

Influência das competências de compreensão leitora no desempenho acadêmico

Iolanda da Silva Ribeiro*

Adriana Campos*

Resumo: As questões analisadas nesta investigação procuraram esclarecer a relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar. Especificamente pretende-se analisar em que medida as diferenças nas competências de compreensão leitora (cumprimento de instruções, extração da ideia principal, inferência, verbatim, localização da informação e paráfrase) estão relacionadas com os resultados escolares das disciplinas de português, matemática e história. Neste estudo recorreu-se a uma amostra de 152 alunos do 5º ano de escolaridade, os quais responderam ao teste de literacia (IEA, 1990/91). Os resultados obtidos indicam diferenças estatisticamente significativas, nas três disciplinas, sendo os valores de magnitude do efeito moderados e altos. A percentagem de variância explicada pelo modelo de regressão é razoável ($R^2=.40$). As competências de inferência e localização de informação são preditores do desempenho na disciplina de matemática, o processo de localização da informação e paráfrase a português e as competências de inferência e verbatim a história.

Palavras chave: Compreensão leitora, desempenho escolar

Influence of comprehension processes in academical achievement

Abstract: In this study, we investigate the relation between comprehension and academic achievement. The two major aims were: (i) analyse if relations in comprehension processes (following instruction, identifying main ideas, inferencing, verbatim, paraphrase, data locating) were related to differences in academic achievement in portuguese, history and maths; and (ii) wich processes are predict of academic achievement. A sample of 152 students of 5th grade answered to a literacy test (IEA, 1990/91). Significant statisitic diferences were found for the three subjects, from moderate to high effect size. For each discipline the regression model was significative ($R^2=.40$). Academic achievement in: a) maths was predicted by inference and data locating, b) Portuguese by data locating and paraphrase, and c) history by inference and verbatim.

Keywords: reading comprehension, academic achievement

* Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Introdução

A maior parte das tarefas de aprendizagem que os alunos realizam no contexto escolar requerem a leitura de material impresso. Tal facto explica a associação sistematicamente encontrada entre as dificuldades na aprendizagem na leitura, por um lado, e as dificuldades de aprendizagem por outro (Lopes, 2001; Kavale & Forness, 1995). Não saber ler, no sentido de compreender e interpretar mensagens escritas, apresenta-se, com frequência, como uma barreira à aquisição de novos conhecimentos e ao cumprimento das tarefas escolares (Sousa, 2000). Como referem van den Broek e colaboradores (2001), um número elevado de teorias (Grasser & Clark, 1985; Kintsch & van Dijk, 1978; Trabasso, Secco & van den Broek, 1984; van Dijk & Kintsch, 1983) concebem a compreensão como a identificação e codificação das partes de um texto e o seu relacionamento tendo em vista a construção de uma estrutura coerente na memória, a qual seja possível recuperar e utilizar num momento posterior. É igualmente consensual entre os autores o reconhecimento de que a compreensão é uma capacidade complexa, que envolve várias componentes cognitivas específicas (Cornoldi, Beni & Pazzaglia, 1996; Irwin, 1986).

Neste âmbito, Irwin (1986) propôs uma classificação que engloba cinco grandes categorias: os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Os microprocessos incluem o reconhecimento de palavras, a leitura de grupos de palavras e a microselecção, e estes, no seu conjunto, permitem compreender a informação contida numa frase. Os processos de integração têm como função ligar as proposições e frases, recorrendo a referentes, conectores

e inferências implícitas e explícitas. Os macroprocessos utilizam a estrutura do texto, a identificação das ideias principais e o resumo, permitindo a elaboração de conexões e tornando o texto compreensível. Os processos de elaboração e os metacognitivos são transversais. Os primeiros, através das previsões, das imagens mentais, do raciocínio e da ligação entre os conhecimentos, permitem a realização de inferências por parte do leitor. Finalmente, os processos metacognitivos permitem ao leitor efectuar a monitorização do processo de adaptação ao texto e à situação.

Os factores que influenciam a compreensão leitora têm sido estudados de forma sistemática. Os resultados da investigação nesta área, conduziram à sua organização em três dimensões: os que se relacionam com a variável leitor, com a variável texto e com a variável contexto (Lencastre, 2003).

Várias propostas têm sido apresentadas com o objectivo de classificar as competências de compreensão leitora (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Swaby, 1989; Irwin, 1986). Swaby (1989) distinguiu a *compreensão literal ou factual*, a *compreensão ilativa ou inferencial* - que resulta da combinação da informação literal e dos conhecimentos anteriores do sujeito, permitindo-lhes ir para além do conteúdo explícito do texto; a *compreensão avaliativa*, que permite a formação de opiniões pessoais com base na informação recebida e a *compreensão crítica* que permite analisar o material escrito em termos de estilo, forma e conteúdo.

Sim-Sim e Ramalho (1993) propuseram, igualmente, uma classificação tendo distinguido o reconhecimento global de palavras, a compreensão literal (verbatim e parafrase), a compreensão inferencial, a extracção da ideia principal, a localização

de informação e o cumprimento de instruções. O *reconhecimento global de palavras* permite avaliar a capacidade do leitor para, num período de tempo determinado, identificar o significado de palavras apresentadas fora de um contexto frásico. A *compreensão literal* refere-se à apreensão da informação explicitamente contida numa passagem, quer utilizando as mesmas palavras do texto na resposta (verbatim), quer parafraseando o texto (paráfrase). A *compreensão inferencial*, assenta na extracção de informação que não está explicitamente expressa no texto e que resulta da procura de novas relações ou de generalizações para além da informação dada. Relativamente à *extracção da ideia principal*, esta requer a compreensão global do texto, a identificação da mensagem central contida num parágrafo ou em todo o texto, a especificação dos objectivos do mesmo e a capacidade de elaborar sínteses. A *localização da informação*, tal como o nome indica, implica a capacidade para localizar informação específica, operando com processos básicos de contagem, comparação e identificação. Por fim, o *cumprimento de instruções* refere-se à capacidade de seguir um conjunto de instruções previamente definidas.

Català e colaboradores (2001) propõem outra classificação em que diferenciam a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e a compreensão crítica. A primeira, compreensão literal, diz respeito ao reconhecimento da informação explicitamente incluída num texto. A segunda, reorganização, inclui a sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a elaborar uma síntese compreensiva da mesma. A terceira, compreensão inferencial, ocorre quando se activa o conhecimento prévio do leitor e

se formulam antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. Por último, a compreensão crítica, implica a formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo, uma identificação com as personagens do livro, com a linguagem do autor, uma interpretação pessoal a partir das reacções criadas baseando-se em imagens literárias. Assim, um bom leitor deve poder deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos.

As classificações, aqui apresentadas, evidenciam a existência de alguma sobreposição entre as mesmas, mas também alguma especificidade. Na escola, como refere Smith (1999) verifica-se uma tendência para a valorização da compreensão literal ou factual em detrimento de outras competências. Reconhecendo a existência de uma relação estreita entre a leitura e o sucesso escolar (Lopes, 2001; Wong, 1996; Kavale & Forness, 1995), neste estudo pretende-se aprofundar o sentido das relações entre as competências de compreensão leitora e o sucesso escolar em diferentes disciplinas académicas. Mais concretamente, pretende-se analisar em que medida os resultados escolares nas disciplinas de português, matemática e história estão associadas a diferenças nas competências de compreensão leitora e verificar quais as competências que se apresentam como preditores do sucesso escolar.

Metodologia

Amostra

Participaram neste estudo alunos do 5º ano de escolaridade, de uma escola pública, do distrito do Porto. No quadro I apresentam-se os dados relativos à distribuição dos sujeitos em termos de sexo e idade.

Quadro I - Descrição da amostra

	N	%	Idade		
			M	DP	Amp
Masc.	78	51.3	9.8	.51	9-11
Fem.	74	48.7	9.7	.56	9-11

Foram avaliados 152 sujeitos. A distribuição por sexos é equitativa. A média de idades é de 9.8 anos, não se registando diferenças estatisticamente significativas em função do sexo.

Instrumento

Neste estudo foi utilizado o teste de literacia usado no projecto *Reading Literacy* promovido pelo *IEA-International Association of the Evaluation of Educational Achievemem* (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

O teste avalia a compreensão literal (verbatim- 7 itens, e paráfrase- 17 itens), a compreensão inferencial (16 itens), a extracção da ideia principal (3 itens), a localização da informação (22 itens) e o cumprimento de instruções (1 item). Os textos usados são descritivos (5 textos, 21 itens), narrativos (4 textos, 22 itens), documentos (gráficos, mapas, quadros e listagens de instruções- 6 textos, 23 itens). Na maioria dos itens o sujeito deve escolher a resposta correcta num conjunto de quatro alternativas, noutros é necessária a elaboração de uma resposta escrita. As respostas são classificadas em certas e erradas, calculando-se seis notas que representam o desempenho nas várias competências de compreensão leitora.

Considerando os diferentes procedimentos identificados na literatura para caracterizar os resultados escolares (Albuquerque & Simões, 2002; Fontaine, 1990; Lopes & Cruz, 1998), optou-se por considerar os resultados nos testes sumativos das disciplinas de português, história e matemática. A opção pela utilização das notas dos testes

em detrimento das notas de final de período deve-se ao facto destas constituírem, com frequência, uma nota de natureza compósita, integrando diferentes elementos de avaliação, por exemplo, esforço, comportamento e participação. A escala de classificação de resultados varia entre 0 e 100.

Procedimento

A aplicação do teste de literacia decorreu durante duas sessões, em aulas das áreas curriculares não disciplinares (estudo acompanhado e área de projecto). A passagem do teste foi sempre combinada antecipadamente com os professores, após autorização do Conselho Executivo. Foram avaliados todos os alunos que se apresentaram para assistir às aulas. Os alunos com necessidades educativas especiais e os alunos com mais de três retenções ao longo do percurso escolar também responderam ao teste, porém, os seus testes foram posteriormente excluídos, não tendo sido considerados nos resultados. O teste foi aplicado pela psicóloga da escola. Foi explicado, aos alunos, que este estudo estava integrado num projecto de investigação, a decorrer no Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, destinado a estudar a forma como as crianças/ jovens compreendem o que lêem. A confidencialidade, relativamente aos dados obtidos, foi garantida antes do início da realização da prova. As instruções a seguir e os tempos de realização foram apresentados e definidos, de acordo com as indicações impressas no caderno das provas do estudo internacional.

Quadro II - Estatística descritiva dos resultados obtidos nas disciplinas de Português, Matemática e História

Disciplinas	Sexo	M	DP	Amp.	Assimetria	Curtose
Port.	M	67.1	16.73	19-94	-.489	-.312
	F	64.8	17.4	24-96	-.514	-.427
Hist.	M	68.7	19.59	14-97	-.508	-.519
	F	66.1	23	14-97	-.54	-.87
Mat.	M	65.4	20.5	14-99	-.46	-.58
	F	55.8	22.31	3-98.7	-.11	-.6

Quadro III - Distribuição dos resultados nas seis competências de compreensão leitora

Competências	M	DP	Amp.	Assimetria	Curtose
Cumprimento de Instruções	0.6	.49	.00-1.00	-.35	1.9
Ideia Principal	1.6	.95	.00-3.00	-.128	-.905
Inferência	8.8	2.56	1.00-13.00	-.592	-.100
Verbatim	5.8	1.22	2.00-7.00	-.835	.058
Localização de Informação	15.5	2.28	7.00-19.00	-.871	.979
Paráfrase	11.6	2.51	3.00-16.00	-.287	-.117

Resultados

A primeira análise efectuada centrou-se na descrição dos resultados escolares obtidos pelos sujeitos (cf. quadro II).

Como se pode observar neste quadro, a distribuição dos resultados nas três disciplinas consideradas apresenta-se próxima de uma distribuição normal, com os valores de assimetria e curtose inferiores, em valor absoluto, à unidade. Diferenças estatisticamente significativas em função do sexo apenas foram observadas na disciplina de matemática ($t=2.77$, $df=150$; $p<0.01$), favoráveis aos sujeitos do sexo masculino. O valor de magnitude do efeito é de .49.

A distribuição dos resultados nas competências de compreensão leitora aproxima-se de uma distribuição normal (cf. quadro III), não se registando diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos, quando se considera o sexo dos alunos.

Para avaliar em que medida se registam diferenças significativas no desempenho

nas disciplinas de português, história e matemática em função das diferentes competências de compreensão leitora (quadro IV) calculou-se um teste de diferenças de médias para grupos independentes. Considerando as várias competências foram constituídos dois subgrupos. O grupo superior corresponde aos sujeitos cujo desempenho é superior e/ou igual à média, o grupo inferior aos sujeitos cujos resultados são inferiores à média.

A diferença de médias é estatisticamente significativa para todas as disciplinas, e sempre favorável aos alunos do grupo com resultados superiores em qualquer uma das competências de compreensão leitora. Na disciplina de português, as competências de inferência, extracção da ideia principal e cumprimento de instruções, o valor de magnitude de efeito é elevado¹, apresentan-

¹ Neste estudo adoptamos a fórmula proposta por Cohen (1988), bem como os critérios sugeridos pelo autor: .2 – baixo; 0.5 – moderado; 0.8 – elevado.

Quadro IV - Diferenças no sucesso escolar em função das competências de compreensão leitora

	Português						História						Matemática						
	M	DP	t	df	p	ME	M	DP	t	df	p	ME	M	DP	t	df	p	ME	
Inf	G1	57.6	16.72	-	150	.001	-0.9	57.7	22.98	-	132	.001	-0.4	48.6	20.8	-6.6	150	.001	-1.1
	G2	72	14.59	5.66			74.8	16.71	4.98			69.5	18.17						
Id.P.	G1	60.2	18.45	-3.9	150	.001	-0.9	59.8	23.24	-	132	.001	-0.3	54.5	21.87	-	150	.001	-1
	G2	70.5	14.38				73.2	17.87	3.77			65.7	20.68	3.24					
Cp.I.	G1	61.7	16.97	-	150	.01	-1.1	63.7	22.65	-	132	.081	-0.5	54.4	22.77	-	150	.01	-0.7
	G2	69	16.52	2.67			70.2	20	1.76			65.2	20.17	3.07					
Par.	G1	57.8	16.42	-	150	.001	-0.6	59.4	23.04	-	132	.001	-1.1	69.4	18.97	-	150	.001	-
	G2	74.1	13.40	6.73			75.7	15.76	4.77			52.0	21.22	5.32				0.7	
Vb.	G1	55.3	15.97	-	150	.001	-0.7	55.72	20.22	-	132	.001	-0.8	65.9	19.49	-	150	.001	-
	G2	72	14.57	6.53			74.8	18.66	5.58			57.7	23.04	4.04				0.6	
Linf	G1	59.7	17.45	-	150	.001	-0.5	60.7	22.9	-	132	.001	-0.9	53.2	22.81	-	150	.001	-
	G2	70.9	15.08	4.23			72.8	18.36	3.38			66.6	19.25	3.93				0.6	

G1 - Alunos cujo desempenho é inferior a médias dos resultados

G2 - Alunos cujo desempenho é igual/superior à média dos resultados

do-se os restantes valores moderados. Na disciplina de história, os processo de paráfrase, verbatim e localização de informação, o valor da magnitude do efeito é elevado e nos restantes moderado. Finalmente, na disciplina de matemática, os valores de magnitude do efeito são altos para as competências de inferência, extracção da ideia principal, sendo moderados para os restantes. Verificada a existência de diferenças significativas em todas as competências de compreensão, embora com valores de magnitude de efeito diferentes, analisou-se de seguida a sua influência, recorrendo-se para tal à análise de regressão múltipla. As correlações entre as variáveis, ideia principal, inferência, verbatim, localização da informação e paráfrase, com os resultados nas disciplinas de português, matemática e história são moderadas, oscilando entre .24 e .51. A variável cumprimento de

instruções apresenta um padrão de correlação diferenciado, embora se registem correlações estatisticamente significativas com as disciplinas de português e matemática (respectivamente, .21 e .24), sendo o valor do coeficiente de correlação baixo. Com a disciplina de história a correlação ($r=.15$) não é estatisticamente significativa. A análise da matriz de correlações das variáveis independentes não evidencia a existência de um padrão elevado de correlações (variação entre .24 e .42), o que suporta a noção de que não estamos a lidar com variáveis redundantes. Estes dados são congruentes com a investigação na área, que aponta para a existência de diferentes competências associadas à compreensão leitora (Sim-Sim & Ramalho, 1993; Irwin, 1986). Apresentam-se no, quadro cinco, os dados descritivos do modelo de regressão para as três disciplinas.

Quadro V - Influência das competências de compreensão leitora nos resultados escolares

		R ²	Beta	t	Modelo	C
Matemática	Cump. Inst.	.399	.11	1.64	F(6.145)=16.06***	.03
	Ideia Principal		.02	.27		.01
	Inferência		.25	3.07**		.13
	Verbatim		.02	.24		.01
	Loc. Inf.		.26	3.44***		.12
	Paráfrase		.21	2.29		.11
Português	Cump. Inst.	.43	.07	1.12	F(6.145)=18.4***	.02
	Ideia Principal		.08	1.16		.03
	Inferência		.18	2.33		.10
	Verbatim		.15	1.89		.07
	Loc. Inf.		.2	2.75***		.09
	Paráfrase		.23	2.61**		.13
História	Cump. Inst.	.38	.02	.25	F(6.127)=12.95***	.00
	Ideia Principal		.17	2.17		.05
	Inferência		.22	2.41*		.10
	Verbatim		.24	2.76**		.12
	Loc. Inf.		.14	1.77		.06
	Paráfrase		.07	.7		.03

*p<0.05 **p<0.01 ***: P<0.001

Os modelos de regressão múltipla, calculados separadamente para português, matemática e história apresentam-se, para as mesmas, estatisticamente significativos (respectivamente $F(6.146)=16.05$, $p<0.001$; $F(6.145)=18.4$, $p<0.001$; $F(6.127)=12.95$, $p<0.001$), o que nos permite considerar que uma parte do desempenho nas disciplinas escolares é explicado pelas variáveis associadas à compreensão leitora. A percentagem de variância explicada é semelhante nas disciplinas de matemática ($R^2=.40$), português ($R^2=.43$) e história ($R^2=.38$). Considerando cada um dos preditores, regista-se alguma similaridade nas três disciplinas em análise. Assim, a competência “inferência”, apresenta-se como preditora do desempenho para todas. O valor beta é de .25 para matemática, .18 para português e .22 para história. Considerada isolada a inferência explica respectivamente 13, 18 e 22% da variância total. Nas disciplina de matemática e português a “localização de informação” apresenta-se igualmente preditora do desempenho e os valores de beta são .15 e .23. A percentagem de variância explicada é, respectivamente, 12 e 9%. Para as disciplinas de Português e História o processo “verbatim” é também preditor do desempenho ($B=.15$, % variância=7%; $B=.24$, % variância=12%).

Discussão e conclusão

As análises efectuadas mostram, de uma forma geral, a inexistência de diferenças em função do sexo, nas provas de compreensão leitora e nos resultados. Apenas se observaram diferenças significativas na disciplina de matemática, favoráveis aos sujeitos do sexo masculino.

As diferenças observadas nas disciplinas analisadas foram sempre favoráveis aos

alunos cujo desempenho nas provas de compreensão era superior. Os valores da magnitude do efeito calculado permitiram-nos aprofundar o sentido destas diferenças e introduzir uma reflexão de natureza mais substantiva. Assim, embora as diferenças de média se revelassem estatisticamente significativas, quando se analisa os valores da magnitude do efeito, verifica-se um padrão semelhante nas disciplinas de português e de matemática. Isto é, as mesmas competências apresentam valores de magnitude do efeito similares. Na disciplina de história, o padrão é distinto. A verificação da diferença de médias (mesmo que se complemente os dados com os valores da magnitude do efeito) não nos permite apreciar a percentagem de variância dos resultados que pode ser atribuída às variáveis independentes seleccionadas, nem apreciar a influência relativa das diferentes competências, tendo-se recorrido para tal, à análise de regressão múltipla. Os valores obtidos permitem-nos concluir que o modelo de regressão é estatisticamente significativo sendo a percentagem de variância explicada razoável. Os factores que se apresentam com maior peso são a inferência nas três disciplinas e a localização de informação a português e matemática.

O significado relativo destes valores deve ser apreciados no quadro da multiplicidade de factores associados ao sucesso escolar (Campos, 2003). Atendendo a esta complexidade os valores de variância explicada apresentam-se como elevados e enfatizam a importância das competências de compreensão leitora no sucesso académico. Estas competências influenciam não só o desempenho na disciplina de português, tal como seria esperado (Lopes, 2001), mas também noutras áreas disciplinares.

A análise da influência de cada variável revela a importância da inferência, defi-

nida como a capacidade de extração de informação que não está explícita no texto e que resulta da procura de novas relações ou generalizações para além da informação dada (Sim-Sim & Ramalho, 1993). Apontando para a importância do seu treino no quadro das aprendizagens a efectuar pelos alunos.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. & Simões, M. (2002). Estudos com a versão portuguesa da WISC-III no âmbito da validade concorrente e preditiva: Relação com as classificações escolares. *Psychologica*, 29, 153-168.
- Campos, A. A. (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Braga: Universidade do Minho. (tese de mestrado)
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Cohen, J (1988). *Statistical power analices for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornoldi, C., Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention* (pp. 113-136). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fontaine, M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Grasser, A. C. & Clark, L. F. (1985). *The structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kavale, K & Forness, S. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.**
- Lopes, J. & Cruz, M. (1998). A avaliação dos problemas de aprendizagem no 2º ciclo do ensino básico e os regimes educativos para alunos com insucesso. *Teoria, Investigação e Prática*, 3, 285-296
- Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de "Ensinaagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da População Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Baga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. E. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and*

- comprehension of text* (pp.83-111). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van den Broek, P., Tzeng, Y.; K., Trabasso, T., & Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3, 521-529.
- Van Dijk, A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Wong, B. Y. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.