

Jesús Díaz Armas

jsdiaz@ull.es

Universidad de La Laguna

Carina Rodrigues

carinamiguel@ua.pt

CIEC – UMinho

(Recibido 1 junio 2013/

Received 1st June 2013)

(Aceptado 1 septiembre 2013/

Accepted 1st September 2013)

Libros ficticios y universales: la intertextualidad como diálogo

*FICTITIOUS AND UNIVERSAL BOOKS:
THE INTERTEXTUALITY AS A DIALOGUE*

Resumen

Frecuentemente, las obras escritas para niños tienen como tema la propia literatura, los libros o la lectura. Muchas veces, incluso, podemos ver en las ilustraciones a los personajes leyendo un libro en el que no podemos distinguir el nombre del autor o el título: es lo que llamamos "architextos" o "libros indeterminados", que proponen un enigma al lector "real" y lo obligan a adelantar una hipótesis que a menudo está relacionada con el sentido de la obra que está leyendo. Estas representaciones podrían desempeñar un papel crucial en la promoción de la lectura y de la recepción artística, mediante la identificación del lector con las obras literarias y la activación de saberes y destrezas relacionadas con la tradición literaria (especialmente la infantil) y con las artes: pintura, escultura, cine, cómic, ilustración. Este estudio es una aproximación al análisis de la función que cumplen estos libros "pintados" e "irreconocibles", sin palabras, que los personajes tienen en sus manos y en los que a menudo podemos identificar el género o el tono, entre otros datos. Por sus peculiaridades, estos libros "ficticios", "escritos" en el lenguaje universal de la ilustración, han cruzado las fronteras idiomáticas y culturales. Para una aproximación a su descripción, partimos de la condición dialógica implícita en toda relación transtextual.

Palabras clave: transtextualidad, álbum, architextos, relaciones arte-literatura.

Abstract

Modern children's literature often involves the topic of literature itself, books and the act of reading. Sometimes illustrations even depict the characters reading books whose author or title cannot be discerned: these are referred to as "architexts" or "undefined books", whose mysterious nature force the "real" reader to hypothesise, often in connection with the meaning of the whole hypertext. These representations could play a crucial role in the promotion of reading and artistic receptiveness, by means of the identification of the reader with the literary work and the activation of intertextual knowledge and skills related with (especially children's) literary tradition and the Arts: painting, sculpture, film, comic, illustration. The present study is an approach to the analysis of these "depicted", "undefined", wordless books that characters have in their hands, of which, often enough, one can nonetheless identify the genre and emotional tone, among other characteristics. Given their peculiarities, these "fictitious" books, "written" in the universal language of illustration, have crossed language and cultural borders. We take the dialogic condition of all transtextual relation to make an approach to these motives.

Keywords: transtextuality, picture book, architexts, relation between art and literature.

Introducción

La intertextualidad, presente de manera inevitable en toda obra literaria pero, también, en toda apropiación de ese texto por parte de un lector, es, como se ha dicho muchas veces, un diálogo. Intentaremos analizar en este trabajo algunas de las dimensiones de este diálogo tomando como punto de partida un motivo muy frecuente en los libros infantiles y juveniles: los libros que aparecen en las ilustraciones y que no pueden identificarse claramente como tal o cual libro concreto, sino más bien con un libro cualquiera o, a lo sumo, como un libro perteneciente a un preciso género literario.

Es lo que en trabajos anteriores hemos llamado, siguiendo a Genette y su clasificación de las posibles relaciones que se establecen entre un hipotexto y un hipertexto (Genette, 1982), architextos (Díaz Armas, 2003). Se trata de un motivo muy habitual que puede encontrarse tanto en los libros ilustrados como en los álbumes y que cumple unas funciones variadas y se explica por variadas razones. Si bien no se trata de un recurso que hayan inventado los ilustradores de libros para niños, ya que en la tradición pictórica es también motivo frecuente (especialmente en el retrato y en los cuadros de temática religiosa; R. de la Flor, 1999), es en la literatura infantil donde ha alcanzado un desarrollo tal que merecería dedicársele un análisis más exhaustivo.

De manera general, la existencia de tales architextos puede aplicarse no sólo a los libros que aparecen representados a través de la imagen, sino también a cualquier otra manifestación artística que aparezca en las ilustraciones de un libro para niños, siempre que se trata de una alusión irreconocible, esto es, no singularizada, destinada a que el espectador reconozca que se trata de una escultura, un cuadro, una película, un cómic *cualquiera*, o que se trata de un género concreto (una película del oeste, o de aventuras o piratas o un cuadro con un retrato o un paisaje o una naturaleza muerta) y no de una concreta película, un cuadro concreto, una escultura concreta (Díaz Armas, 2003).

Descartamos aquí, porque ya entran en el terreno de la parodia (y, por tanto, de la hipertextualidad, siguiendo también a Genette) las obras de arte famosas que aparecen transformadas y, frecuentemente caricaturizadas, en las ilustraciones de los libros para niños (la Gioconda, por ejemplo, en los álbumes de Anthony Browne), ya que en este caso se trata de alusiones que pueden ser inmediatamente reconocidas por el espectador.

1. La intertextualidad como diálogo

La intertextualidad, como es más conocida esta cualidad del texto artístico, o transtextualidad, por seguir el marco de referencia trazado por Genette (1979) que nos ha permitido aplicar a estos casos el concepto de architextualidad, es una manifestación de la condición comunicativa, dialógica, de la obra literaria, tantas veces olvidada en la historiografía literaria.

En primer lugar, una obra dialoga con la tradición en la que se inscribe, de una manera consciente si el autor está rehaciendo, reescribiendo, homenajeando, citando, emulando, rechazando la literatura anterior. Pero este diálogo entre el autor y los que lo precedieron puede ser incluso inconsciente, al seguir la ruta o la rutina de un género o unos recursos y figuras literarias y formas narrativas o descriptivas ya bien establecidas o incluso al incurrir en un plagio involuntario.

En segundo lugar, probablemente en esta faceta del texto literario más que en ninguna otra puede advertirse la existencia del diálogo que se establece, en el momento de la lectura, entre el autor (o la obra) y el lector, aquel que puede advertir (o no) la existencia de una alusión, una cita, una parodia. Como todo diálogo, no se trata de una relación unidireccional, situada tan sólo en la esfera receptiva (la actividad lectora), sino también en la de la acción productiva, ya que el autor puede (o no) dar pistas

fiables (o algunos débiles indicios) al lector para que reconozca los hipotextos: las comillas, las citas al comienzo del libro o del capítulo, el título (donde pueden esconderse referencias a otra obra), el nombre del personaje, las primeras frases (que quizá contengan alguna fórmula o una forma de ruptura con la tradición anterior), los paratextos que a veces añade para explicar ciertas alusiones, etc.

En tercer lugar, para que el reconocimiento de las relaciones que una obra establece con las anteriores pueda establecerse, en el acto de la lectura el lector está convocando también todas sus otras experiencias receptivas (lo que ha leído, los cuadros o películas que ha visto, las referencias enciclopédicas o literarias de las que ha oído hablar). La mayor o menor capacidad para reconocer las alusiones intertextuales (competencia intertextual) variará, sin duda, en cada lector, dependiendo del grado de instrucción y de competencia literaria de que disponga, y del caudal de sus lecturas y experiencias de recepción de obras artísticas (*Intertexto lector* – Mendoza Fillola, 2001).

Por último, en el caso especial de la literatura infantil, donde ha surgido un nuevo género literario para los lectores menos competentes, el álbum ilustrado, y donde las ilustraciones cobran un gran protagonismo incluso para lectores que ya han adquirido una mayor fluidez lectora, la presencia de unas imágenes que están en perpetuo diálogo con las palabras que las acompañan, a las que complementan o contradicen o sustituyen, ya se ha establecido un importante diálogo entre las artes, de carácter transtextual también (correspondiente, con salvedades de las que no nos vamos a ocupar aquí, a lo que Genette llama paratextualidad), pero también se producen otros tipos de relación: de las ilustraciones con la tradición pictórica y artística en general (incluidos los ilustradores anteriores) y de las ilustraciones con los textos literarios.

1.1. El autor en diálogo con la tradición literaria

Aunque en la práctica sea imposible disociar los procesos que conducen a la escritura de una obra de los de su recepción por los lectores, podemos en teoría señalar el tipo de relación que se establece, en el nivel de la *intentio auctoris* o *intentio operis*, por utilizar los conceptos de Umberto Eco (pues la obra puede alcanzar resonancias y efectos que no perseguía, en realidad, el autor), entre el hipertexto y el hipotexto o los hipotextos contenidos en aquel, y que dan a entender claramente que la obra artística no puede sustraerse, consciente o inconscientemente, a esta característica fundamental en todo texto literario: la transtextualidad.

Esta condición intertextual del texto literario es un diálogo unidireccional hacia las obras escritas anteriormente (hipotextos), pero las relaciones establecidas pueden ser muy variadas, ya que el hipotexto o los hipotextos pueden haber servido como modelo (en el caso del homenaje, el plagio, la imitación o la emulación) o como antimodelos (en el caso de la parodia o de la ironía intertextual). Pero hay muchas otras formas de estar un texto presente en otro, quizá más débiles: la cita, por ejemplo.

En todo caso, la adscripción de un texto a un género o una forma determinados: la novela, la épica, el soneto, evidencian la existencia de una tradición que pesa sobre las elecciones que un autor realiza en un momento determinado. Y, de la misma manera, también se heredan maneras de decir: figuras literarias, recursos rítmicos y métricos, formas de estructuración de la argumentación, la descripción o la narración.

Mención aparte merecen las autorreferencias, o los casos de intratextualidad, esto es, la capacidad del texto para referirse a sí mismo, actitud que es más frecuente en la literatura postmoderna (y lo que Linda Hutcheon (1980) acuñó de "literatura narcisista"), pero ya se encuentra en la literatura del pasado: en Cervantes, Shakespeare, Sterne. Nos referimos al arte que reflexiona sobre sí mismo, bien a través de la estructura del relato especular bien a través de las reflexiones metaficticias.

Este tipo de relación cabría ser contemplada dentro de la architextualidad, entendida, tal y como hace Genette, no sólo como alusión a un género literario determinado, sino incluso a la propia condición literaria del texto, esto es, a la literariedad.

1.2. Diálogo de la obra con el lector

Como ya anticipábamos en nuestra argumentación, la obra que dialoga con la tradición aún tiene que dialogar con un lector, ya sea este un lector previsto (aquel al que un autor determinado puede estar dirigiendo la obra, y que puede ser un lector contemporáneo del autor o, quizá, incluso un lector futuro, que aún no ha llegado, si el autor se siente avanzado respecto a su época, como llegó a decir Valle-Inclán) que, lógicamente, condicionará ciertos aspectos de la obra. Los géneros literarios (y los recursos) no sólo funcionan en el horizonte de elecciones de un autor determinado, sino que también funcionan, como han mostrado algunos críticos literarios, en el horizonte de expectativas del lector: son marcas que permiten al lector reconocer qué quieren o pueden esperar de una obra determinada. Un lector espera de una novela un tiempo de lectura determinado, un tipo de disfrute concreto, bien distinto del que el mismo lector esperaría de la lectura de un cuento o de la de un poema o un ensayo.

Por otro lado, aparte de un "lector epocal" de difícil caracterización, es innegable aceptar la existencia de lectores condicionados por su edad, su formación, sus experiencias y gustos lectores. Sin duda, un lector experimentado y competente podría habérselas tanto con un *best-seller* como con una obra de Homero o con la poesía de Góngora o Camões, pero lo mismo no podría afirmarse de un lector (aunque lo sea habitualmente) que sólo esté acostumbrado a encararse con un *best-seller*, pues, aunque los haya "de calidad", como afirma Umberto Eco, la mayor parte de ellos son lectura más fácil, más "digerible", de rápido consumo (a la manera del *fast-food* o comida rápida: *fast-reading*), o "paraliteratura" que, como ha definido Gemma Lluch en algunos trabajos, se caracteriza por una menor densidad, una menor ambición y por el uso de recursos y estructuras más tradicionales. Sin duda, el lector infantil es un lector condicionado por su experiencia del mundo, por sus conocimientos enciclopédicos, por su competencia literaria y por su intertexto lector.

Junto a estos condicionamientos de carácter competencial (y que afectan a los límites estilísticos o incluso genológicos), existen otros muchos que frisan ya en las intenciones de la obra, y que tienen mucho que ver con las concepciones del autor acerca de la realidad y acerca de la literatura (y su función): hablamos de condicionamientos que ponen límites morales a la literatura, y que tienen gran vigor en la literatura infantil y juvenil, que raramente escapa a las intenciones o necesidades pedagógicas que los adultos le concedemos.

La existencia de un lector, condicionado o no, es también un diálogo bidireccional que tiene mucho que ver con lo que llamamos "contrato de lectura": la obra "se deja leer" por el lector, y para ello despliega ante sus ojos una serie de recursos que le permitan acceder a la obra, mientras que el lector permanece atento a las señales, los indicios que despliega la obra ante sí para poder comprenderla e interpretarla.

Y, no obstante, también sabemos que la obra literaria ofrece distintos niveles de lectura, que acaso nunca llegan a alcanzarse del todo. La obra tiene en cuenta al lector, pero si quiere interesarlo y desafiarlo, no se contentará con entregarse a una sola y unívoca lectura. Ello es muy evidente también en la mejor literatura infantil, que ofrece distintos niveles de lectura y que tiene también, como muchas veces se ha señalado, un doble receptor, adulto, quizá más competente que el infantil (al menos en la interpretación del texto literario), de la misma manera que el cine de animación o el cine para niños

se dirige desde algún tiempo (en expresión que hizo famosa la factoría Walt Disney) a un público "familiar", que incluye al niño y al adulto.

1.3. Diálogo del lector con sus lecturas

Los ecos intertextuales forman parte de este sistema de indicios o señales o, simplemente, de estímulos desplegados ante el lector. Por lo tanto, prevén la existencia de un lector (quizá no de cualquier lector que se acerque al texto, pero sí de algún lector competente) que sea capaz de reconocerlos. El mecanismo se hace evidente en la literatura infantil y juvenil, donde las alusiones intertextuales pertenecen al universo conocido por el lector: son hipotextos ya conocidos o legibles, pertenecientes a la literatura infantil, o, si no, hipotextos reconocibles porque se trata de hitos culturales: la Gioconda, las Meninas, el Quijote (Díaz Armas, 2003; 2005). Si no fuera así, si no se contara con la existencia de un lector que pudiera reconocer los juegos establecidos por el autor, no tendría sentido la parodia y no produciría el efecto buscado por el autor.

Hay marcas que, a la manera de un subrayado, ayudan a reconocer la existencia de un hipotexto: las comillas que encuadran las citas, las alusiones directas (con mención expresa del título, el autor, el protagonista o cualquier otro elemento reconocible de una obra). Pero otras muchas veces las alusiones son veladas, indirectas, y requieren de la participación de un lector acostumbrado a estos procedimientos de lectura. Esto no invalida todas las posibilidades, porque no siempre el autor persigue que sus alusiones sean reconocidas: puede destinarlas a un grupo de amigos (como en el *roman à clef* o en la poesía de circunstancias) o pueden ser usos irónicos para disfrute personal.

Especialmente en el segundo caso, el de la alusión velada, es evidente que el lector necesita tener un bagaje de lecturas y de experiencias receptoras que le permitan interactuar con el texto que lee y reconocer los ecos y las reescrituras. Por un lado, necesita haber leído. Por otro, necesita activar sus lecturas en cada nueva experiencia receptiva. Ambos aspectos están relacionados con la competencia literaria (y quizá con una específica competencia intertextual) y con el intertexto lector (Mendoza Fillola, 2001), que añade la novedad de que el lector puede estar relacionando el hipertexto no con las obras presentes en la mente del autor, sino con sus propias, azarosas e incluso erráticas experiencias de lectura.

1.4. Diálogo entre las artes

Entrando ya en el libro ilustrado o el álbum, aunque cuanto aquí se diga podría aplicarse a cualquier manifestación en la que exista una estrecha relación entre palabra e imagen, el cuarto tipo de diálogo se viene a dar entre las distintas artes y, específicamente, entre la tradición pictórica y la tradición literaria, aunque de una manera especial en el álbum, nuevo género literario que, por sus particularidades, no es ni sólo una cosa ni sólo la otra, y menos aún la suma de ambas.

Estudiadas por separado, las ilustraciones establecen un diálogo necesario con las formas de representación a través de la imagen (que incluye una serie de convenciones que los adultos hemos tenido que aprender a leer, aunque ya no nos acordemos de ellos) y, específicamente, con una tradición pictórica general que le ha proporcionado temas, géneros, recursos (aspectos que podríamos relacionar con la architextualidad) y que pueden ser claramente reconocidos en las ilustraciones. Junto a esta tradición, las ilustraciones para niños recogen también el testigo de varias tradiciones específicas (la ilustración, el cómic y la ilustración infantil, desde los clásicos como Rackham, Tenniel, Zwinger, etc., hasta los artistas más recientes como Browne, Kitamura, etc.) de las que han heredado convenciones narrativas: una bombilla encendida sobre la cabeza de un personaje, unas líneas

cinéticas que expresan movimiento, una forma de pautar la narración en páginas simples o dobles páginas, una forma de representar personajes y ambientes, etc.

Muchas veces, además de estos recursos, los ilustradores dialogan con obras de arte específicas: homenajean a otros ilustradores, cuelgan de las paredes de los personajes cuadros o pósters o carteles, pintan esculturas en los parques y jardines, muestran bustos de músicos sobre las repisas, o simplemente muestran libros en las habitaciones, las bibliotecas, las manos de los personajes. En todos estos casos, retomando las ideas anteriores, podemos estar ante alusiones directas o indirectas o veladas y ante menciones a obras concretas (intertextualidad) o, por el contrario, frente a architextos.

2. Architextos literarios: características de los libros “pintados”

Estos libros “pintados” en la ilustración son, unas veces, referencias a libros concretos (o referencias interdiscursivas), pero nos interesan en este caso los libros “universales”, que han conseguido traspasar las lindes de los idiomas y los países para poder ser reconocibles por casi cualquier lector.

Estas citas *architextuales* son muy frecuentes en la ilustración de libros para niños, y cumplen muchas funciones: sirven, por ejemplo, para caracterizar a un personaje – que, al ser presentado como lector, suele adoptar los rasgos de “reflexivo, tranquilo, imaginativo”. En estos casos, es evidente que no necesitamos saber qué es lo que lee, sino sólo saber que es un lector frecuente.

Pero estas referencias permiten establecer muchos otros juegos en la ficción: pueden servir como dato anticipador de algo que el lector encontrará más adelante (bien porque caracteriza al personaje como alguien que lee determinado tipo de libros y, por tanto, tiene determinados intereses, bien porque aquello que lee aparecerá más adelante), pueden dar posibilidades al ilustrador de crear “mundos posibles o alternativos” (ya que nos presenta ante los ojos, habitualmente con intención humorística, qué tipo de libro leería un animal determinado, por ejemplo); pueden llegar a darnos claves interpretativas para entender la propuesta (estética o narrativa) o la intención del autor. O pueden, incluso, establecer estructuras especulares o reflexiones metaficticias si el libro que se representa en la ilustración y que lee algún personaje es el mismo libro en el que se encuentra viviendo (libro infinito o circular).

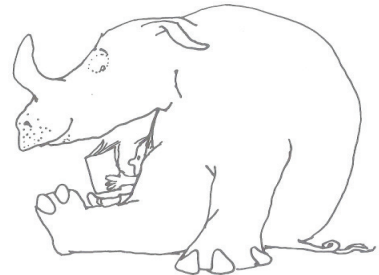


Figura 1 (Silverstein, 2010)

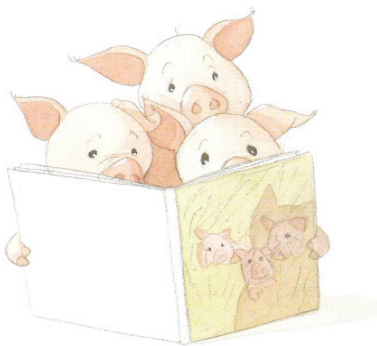


Figura 2 (Falconer, 2000)

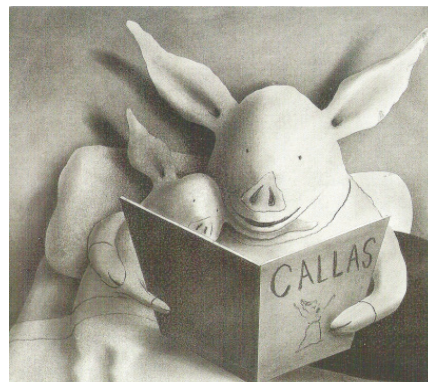


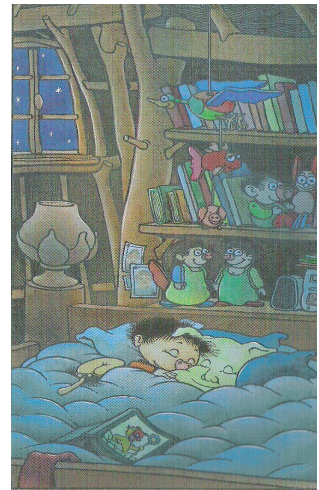
Figura 3 (Gréban, 2007)

3. Indicios dejados al lector

Mientras que un texto literario inserto en otro puede quedar claramente señalado mediante las comillas u otros procedimientos, un libro "pintado" en las ilustraciones tiene como "marco" de referencia la propia materialidad de libro. Si aparece cerrado, puesto en el anaquel de una estantería, por ejemplo, o si lo vemos desde fuera y está abierto en las manos de un personaje, se reconocerán en él el lomo, el encuadernado y quizá la ilustración de la portada o ciertas líneas garabateadas que semejarán el título y algunos otros paratextos.

Si el libro está abierto ante nuestros ojos, además de los elementos ya mencionados, que quizá continúen siendo visibles, también veremos, quizá, la estructuración de la página: hojas, columnas, párrafos, líneas, grabados o ilustraciones, notas al margen o al pie, viñetas, bocadillos o globos. Datos preciosos, habitualmente, para deducir (dependiendo, por supuesto, de la competencia del lector) ante qué tipo de libro estamos: un cómic, un álbum, un libro para jóvenes o adultos...

Generalmente, los architextos no permiten una identificación concreta del libro que se está leyendo, pero suelen aludir a determinado género, habitualmente muy amplio: novela, cómic. No obstante, tenemos otros indicios para establecer hipótesis convincentes: la caracterización del personaje, que quizá se haya disfrazado como su personaje favorito (Browne, 1995); la información suministrada por las ilustraciones, que pueden permitirnos saber que estamos ante un álbum, un cómic de superhéroes, un recetario de cocina; o, incluso, el efecto que causa en el lector, que puede estar asustado o reírse.



ou pour choisir
le meilleur livre à lire
avant de s'endormir.

Figura 4 (Ponti, 2000)

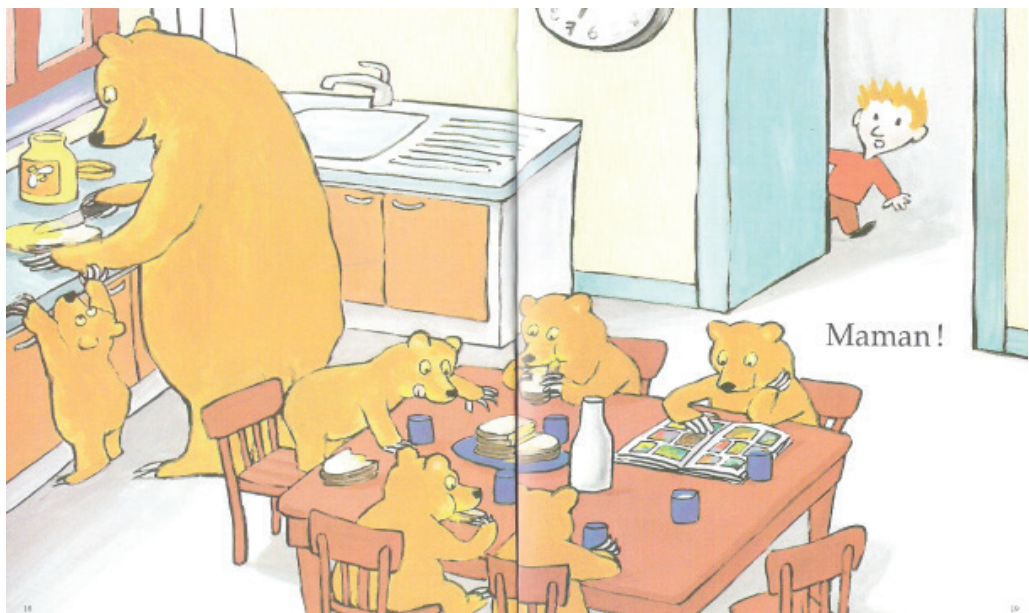


Figura 5 (Ramos, 1999)



Figuras 6 y 7 (Browne, 1995)

4. Rizar el rizo

Siendo todo architexto un libro inexistente como tal, esto es, fuera de la ficción, ya que no corresponde a un libro existente en algún anaquel de alguna librería o biblioteca, también es un libro que existe sólo en el plano de la ficción: lo vemos allí, dibujado en la página de un libro; lo ha leído o está leyéndolo o podría leerlo un personaje de ficción. Estos *libros ficticios* o *fingidos*, lo hemos intuido, tienen una función pedagógica: nos hablan indirectamente de lo importante que es leer, de lo agradable que es leer. Su función principal es, pues, subrayar los motivos de la lectura y del libro. Es lógico, pues, que también hayan ido más lejos, y desemboquen directamente en el tema de la propia literatura, bien a través del relato especular (el personaje está leyendo un libro que guarda cierto paralelismo con aquello que está viviendo) bien a través de la metalepsis (el libro leído por el personaje irrumpe en el mundo de éste, o es el personaje el que entra en contacto con el mundo del libro, o, simplemente, se desvuelve en su mundo de papel conociendo sus reglas, que son bien distintas de aquellas en las que nos movemos nosotros).

En todo caso, siempre estamos ante un "libro dentro del libro" (y, a veces, ante un "libro dentro del libro", estructura de cajas chinas o *mise en abyme* que, por su complejidad narrativa, sólo puede ser tratada a través de la ilustración, al menos en los álbumes para prelectores o primeros lectores): libros que contienen en sí mismos a otros lectores que están leyendo ese mismo libro. Y así hasta el infinito. Estos libros circulares o infinitos son, también, cada vez más frecuentes (Díaz Armas, 2002).

Conclusiones y sugerencia de otros diálogos

Hemos visto cuán frecuente es este motivo en la ilustración de los libros para niños. Las razones son tan variadas y complejas como el arte mismo: la intención pedagógica, el propio peso de la tradición pictórica (el libro es uno más de los objetos que, en la pintura renacentista y barroca, se encuentran junto al retratado para describirlo, o junto al santo para sugerir sus estudios o sus éxtasis; o que, en la pintura moderna se han convertido en tema principal de la pintura), los homenajes y reescrituras, los juegos literarios.

Sea como sea, cada libro "irreconocible" es una invitación al lector para que elabore una hipótesis acerca de cuál es ese libro o qué es lo que hace allí. Y, por lo tanto, se convierte también en un

magnífico recurso para activar la competencia literaria y lectora. El acostumbrarse a realizar hipótesis basándose en las pistas que nos deja el ilustrador no será una habilidad fundamental, pero sí está relacionada con una cualidad indispensable del texto literario: su esencial condición intertextual. Para ello, es recomendable enseñar al lector (y al mediador) a desarrollar estas habilidades, que es justo el aspecto dialógico que nos faltaba en este panorama, el que conecta la literatura con la labor educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWNE, Anthony (1995). *Me gustan los libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ ARMAS, J. (2002). "El libro dentro del libro. Aspectos de la metaficción en la Literatura Infantil y Juvenil", en *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. Vigo: ANILIJ/Univ. de Vigo.
- (2003). "Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil", en Mendoza Fillola A. & Cerriño Torremocha, P. (Coord.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- (2005). "Transtextualidad e ilustración en la Literatura Infantil", in Viana, F., Martins, M. & Coquet, E. (Org.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Braga: CEC/Univ. do Minho.
- FALCONER, Ian (2000). *Olivia*. New York: Atheneum.
- GENETTE, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Éditions du Seuil.
- (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Col. Poétique, Paris: Éditions du Seuil
- GRÉBAN, Quentin (2007). *A verdadeira história dos três porquinhos*. Maia: Nova Gaia
- HUTCHEON, L. (1980). *Narcissistic narrative: the meta-fictional paradox*, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- PONTI, Claude. (2000). *Le doudou méchant*. Paris: L'École des Loisirs.
- RAMOS, Mario (1999). *Maman!*. Paris: L'École des Loisirs.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, F. (1999). *La península metafísica. Arte, literatura y pensamiento en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SILVERSTEIN, Shel (2010). *Quem quer um rinoceronte barato?*. Figueira da Foz: Bruuá.

