não e de múltipla escolha, também podem ser necessárias se a criança parece não entender a intenção da pergunta indicativa. Respostas a essas perguntas possuem muito mais valor quando acompanhadas de um convite aberto. Recomenda-se que os entrevistadores sigam o formato de perguntas que flua de perguntas abertas para perguntas focadas, para perguntas de múltipla escolha para perguntas com respostas sim/não, sempre retornando a pedidos narrativos para ganhar detalhes nas palavras da criança. Os entrevistadores devem evitar sobrecarregar a criança com uma série de perguntas indicativas para reunir detalhes sobre um assunto em discussão; abordar aquelas perguntas com um pedido de narrativa focada e mudar para perguntas indicativas somente quando necessário e voltar para a sugestão “me fale sobre ...”. (APSAC, 2002; Cronch, Viljoen & Hansen, 2006; Davies & Westcott, 1999; Geiselman, Saywitz & Bornstein, 1993; Faller, 2007; Walker, 2001; Wattam, 1991; Yuille, 2002).

Quando a criança relata vários acontecimentos de abuso, o entrevistador pode obter primeiro uma descrição do que normalmente acontece (a memória de script) e então mudar para acontecimentos específicos (por exemplo, “uma vez que você se lembra bem”, “uma vez em que algo diferente aconteceu”, “uma vez em que aconteceu em local diferente”, “a última vez”, “a primeira vez”, etc.). O entrevistador se esforça para usar as marcações da criança para acontecimentos distintos. Com cada acontecimento, o entrevistador deve tentar esclarecer descrições de atos, terminologia ou afirmações ambíguas (APSAC, 2002; Poole & Lamb, 1998; Yuille, 1993).

Perguntas com respostas sim/não podem ser úteis quando questionam a criança por informação periférica que talvez não tenha sido codificada. Uma resposta “sim” pode ser seguida por um pedido de “me fale sobre aquilo;” uma resposta “não” pode significar que a criança não codificou aquela informação ou a esqueceu (Everson, 1999; Faller, 2009; Walker, 1999). Perguntas

coercitivas ou manipuladoras, que apenas pedem para a criança confirmar ou negar a informação dada pelo entrevistador, devem ser evitadas com todas as crianças.

8.9 Técnicas Especializadas

Elementos cognitivos de entrevista, um protocolo criado para facilitar o restabelecimento de memória para adultos que foram vítimas de estupro, podem ser benéficos para focar a atenção da criança e auxiliar a lembrar detalhes sobre acontecimentos experimentados. A criança pode ser solicitada a fornecer descrição detalhada do local de um acontecimento, ou a desenhar uma figura ou um mapa do local. O entrevistador pode pedir para a criança lembrar e descrever as pessoas presentes durante o acontecimento e todas as ações que aconteceram lá. Essa atividade serve como um meio de restabelecer o contexto e pode ajudar a criança a lembrar informação adicional sem o uso de perguntas mais diretas. Outra técnica útil orienta a criança a lembrar detalhes sensoriais através de perguntas sobre experiências de observação visual, sons, cheiros, paladar e tato (APSAC, 2002; Cronch, Viljoen & Hansen, 2006; Davies & Westcott, 1999; Faller, 2003, 2007; Fisher & Geiselman, 1992; Geiselman, Saywitz & Bornstein, 1993; Hershkowitz et al., 1992; Kuehnle, 1996; Saywitz, Goodman & Lyon; Yuille, 2002).

Recursos didático-pedagógicos, incluindo desenhos livres (Bourg et al., 1999; Butler, Gross, & Hayne, 1995; Davies & Westcott, 1999; Gross & Hayne, 1998; Salmon et al., 2003; Wesson & Salmon, 2001), desenhos anatômicos (Holmes & Vieth, 2003), bonecas ou bonecas anatômicas (Boat & Everson, 1986), e demonstração podem ser úteis durante essa fase para esclarecer acontecimentos que a criança está tentando descrever verbalmente ou uma validação cruzada do relato verbal da criança (APSAC, 2002; Faller, 2003, 2007).

Para crianças relutantes, a introdução de uma abordagem sobre o tipo de toque que suposto perpetrador tenha realizado na criança (toque bom e toque desconfortável negativo) pode estruturar a conversa de forma que permita que a criança fale sobre assuntos que de outra forma não seriam abordados (Cronch, Viljoen & Hansen, 2006; Faller, 2007; Hewitt, 1999; Yuille, 2002). Entrevistadores devem usar uma estrutura recomendada tais como *Hewitt's Touch Survey* (Hewitt, 1999) ou o *Touch Inquiry*, as quais são apresentadas nos protocolos *APRI's Finding Words* e *Cornerhouse* (Holmes & Vieth, 2003). Os entrevistadores devem procurar treino e/ou supervisão no uso de tais técnicas. Toda tentativa deve ser feita para identificar e usar a linguagem da criança nesta conversa, bem como para perguntar à criança sobre uma variedade de experiências de toque. Todos os produtos do trabalho devem ser adequadamente marcados e retidos como prova. (Faller, 2003, 2007; Hewitt, 1999; Pence & Wilson, 1994)

9.0 FECHAMENTO

Uma vez que a parte material da entrevista estiver completada, o entrevistador deve retornar a conversa para assuntos neutros. Se a conversa tiver sido perturbadora para a criança, o entrevistador pode decidir despendar mais tempo com a criança na fase de fechamento ou poderá reconectar a criança ao seu cuidador ou ao defensor da vítima. Uma breve explicação sobre os próximos passos pode ser oferecida e quaisquer das perguntas da criança devem ser respondidas tão direta e honestamente quanto for possível. O entrevistador não deve fazer promessas sobre acontecimentos que estiverem além do seu controle. O entrevistador deve agradecer a criança por sua participação na entrevista, independente do resultado da entrevista (Bourg et al., 1998; Davies & Westcott, 1999; Faller, 2003, 2007; Merchant & Toth, 2001; Poole & Lamb, 1998; State of Michigan, 2005; Yuille, 2002).

10.0 RESUMO

O NCAC não parte do princípio de que o trabalho de investigação de abuso infantil seja feito exatamente da mesma forma em todas as comunidades. Muitos fatores influenciam a investigação, incluindo características da população, especialização dentro das profissões, demandas culturais, recursos e padrão para prática nos tribunais com jurisdição sobre decisões criminais e de proteção à criança. A presença ou ausência de equipes multidisciplinares e centros de defesa da infância também afetam entrevistas e investigações (APRI, 2003; APSAC, 2002; Jones et al, 2005, NCA, 2006). A Estrutura da Entrevista Forense com Criança do NCAC fornece diretrizes para a melhor prática conquanto influenciada por pesquisa e padrões de prática no campo. Nós nos esforçamos para fornecer uma estrutura flexível que permita a discricão em assuntos decididos por estatutos estaduais e práticas da comunidade.

11.0 REFERÊNCIAS

Ahlquist, A. (2002). *Child maltreatment and domestic violence: Cognitive graphic interviewing*. (Available from Ann Ahlquist, 11975 45th Avenue, N. Minneapolis, MN 55442).

Alaggia, R. (2004). Many ways of telling: Expanding conceptualizations of child sexual abuse disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 28(11), 1213-1227.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (1990). *Guidelines for the evaluation of child and adolescent sexual abuse*. Retrieved from http://www.aacap.org/cs/root/policy_statements/guidelines_for_the_clinical_evaluation_for_child_and_adolescent_sexual_abuse

American Professional Society on the Abuse of Children. (1997). *Guidelines for the Psychosocial Evaluation of Suspected Sexual Abuse in Children* (2nd ed.) Available from the American Professional Society on the Abuse of Children.

American Professional Society on the Abuse of Children. (1995). *Guidelines for the use of anatomical dolls*. Available from the American Professional Society on the Abuse of Children.

American Professional Society on the Abuse of Children. (2002). *Practice Guidelines: Investigative Interviewing in Cases of Alleged Child Abuse*. Available from the American Professional Society on the Abuse of Children.

Berliner, L. (1992). Should investigative interviews of children be videotaped? *Journal of Interpersonal Violence*, 7(2), 277-288.

Berliner, L. (2000, January). *Taping versus note-taking by forensic interviewers*. San Diego Conference on Child Maltreatment, Children's Hospital and Health Center. San Diego, CA.

Berliner, L., & Conte, J. R. (1995). The effects of disclosure and intervention on sexually abused children. *Child Abuse & Neglect*, 19(3), 371-384.

Boat, B. W., & Everson, M. D. (1986). *Using anatomical dolls: Guidelines for interviewing young children in sexual abuse investigations*. Chapel Hill, NC: Department of Psychiatry, University of North Carolina Press.

Boat, B. W., & Everson, M. D. (1993). The use of anatomical dolls in sexual abuse evaluations: Current research and practice. In G. S. Goodman, & B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony* (pp. 47-69). New York, NY: Guilford Press.

Bottoms, B. L., Rudnicki, A. G., & Epstein, M. A. (2007b). A retrospective study of factors affecting the disclosure of childhood sexual and physical abuse. In M.-E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 175-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bourg, W., Broderick, R., Falgor, R., Kelly, D., & Ervin, D. (1999). *A child interviewer's guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bradley, A., & Wood, J. (1996). How do children tell? The disclosure process in child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 20(9), 881-891.

Broderick, R., Berliner, L., & Berkowitz, C. D. (1999). Three commentaries on "When Cameras Roll." *Journal of Child Sexual Abuse*, 7(4), 123-132.

Brown, D., & Pipe, M.E. (2003). Variations on a technique: Enhancing children's recall using narrative elaboration training. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 377-399.

Bruck, M., Ceci, S., & Hembrooke, H. (2001). Reliability and credibility of young children's reports: From research to policy and practice. In R. Bull (Ed.), *Children and the law: The essential readings*. Oxford, UK: Blackwell Publishers, Ltd.

Bussey, K., Lee, K., & Grimbeek, E. (1993). Lies and secrets: Implications for children's reporting of sexual abuse. In G. S. Goodman & B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony* (pp. 147-168). New York, NY: Guilford Press.

Butler, S., Gross, J., & Hayne, H. (1995). The effect of drawing on memory performance in young children. *Developmental Psychology*, 31(4), 597-608.

Carnes, C. N., Wilson, C., & Nelson-Gardell, D. (2000). Addressing challenges and controversies in child sexual abuse interviewing: The Forensic Evaluation Protocol and Research Project. In K.C. Faller (Ed.), *Maltreatment in Early Childhood: Tools for Research-based Intervention* (pp. 83-103). Binghamton, NY: The Haworth Maltreatment and Trauma Press.

Ceci, S., & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.

Cederborg, A.-C., Lamb, M. E., & Laurell, O. (2007). Delay of disclosure, minimization, and denial of abuse when the evidence is unambiguous: A multivictim case. In M.-E. Pipe, M. E. Lamb., Y. Orbach, & A. C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 159-173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cordisco Steele, L. (2004). How old are you and do you have a dog? *National Child Advocate*, 6(1/2).

Courtois, C. A. (2004). Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 412-425.

Cronch, L. E., Viljoen, J. L., & Hansen, D. J. (2006). Forensic interviewing in child sexual abuse cases: Current techniques and future directions. *Aggression & Violent Behavior*, 11(3), 195-207.

Cross, T. P., Jones, L. M., Walsh, W. A., Simone, M., & Kolko, D. (2007). Child forensic interviewing in Children's Advocacy Centers: Empirical data on a practice model. *Child Abuse & Neglect*, 31(10), 1031-1052.

Davies, D., Cole, J., Albertella, G., McCulloch, L., Allen, K., & Kekevan, H. (1996). A model for conducting forensic interviews with child victims of abuse. *Child Maltreatment*, 1(3), 189-199.

Davies, D., & Faller, K. C. (2007). Interviewing children with special needs. In K. C. Faller (Ed.), *Interviewing children about sexual Abuse: Controversies and best practices* (pp. 152-163). New York, NY: Oxford University Press, Inc.

Davies, G. M., & Westcott, H. (1999). In B. Webb (Ed.), *Interviewing children under the Memorandum of Good Practice: A research review*. Police Research Series, Paper 115. Retrieved from <http://library.npia.police.uk/docs/hopolicers/fprs115.pdf>

Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (2002). The effects of social support on the accuracy of children's reports: Implications for the forensic interview. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 437-457.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Davis, S., & Bottoms, B. (2002). Effects of social support on children's eyewitness reports: A test of the underlying mechanism, *Law & Human Behavior*, 26, 185-215.

DeLoache, J. S., & Marzolf, D. P. (1995). The use of dolls to interview young children: Issues of symbolic representation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(1), 155-173.

DeVoe, E. R., & Faller, K. C. (1999). The characteristics of disclosure among children who may have been sexually abused. *Child Maltreatment*, 4(3), 217-227.

Everson, M. D. (1999). Leading and suggestive questions in the child forensic interview. Unpublished manuscript. (Available from Mark Everson, Program on Child Trauma and Maltreatment CB #7160, University of North Carolina, Chapel Hill, NC 27599-7160).

Everson, M. D., & Boat, B. W. (2002). The utility of anatomical dolls and drawings in child forensic interviews. In M. Eisen, J. Quas, & G. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 383-408). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Faller, K.C. (1990). Types of Questions for Assessing Allegations of Sexual Abuse. *APSAC Advisor* 3(2), 5-7.

Faller, K. (1993). *Child Sexual Abuse: Assessment and Intervention*. Washington DC: National Center on Child Abuse and Neglect, U.S. Department of Health & Human Services.

Faller, K.C. (1999). Focused questions for interviewing children suspected of maltreatment and other traumatic experiences. *APSAC Advisor*, Vol. 12(1).

Faller, K. C. (2000). Questioning children who may have been sexually abused: A synthesis of research and practice. *Journal of Aggression, Trauma, and Maltreatment*, 2(4), 37-56.

Faller, K. C. (2003). *Understanding and assessing child sexual maltreatment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Faller, K. C. (2005). Anatomical dolls: Their use in assessment of children who may have been sexually abused. *Journal of Child Sexual Abuse*, 14(3), 1-21.

Faller, K. C. (2007). *Interviewing children about sexual abuse: Controversies and best practice*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.

Fivush, R. et al. (2003). Creating Coherence Out of Chaos: Children's Narratives of Emotionally Positive and Negative Events. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 17, pp. 1-19.

Fisher, R. & Geiselman, R. (1992). *Memory-Enhancing Techniques for Investigating Interviewing: The Cognitive Interview*. Springfield, IL: Thomas.

Fivush, R. R., Peterson, C., & Schwarzmueeller, A. (2002). Questions and answers: The credibility of child witnesses. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.) *Memory and Suggestibility in the Forensic Interview* (pp. 331-354). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fivush, R. R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development, 77*(6), 1568-1588.

Fontes, L. (2005). *Child Abuse and Culture: Working with Diverse Families*. New York: Guilford Press.

Friedman, W. (2007). The development of temporal metamemory. *Child Development, 78* (5), 1472-1491.

Friedman, W., & Lyon, T. D. (2005). Development of temporal-reconstructive abilities. *Child Development, 76*(6), 1202-1216.

Geiselman, R., Saywitz, K., & Bornstein, G. (1993). Effects of cognitive questioning techniques on children's recall performance. In G. S. Goodman, & B. L. Bottoms (Eds.), *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony*. New York, NY: Guilford Press.

Ghetti, S., & Weede, K. (2004). If it happened, i would remember it: Strategic use of event memorability in the rejection of false autobiographical events. *Child Development, 76*(2), 542-561.

Goodman-Brown, T. B., Edelstein, R. S., Goodman, G. S., Jones, D. P., & Gordon, D. S. (2003). Why children tell: A model of children's disclosure of sexual abuse, *Child Abuse & Neglect, 27*(5), 525-540.

Gross, J., & Hayne, H. (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 4*(2), 163-179.

Heath, S. B. (1989). Oral and literate traditions among Black Americans living in poverty. *American Psychologist, 44*(2), 367-373.

Hershkowitz, I., Orbach, Y., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., and Horowitz, (D.). (2001). The effects of mental context reinstatement on children's accounts of sexual abuse. *Applied Cognitive Psychology, 15*(3), 235-248.

Hershkowitz, I., Orbach, Y., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Pipe, M.-E., & Horowitz, D. (2006). Dynamics of forensic interviews with suspected abuse victims who do not disclose. *Child Abuse & Neglect, 30*(7), 753-770.

Hershkowitz, I., Horowitz, D., & Lamb, M. E. (2007). Individual and family variables associated with disclosure and nondisclosure of child abuse in Israel. In M.-E. Pipe., M. E. Lamb., Y. Orbach & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: disclosure, delay, and denial* (pp. 65-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hershkowitz, I., & Terner, A. (2007). The effects of repeated interviewing on children's forensic statements of sexual abuse. *Applied Cognitive Psychology, 21*(9), 1131-1143.

Hewitt, S.K. (1999). *Assessing allegations of sexual abuse in preschool children: Understanding small voices*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hiltz, B., & Bauer, G. (2003). Drawings in forensic interviews of children. *American Prosecutors Research Institute Update, 16*(3).

Holmes, L. (2000). Using anatomical dolls in child sexual abuse forensic interviews. *American Prosecutors Research Institute Update, 13*(8).

Holmes, L., & Finnegan, M. (2002). The use of anatomical diagrams in child sexual abuse forensic interviews. *American Prosecutors Research Institute Update, 15*(5).

Holmes, L., & Vieth, V. (2003). Finding Words/Half a Nation: The Forensic Interview Training Program of CorherHouse and APRI's National Center for Prosecution of Child Abuse. *The APSAC Advisor*.

Huffman, M., Warren, A., & Larson, S. (1999) Discussing truth and lies in interviews with children: Whether, why, and how? *Applied Developmental Science, 3*, 6-15.

Investigation and Prosecution of Child Abuse, (2003). APRI, National Center for Prosecution of Child Abuse, 37-168.

Jensen, T. K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjersland, O. A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children's perspectives and the context for disclosure. *Child Abuse and Neglect, 29*(12), 1395-1413.

Jones, L., Cross, T., Walsh, W., & Simone, M. (2005). Criminal investigations of child abuse: The research behind "Best Practices." *Trauma, Violence, and Abuse, 6*(10). 254-268.

Kadushin, A., & Kadushin, G. (1997). *The social work interview: A guide for human service professionals*. New York, NY: Columbia University Press.

Kendall-Tackett, K. (1992). Beyond anatomical dolls: Professionals' use of other play therapy techniques. *Child Abuse and Neglect, 18*(7), 139-142.

Koenig, M., & Harris, P. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development, 76*(6), 1261-1277.

Kuehnle, K. (1996). *Assessing allegations of child sexual abuse*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Lamb, M. (1994). The investigation of child sexual abuse: An interdisciplinary consensus statement. *Child Abuse and Neglect, 18*, 1021-1028.

Lamb, M. E., Hershkowitz, I., Orbach, Y., & Esplin, P. (2008). *Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witnesses*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell.

Lamb, M. E., Orbach, Y., Sternberg, K., Hershkowitz, I. & Horovitz, D. (2000). Accuracy of investigator's verbatim notes of their forensic interviews with alleged abuse victims. *Law and Human Behavior*, 24(6), 699-708.

Lamb, M., Sternberg, K., Orbach, Y., Hershkowitz, I., & Esplin, P. (1999). Forensic interviews of children. In A. Memon, & R. Bull (Eds.) *The Psychology of the Interview: A Handbook* (253-277).

Lamb, M. E., Sternberg K. J., Orbach, Y., Esplin, P. W., Stewart, H., & Mitchell, S. (2003). Age differences in young children's responses to open-ended invitations in the course of forensic interviews. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(5), 926-934.

Lamb, M. E., & Brown, D. A. (2006). Conversational apprentices: Helping children become more competent informants about their own experiences. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 215-234.

Lawson, L. & Chaffin, M. (1992). False negatives in sexual abuse disclosure interviews, *Journal of Interpersonal Violence*, 7(4), 532-542.

Lyon, T. D. (2002) *Minimizing suggestibility and maximizing competency through structured interviewing*. Presentation at the 10th Annual Colloquium of the American Professional Society on the Abuse of Children, New Orleans, LA.

Lyon, T. D. (2007). *False denials: Overcoming methodological biases in abuse disclosure research*. In M.-E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach & A.-C. Cederborg (Eds.) *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 41-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lyon, T. D., & Dorado, J. (2008). Truth induction in young maltreated children: The effects of oath-taking and reassurance on true and false disclosures. *Child Abuse and Neglect*, 32(7), 738-748.

Lyon, T. D., Malloy, L. C., Quas, J. A., & Talwar, V. A. (2008). Coaching, truth induction, and young maltreated children's false allegations and false denials. *Child Development*, 79(4), 914-929.

Lyon, T. D., & Saywitz, K. J. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. *Applied Developmental Science*, 3(1), 16-27.

Retrieved from <http://works.bepress.com/thomaslyon/27/>

MacFarlane, K., & Krebs, S. (1986). Videotaping of interviews and court testimony. In K. MacFarlane & J. Waterman (Eds.), *Sexual abuse of young children: Evaluation and treatment* (pp. 164-193). New York: Guilford.

Malloy, L. C., Lyon, T. D., & Quas, J. A. (2007). Filial dependency and recantation of child sexual abuse allegations. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(2), 162-170.

McDermott Steinmetz, M. (1997). *Interviewing for child sexual abuse; Strategies for balancing the forensic and therapeutic factors*. Notre Dame, IN: Jalice Publications.

Merchant, L. & Toth, P. (2006). *Child interview guide*. Seattle, WA: Harborview Center for Sexual Assault and Traumatic Stress and Washington State Criminal Justice Training Commission. Retrieved from <http://tinyurl.com/7pfwwkp>

- Mordock, J. (2001). Interviewing abuse and traumatized children, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(2), 271- 291.
- Mulder, M. & Vrij, A. (1996). Explaining conversation rules to children: An intervention study to facilitate children's accurate responses. *Child Abuse and Neglect*, 20(7), 623-631.
- Myers, J.E.B. (1994). *Legal Issues in Child Abuse and Neglect Practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Myers, J. E. B. (1998). *Legal issues in child abuse and neglect practice* (2nd ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Myers, J. E. B., Saywitz, K. & Goodman, G. (1996). Psychological research on children as witnesses: Practical implications for forensic interviews and courtroom testimony. *Pacific Law Journal*, 28(1), 3-92.
- National Network of Children's Advocacy Centers. (1994). *Best Practices Manual: A Guidebook to Establishing Children's Advocacy Centers*. Washington DC: Author.
- Olafson, E. & Kenniston, J. (2004) The Child Forensic Interview Training Institute of the Childhood Trust, Cincinnati Children's Hospital. *APSAC Advisor*, 16(1), 11-19.
- Olafson, E., & Lederman, C. S. (2006). The state of the debate about children's disclosure patterns in child sexual abuse cases. *Juvenile and Family Court Journal*, 57(1), 27-40.
- Orbach, Y., & Lamb, M. Enhancing children's narratives in investigative interviews. *Child Abuse & Neglect*, 24(12), 1631-1648.
- Orbach, Y. & Lamb, M. E. (2007). Young children's references to temporal attributes of allegedly experienced events in the course of forensic interviews. *Child Development*, 78(4), 1100-1120.
- Orbach, Y., Shiloach, H. & Lamb, M. E. (2007). Reluctant disclosers of child sexual abuse. In M.-E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach, & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: disclosure, delay, and denial* (pp. 115-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pence, D. M., & Wilson, C. (1994). *Team investigation of child sexual abuse: The uneasy alliance*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perry, N. (1995). Children's comprehension of truths, lies, and false beliefs. In T. Ney (Ed.), *True and False Allegations of Child Sexual Abuse: Assessment and Case Management*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Peterson, C., Dowden, C., & Tobin, J. (1999). Interviewing preschoolers: Comparison of yes/no and wh questions. *Law and Human Behavior*, 23(5), 539-555.
- Pipe, M.-E., Lamb, M. E., Orbach, Y., Stewart, H., Sternberg, K. J., & Esplin, P. (2007). Factors associated with nondisclosure of suspected abuse during forensic interviews. In M.-E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 77-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pipe, M.-E. & Salmon, K. (2002). What children bring to the interview context: Individual differences in children's event reports. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 235-261). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Poole, D. A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. Washington, DC: American Psychological Association.

Poole, D. A., & Lindsay, D. S. (2002). Children's suggestibility in the forensic context. In M. L. Eisen, J. A. Quas, & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview*, (pp. 355-381). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Poyer, K. *Investigative Interviews of Children*. (n.d.) U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation.

Price, J. R., Roberts, J. E., & Jackson, S. C. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, speech, and hearing services in schools*, 37(3), 178-190.

Quas, J., A., Davis, E. L., Goodman, G. S., & Myers, J. E. B. (2007). Repeated questions, deceptions, and children's true and false reports of body touch. *Child Maltreatment*, 12(60), 60-67.

Reed, L. D. (1996). Findings from research on children's suggestibility and implications for conducting child interviews. *Child Maltreatment*, 1(2), 105-120.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Russell, Amy (2006). Best practices in child forensic interviews: interview instructions and truth-lie discussions. *Hamline Journal of Public Law & Policy*, 28(1), 99-130.

Salmon, K., & Pipe, M.E. (2009). Dolls, drawing, body diagrams, and other props: Role of props in investigative interviews. In K. Kuehnle & M. Connell (Eds.), *The Evaluation of Child Sexual Abuse Allegations: A Comprehensive Guide to Assessment and Testimony*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Salmon, K., Roncolato, W., & Gleitzman, M. (2003). Children's reports of emotionally laden events: Adapting the interview to the child. *Applied Cognitive Psychology*, 17(1), 65-79.

Saywitz, K. J., Esplin, P., & Romanoff, S. (2007) A holistic approach to interviewing and treating children in the legal system. In M.-E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach & A.-C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay, and denial* (pp. 221-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Saywitz, K. & Geiselman, R. (1998). Interviewing the Child Witness: Maximizing Completeness and Minimizing Error. In S. Lynn & K. McConkey (eds.), *Truth in Memory*. New York: Guildford Press.

Saywitz, K., & Nathanson, R. (1992). Effects of Environment on Children's Testimony and Perceived Stress. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association, Washington DC.

Saywitz, K. J., Goodman, G. S., & Lyon, T. D. (2002). Interviewing children in and out of court: Current research and practice implications. In J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (2nd ed., pp. 349-377). Thousand Oaks, CA: Sage.

Scollon, R., & Scollon, S. (1989). *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood, New Jersey: ALEX Publishing Corp.

Sorenson, E. Bottoms, B. & Perona, A. (1997). *Handbook on Intake and Forensic Interviewing in the Children's Advocacy Center*. Washington DC: OJJDP.

Staller, K. M., & Nelson-Gardell, D. (2005). "A burden in your heart": Lessons of disclosure from female preadolescent and adolescent survivors of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), 1415-1432.

State of Michigan (2005). *Forensic Interview Protocol*. Lansing, MI: Governor's Task Force on Children's Justice and the Michigan Department of Human Services.

Stein, P. T., & Kendall, J. C. (2004). *Psychological trauma and the developing brain: neurologically based interventions for troubled children*. New York, NY: Haworth Maltreatment and Trauma Press.

Steinmetz, M. (1997). *Interviewing for Child Sexual Abuse: Balancing Forensic and Therapeutic Factors*. Notre Dame, IN: Jalice.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Hershkovitz, I., Yudilevitch, L., Orbach, Y., Esplin, P., & Hovav, M. (1997). Effects of introductory style on children's abilities to describe experiences of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 21(11), 1133-1146.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Esplin, P., Orbach, Y. & Hershkovitz, I. (2002). Using a structured interview protocol to improve the quality of investigative interviews. In M. L. Eisen, J. A. Quas & G. S. Goodman (Eds.), *Memory and suggestibility in the forensic interview* (pp. 409-436). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tang, C. (2006). Developmentally sensitive forensic interviewing of preschool children: some guidelines drawn from basic psychological research. *Criminal Justice Review*, 21(2), 132-145.

Tedesco, J. F. & Schnell, S. V. (1987). Children's reaction to sex abuse investigation and litigation, *Child Abuse & Neglect*, 11(2), 267-272.

Terr, L. (1990). *Too scared to cry: Psychic trauma in childhood*. New York, NY: Harper & Row.

Thierry, K., Lamb, M., E., Orbach, Y., & Pipe, M.-E. (2005) Developmental differences in the function and use of anatomical dolls during interviews with alleged sexual abuse victims. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1125-1134.

Vygotsky, L. (1934/1978) *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, A. G. (1999). *Handbook on questioning children: A linguistic perspective* (2nd edition). Washington DC: American Bar Association Center on Children and the Law.

Wattam, C., and National Society for the Prevention of Cruelty to Children. (1997). *Making a case in child protection*. Chichester, UK: Wiley.

Wesson, M., & Salmon, K. (2001) Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive Psychology*, 15(3), 301-319.

Wood, J., & Garven, S. (2000). How sexual abuse interviews go astray: Implications for prosecutors, police, and child protection services. *Child Maltreatment*, 5(2), 109-118.

Wood, J. M., McClure, K. A., & Birch, R. (1996). Suggestions for improving interviews in child protection agencies. *Child Maltreatment*, 1(3), 223-230.

Yuille, J. C., Hunter, R., Joffe, R., & Zaparniuk, J. (1993). Interviewing children in sexual abuse cases. In G. Goodman & B. Bottoms (Eds.), *Understanding and Improving Children's Testimony: Clinical, Developmental and Legal Implications* (pp. 95-115). New York, NY: Guilford Press

Yuille, J. C. (2002). *The Step-Wise Interview: Guidelines for interviewing children*. Retrieved from <http://tinyurl.com/87uzdtj>

Direitos Autorais © National Children's Advocacy Center, 2012. Todos os direitos reservados.

Deve ser obtida permissão por escrito do Centro Nacional de Defesa da Infância dos Estados Unidos para duplicação, distribuição ou disseminação por qualquer meio, incluindo mecânico, eletrônico ou de outra forma. É proibido o uso deste material sem a declaração de direitos autorais acima..

A citação deve, preferencialmente, ser: National Children's Advocacy Center. (2012). National Children's Advocacy Center's Child Forensic Interview Structure. Huntsville, AL: Author.