

3. El taller poètic

3.1 La poesia com a escola de llengua

El llenguatge poètic és una forma especial de llenguatge. De tota manera, insistirem en aquesta qüestió. En primer lloc, cal caracteritzar el llenguatge poètic com una forma especial de llenguatge. Seguirem Spang (1993) per tal de caracteritzar allò que és líric:

- La interiorització, o visió subjectiva de les coses.
- La suggerència o insinuació (en lloc del desenvolupament d'una història, com a la narrativa).
- La instantaneïtat o coherència global del text poètic en un espai generalment breu, la qual cosa suscita la col·laboració del receptor.
- La funció poètica del llenguatge, és a dir, la crida d'atenció cap als valors estètics del llenguatge.
- La versificació, que no és un requisit indispensable, però que contribueix a elevar el llenguatge per sobre de la quotidianitat.
- El ritme, que és el centre i el motor de la lírica.
- L'oralitat (conseqüència, en part, de la versificació i del ritme), desenvolupada especialment fins al segle XX.

La visualitat (per la disposició retallada del text en la pàgina en blanc), la qual ha desplaçat parcialment l'oralitat, en la seua importància, al llarg del segle XX.

La musicalitat, derivada no només del ritme sinó també d'un cert acoloriment dels sons i de les combinacions onomatopèiques.

Moltes són les veus que han posat de manifest les potencialitats del gènere poètic com una autèntica escola de llengua. Georges Jean (1996) suggereix que l'estudi de la poesia ha d'anar paral·lel al del llenguatge. Així des dels jocs fonètics i semàntics i l'aprenentatge de tirallongues, cal passar a la lectura en veu alta, per percebre la sintaxi, el sentit i el ritme del text. I d'aquí cal fer un salt a la creació, la qual implica un domini de tots els plans de la llengua. Ara bé, malgrat

la claredat del procés, Jean és conscient de la principal dificultat: la formació dels mestres per poder dur a terme aquesta tasca i la selecció d'uns textos adequats.

Resumim la seua proposta en uns punts clau:

La llibertat d'escollir entre diverses alternatives.

La llibertat d'interpretar els textos.

La llibertat de crear.

La implicació personal de l'alumne en les activitats educatives:

Selecció de textos basada en la diversitat, amb estils que motiven i atraguen.

Diversitat en la manera de presentar els poemes.

Diversitat en les activitats.

3.2 Un taller d'escriptura poètica per a les aules

La seqüència didàctica basada en l'escriptura poètica que tot seguit mostrarem participa del conjunt d'experiències didàctiques d'introducció dintre l'ensenyament postobligatori de la creativitat literària i, més en concret, dels anomenats "tallers literaris", entesos com una alternativa a l'historicisme dominant en l'ensenyament de la literatura fins ben entrada la dècada dels vuitanta del segle passat. Just en aquest moment es detectà el canvi d'orientació metodològica en l'ensenyament de la literatura. És el cas d'obres de referència com les propostes pràctiques de Rincón-Sánchez Enciso, 1985 o les experiències amb tallers literaris procedents d'Argentina, com és el cas de Kohan-Rivadeneira, 1991 o Kohan, 1998. Algunes de les propostes didàctiques que es plantejaven fa dos dècades (és el cas d'Espí-Llopis, 1989) alternaven el treball de formació de lectors de poesia amb el joc poètic, tant amb activitats individuals com col·lectives. El joc verbal implícit en l'escriptura poètica anà trobant el seu espai preferent en l'àmbit escolar (vegeu Moreno, 1989) com una eina amb múltiples

possibilitats per a l'expressió oral i escrita.¹ El mateix concepte “taller” reconeixia implícitament que la creativitat no és un do natural sinó que és una qualitat que cal explorar amb un treball dirigit. Els jocs poètics amb el grup i l'escriptura creativa individual podien exercitar-se des de les aules (Vallejo, 1992).

El canvi curricular de la LOGSE dels anys 90 fou també un instrument d'innovació, que determinava el “saber fer” com a eix del currículum. Alguns dels primers materials didàctics que sorgiren amb la reforma educativa incloïen, amb les dificultats que suposa en una obra destinada a un públic ampli i heterogeni d'ensenyants i aprenents, les propostes d'escriptura creativa, basades en tallers literaris.

Precisament, un dels materials didàctics, pensat per a 3r d'ESO (Ferrer-Lluch, 1995) incloïa una proposta de seqüenciació de continguts que dedicava la meitat del curs a continguts relacionats amb la poesia (amb tres unitats didàctiques: “La poesia com a gènere: el vers i el poema”, “Composicions mètriques. El ritme” i “Sintaxi i semàntica del poema” i una tasca final basada en el recital i l'antologia de poemes) i l'altre mig al teatre. També en el nostre cas tinguérem l'ocasió d'organitzar l'estructura de les unitats didàctiques del curs de 4rt d'Eso editats per l'editorial Tabarca Llibres (Bataller-Calatayud-Narbon-Puig, 1999 i Bataller-Biot-Calatayud-Narbon-Puig, 2003) amb propostes basades en la pràctica dels tallers literaris. En concret, dos de les set unitats de què es componia el llibre van dedicades a la poesia com a gènere. Al llarg del curs s'hi introdueixen elements de relació entre la literatura i la vida social: recital i musicació de poemes, presentacions de llibres i tertúlies literàries, premis literaris, literatura als mitjans de comunicació, etc.

El taller poètic, tal com l'hem experimentat, és una mena de “fàbrica de poesia” o d’“espai per al joc poètic”, on tenen cabuda des del joc amb el llenguatge fins a l'expressió diversa dels sentiments personals, que cerca

¹ En aquesta línia de difusió de la poesia al món escolar destaca la feina del grup Magisteri Teatre-Mag Poesia (<http://www.mallorcaweb.com/magpoesia>) dirigida per Antoni Artigues i els treballs com del grup POCIÓ (Poesia i Educació), coordinat per Glòria Bordons, impulsen l'ús del gènere poètic a les aules i són responsables del web “Viu la poesia” (<http://www.viulapoesia.com>) (vegeu Bordons – Artigues – Costa –

aproximar-se a la lectura i escriptura des del plaer de la descoberta d'un món de possibilitats expressives moltes vegades desconegudes per als propis aprenents. La tradició poètica no és ací el punt de partida imprescindible, sinó moltes vegades el d'arribada. L'ensenyant, mentre dura el procés d'escriptura, té un paper actiu, escriu poemes al mateix temps dels aprenents i llig en veu alta les seues produccions.

3.3 Una seqüència didàctica per a l'ensenyament de la poesia

Vists el marc històric, espacial i temporal de l'experiència, farem la síntesi dels elements recurrents que ha tingut el taller d'escriptura poètica que he posat en pràctica els darrers anys, amb excel·lent acollida anual (vegeu-ne els detalls a Bataller, 2010a). Tot i que cada nou curs la proposta d'escriptura poètica presenta variacions, allò que li dóna sentit i que constitueix el seu canemàs invariable és justament la presència d'unes activitats ordenades seguint una determinada progressió. És a dir, el taller d'escriptura poètica presenta una seqüenciació en unes etapes que van sempre des de la por al full en blanc o el desconcert inicials fins al reforçament de l'autoestima després d'haver aconseguit un producte final suggerent, coherent i amb sentit, on a més de jugar amb el llenguatge ha tingut cabuda l'expressió diversa dels sentiments personals. Com en qualsevol procés d'escriptura, ací també comencem generant unes idees, que textualitzem i que finalment revisem. Un aspecte essencial en el funcionament del taller és el paper de l'ensenyant, que escriu poemes al mateix temps dels aprenents i que, com un participant més, llig en veu alta les seues produccions, els seus esborranys, fent costat a la resta de companys.

La seqüència es desenvoluparà a través de quatre eixos. Uns continguts conceptuals i procedimentals clàssics, relacionats amb les etapes, les obres i els autors de la tradició literària i la pràctica del comentari de textos poètics. Unes pràctiques d'escriptura creativa, que impliquen les fases del procés de l'escriptura

Ferrer – Manuel, 2009). En aquest sentit és també remarcable l'aplec de propostes recollides a Bonmatí, 2008.

fins arribar a la correcció i revisió finals. Uns continguts actitudinals basats en la valoració positiva de la lectura i l'escriptura. I, per últim, la necessària connexió de la literatura i la societat, materialitzada en la participació en actes literaris, concursos literaris, viatges, etc.

Per tal de caracteritzar la nostra seqüència diferenciarem les seues fases, tant les que conformen el taller poètic com aquelles que programem per a després de l'escriptura del poemari. Podem diferenciar quatre elements configuradors de la nostra seqüència d'escriptura poètica: quatre etapes o processos i un eix transversal que actua com un dels focs, al costat de les actituds esmentades, que manté viva la flama creativa:²

- 1a etapa: lectura i comentari de textos poètics
- 2a etapa: escriptura a partir de consignes poètiques
- 3a etapa: elaboració del poemari
- Eix transversal: activitats complementàries

3.3.1 Lectura i comentari de textos poètics

El taller poètic parteix necessàriament de la lectura i comentari de textos poètics diversos. Paral·lelament aprofitem per fer una progressiva caracterització del llenguatge poètic (hem emprat, entre d'altres, Barberà-Mallasén-Puig, 1995: 113-145 i Bataller-Calatayud-Narbon-Puig, 1999: 16-18, 34-36). Depenent del nivell educatiu hem assajat diverses fórmules i possibilitats. Per a un nivell universitari podem proposar, a tall d'exemple, la lectura de llires complets de poesia (*Els fruits saborosos* de Josep Carner, *El poema de la rosa als llavis* de Joan Salvat-Papasseit i el *Llibre de Meravelles* de Vicent Andrés Estellés).

En nivells inferiors, comencem la seqüència didàctica a l'inici de curs, amb la lectura de textos poètics, que són triats entre un llistat suficientment ampli provinent de l'anomenat "club de lectura" on es recullen les valoracions dels

² Amb bon criteri, s'han descrit (vegeu Barrientos-Ruano, 1996) seqüències d'ensenyament aprenentatge de la poesia des d'un enfocament comunicatiu per a primària (basades en els tres eixos: escoltar/parlar, llegir/interpretar i expressar) i amb un caràcter més procedimental per a l'ESO. Vegeu un marc de possibilitats per a secundària a Gómez, 2002.

llibres per part dels alumnes de cursos anteriors (Bataller, 2003). Per exemple, si prenem les dades dels cursos 1996-1997 i 1997-1998, tots de l'antic 3r de BUP, ens trobem que, d'un llistat prou ample de lectures de poesia catalana del segle XX, el llibre que gaudí de més lectors fou el *Llibre de Meravelles* de Vicent Andrés Estellés amb 123, i una puntuació mitjana de 7,02. Li seguien dues antologies del mateix poeta, *69 poemes d'amor* (18 lectors, amb una puntuació de 7,39) i l'*Antologia poètica* d'Edicions 3 i 4 (amb 13 lectors i un 6,46). Altres llibres ressenyables són el recull *Tirant de rock* (11 lectors i un 8,1) i *L'hotel París* amb 10 lectors i un 7,35. Seguien, aleshores, *Poetria*, l'*Antologia poètica* de Joan Valls i *Fragments* de Gaspar Jaén.

Durant tota aquesta fase aprofitem per l'audició de recitacions i musicacions poètiques i segons les ocasions, un comentari personal, l'elaboració antologia de poemes i la recitació memoritzada d'un poema.³

3.3.2 Escriptura a partir de consignes poètiques

L'escriptura naix de les anomenades “consignes poètiques”, aquelles fórmules breus que inciten a la producció d'un poema:

El punto de partida del trabajo es la consigna (de consignar, escribir). Una consigna es un ejercicio concreto que puede realizarse en clase, durante un lapso determinado. Es 'una fórmula breve que incita a la producción de un texto'. A veces se presenta como un juego, otras como una ecuación. Tiene algo de trampolín y algo de valla. Pero es especialmente un pretexto, tanto una coartada como un texto previo capaz, como cualquiera, de producir otro. (Kohan-Rivadeneira, 1991: 2)

Per a la nostra formulació de les consignes ens resultà molt útil tot el treball de compilació i taxonomia que suposà l'aparició, a casa nostra de les *Màquines per a escriure* (Sunyol, 1992), molt influenciades, com hem assenyalat, per les propostes del grup francès de literatura potencial Oulipo (vegeu una nova classificació dels jocs de paraules a Motos, 1999).

³ En algun cas, la dicció dels poemes, l'expressió oral poètica és el centre de la seqüència de l'aprenentatge (vegeu Groupe de Recherche d'Écouen, 1996). En altres casos, la fi de la seqüència és la recitació poètica (vegeu una experiència de recitació amb alumnes de batxillerat a Llopis, 1996).

Les consignes o disparadors per a la producció d'un text poètic es succeïxen amb una determinada seqüència, des de la sensibilització inicial a la síntesi final. Les primeres consignes són activitats de sensibilització, com ara l'escriptura d'un primer poema a partir de versos de diferents poemes. Això ens permet familiaritzar-nos amb els diferents llibres de poesia amb què compta la biblioteca del centre, o amb el corpus de pomes que emprarem durant les sessions d'escriptura.⁴ El taller avança amb consignes d'inici, relacionades amb el jo (acròstic, metàfores i autoimatges del jo) i amb consignes que mostren la interrelació de la poesia amb les diferents arts i gèneres (a partir d'una pintura, d'una música, d'un retall de premsa) i té com a nucli central un seguit de consignes poètiques que inciten l'escriptura a partir d'altres estímuls, de transformacions d'altres poemes o textos, o a partir de temes que funcionen com a disparadors de l'escriptura: consignes a partir d'altres poemes (emprant versos, substantius, rimes, estructures, eixamplant o allargant els poemes), consignes per a fer poemes en parella (haikús i tankes),⁵ consignes per fer poemes en grup (cadàvers exquisits), consignes a partir d'elements diversos (adjectius, comparacions, metàfores, rimes, etc.).⁶ Una estructura prèvia pot donar lloc a un poema nou:

Et dic	Et dic,
i dic amor i dic bellesa	i dic música i dic alegria
i dic poema i mar i dic misteri	i dic una cançó i un nom i dic cel
i abisme i compassió i dic silenci	i la lluna i les estrelles i dic bellesa
i dic llavi i jardí i dic saviesa.	i dic la mar i un bes i dic amb tu.

⁴ Més d'una vegada, és la lectura d'un poema allò que en provoca l'escriptura d'un altre: Rails i més rails / però tu estàs sola / rails i més rails, / però no ha hagut comiat, i ningú no t'espera. / Ningú no et trobarà a faltar / i ningú no s'alegrarà de veure't. / Rails i més rails / viatges com vius / en silenci. / Rails i més rails / i tu estàs tan sola. (Arbiol, 2000b:157).

⁵ La tanka es basteix damunt el haikú d'un altre company: "Em perdonaràs / les preses i el poc tacte. / A canvi, accepta'm uns haikús. / Si pots oblidar-ho fes-me tu les tankes". (Gisbert-Lizana-Vizcaino, 2004: 12).

⁶ El recompte dels poetes que han servit de model paratextual previ, d'inspiració o simplement de pretext o d'homenatge explícit o implícit per a l'escriptura s'aproxima a la trentena, en el corpus de pomaris publicats per alumnes nostres de batxillerat: Anna Aguilar-Amat (Collado, 2007: 61), Vicent Alonso (Bonilla, 2005: 85-86), Vicent Andrés Estellés (Arbiol, 2000b: 159; Bonilla, 2005: 82-83; Esteban, 2000: 207; Gimeno, 2000: 195; Gimeno, 2000: 196; Pla, 2008: 96), Maria del Mar Bonet (Bonilla, 2005: 91; Gisbert, 2005: 77-78), Josep Carner (Collado, 2007: 61), Enric Casasses (Collado, 2007: 61; Gutiérrez, 2006: 77; Mora, 2007: 81; Vila, 2006: 61), David Castillo (Vila, 2006: 58), Gabriel Ferrater (Gisbert, 2005: 86-87), Antoni Ferrer (Collado, 2007: 69), Manuel Forcano (Vila, 2006: 58), Joan Fuster (Mora, 2007: 76), Marc Granell (Gimeno, 2000: 194; Mora, 2007: 80; Vila, 2006: 65), Robert Graves (Gisbert, 2005: 85), Ramon Guillem (Vila, 2006: 58), Gaspar Jaén i Urban (Bonilla, 2005: 92; Gisbert, 2005: 81-82; Hinarejos, 1998: 227), Salvador Jàfer (Arbiol, 2000b: 158), Maria Mercè Marçal (Bonilla, 2005: 78), Miquel Martínez (Bonilla, 2005: 89), Anna Montero (Collado, 2007: 61), Teresa Pascual (Bonilla, 2005: 82-83; Gisbert, 2005: 83-84), Marta Pesarrodonna (Bonilla, 2005: 84), Manel Rodríguez-Castelló (Collado, 2007: 61), Pep Rosanes-Creus (Collado, 2007: 61), Pere Rovira (Collado, 2007: 63), Joan Salvat-Papasseit (Arbiol, 2000b: 157), Jean Serra (Collado, 2007: 61), Marià Villangómez (Gisbert, 2005: 79-80), Joan Vinyoli (Pla, 2008: 96; Vila, 2006: 58) i Júlia Zabala (Gutiérrez, 2006: 40).

(Granell, 1998)

(Mora, 2007: 80)

La major part de poemes s'escriuen individualment, però també es proposa l'escriptura en parelles o grups. Acostumem a tancar el taller poètic amb l'escriptura d'un poema narratiu llarg, que funciona com a activitat de síntesi, on fem l'espai com a tema, un poema dedicat a una ciutat, poble, territori, o comarca. El paisatge de l'horta de València, assolat per la cobdícia humana i l'imperi dels constructors és un tema poètic recurrent:

¿Què vares fer amb l'horta que hi havia
al Palau de Congressos?
I amb el Pouet, què ha passat?
València, els teus ocells a les gàbies
i els gossos ben nugats.
Però ets tu, la meua terra.

(Esteban, 2000: 217)

3.3.3 Elaboració del poemari

Després d'unes setmanes dedicades a l'escriptura de consignes poètiques, quan ja hem passat de la vintena de poemes, arriba al moment de l'elaboració d'un poemari on reunim i reescrivim els textos. Ens agrada emprar encara aquella terminologia diferenciadora de "maqueta" i l'"obra mestra", pensada per als processos d'escriptura de tota mena de textos (vegeu l'aplicació als infants del sistema educatiu francès a Grup de recerca d'Écouen, 1992: 160-176)

El producte final, el poemari, pot arribar a tenir fins a tres versions diferents. La primera i més important és el "poemari" pròpiament dit, que és la suma de totes les consignes realitzades i que suposa la revisió de l'escriptura poètica i la seua presentació en forma de llibre de poesia. Un "full d'instruccions" preparat per l'ensenyant ajudarà a establir els criteris de presentació i d'avaluació. Una segona fase la constitueix l'elaboració d'un "poemari personal", fet a partir d'una tria, selecció i nova ordenació dels poemes seleccionats, seguint un itinerari de lectura a partir d'algun criteri temàtic o estilístic que s'hi haja detectat en el procés d'avaluació del treball. Aquesta nova versió és la que acostumem a presentar a alguns dels diversos concursos poètics adreçats a joves que s'escampen pel nostre àmbit lingüístic. En moltes ocasions, els premis inclouen la publicació dels

poemes, l'última de les fases que poden tindre els textos (la relació bibliogràfica final n'és una mostra). I, finalment, elaborem l'anomenat "poemari del grup", consistent en la preparació d'una antologia poètica del grup-classe on seleccionem almenys un poema per cada alumne i un poema per cada consigna.⁷

3.3.4 Les activitats complementàries com a eix transversal

Un altre vessant essencial que motiva de forma decisiva l'interés per la lectura i escriptura poètiques el configura tot un seguit d'activitats complementàries, que són l'última baula de la seqüència i que tenen com a objectiu configurar actituds positives cap a la lectura i escriptura poètiques i que fan viure en primera persona experiències llegides als versos.⁸

El taller de poesia s'acompanya de la participació en activitats poètiques, complement indispensable per a una bona educació literària. Entre elles destaquen els encontres amb poetes, convidats al centre o accessibles dintre alguna proposta pública d'animació lectora, i les rutes literàries, tant les que preparem seguint l'obra d'algun poeta viu, com les que dissenyem a partir dels espais geogràfics relacionats amb la vida i obra d'algun poeta o llibre emblemàtic.⁹ El fet que durant aquestes eixides s'escriuen poemes (per exemple l'escriptura de "cadàvers exquisits" en algun espai de reunió, com ara un café emblemàtic) mostra la seua eficàcia per configurar actituds positives cap a la lectura i escriptura poètiques. La mateixa assistència a la presentació d'un llibre pot tenir efectes immediats per a l'ànima dels joves aprenents de poetes:

Una vegada amb el llibre a les meues mans, vaig encaminar-me cap a
Marc Granell i educadament li vaig demanar que em signés el llibre.
Em va rebre amb un sincer somriure i amb molta parsimònia va

⁷ Amb els alumnes de Magisteri del curs 2007-2008 exploràrem (amb l'ajut de Maica Bort) les possibilitats d'elaboració d'un blog ("Mestres de versos") que conté una antologia de poemes escrits pels propis alumnes (<http://mestresdeversos.wordpress.com>), consultable per autors i per consignes poètiques, i que permet la possibilitat d'afegir comentaris personals.

⁸ Si ja de per si el treball amb tallers literaris és motivador, el complement de la relació directa amb els creadors és una font suplementària de motivació i d'aprenentatge (vegeu en aquest sentit Alcoverro, 1993 i 1998).

⁹ Acostumem a dissenyar nosaltres mateixos les rutes, unint geografia i poemes, encara que de vegades ens hem trobat treballs que havien fet el disseny dels recorreguts amb gran sentit. Amb una orientació no escolar, destinat al públic adult alemany, férem una visió sintètica de rutes literàries amb escriptors valencians a Bataller-Crespo-Espí-Llopis-Narbon, 2007.

agarrar el meu llibre i me'l va dedicar. Va estampar la seua valuosa signatura i potser no era conscient de la importància que va tindre per a mi. Va posar: "A Maria, amb afecte, amb tota l'esperança oberta. Marc Granell". I em vaig sentir tan important com la mateixa Anna del seus versos. (Maria Latorre, 8-11-1998; Bataller- Calatayud-Narbon-Puig, 1998: 43)

I concloem l'apartat amb una reflexió personal. Dels diferents gèneres literaris que hem post en pràctica en aquests anys de docència, és aquest, juntament amb l'escriptura de dietaris, el que més gratificacions ens ha proporcionat i aquell on l'autoestima pel descobriment de capacitats creatives que es desconeixien es veu més reforçada en els aprenents. També és en els textos poètics on les diferents fases de la seqüència didàctica es veuen més clarament definides. Amb uns materials que s'escriuen majoritàriament a classe, els poemes "en brut", la maqueta, que després de revisions succesives esdevindran una "obra mestra", un poemari personal amb cara i ulls, que en ocasions ha estat publicat. I, com hem comprovat, l'entusiasme compartit i la participació en les diferents activitats paral·leles proporcionen múltiples satisfaccions i que, inevitablement, remenen prou sentiments personals.

Referències bibliogràfiques

ALCOVERRO, Carme (1993) *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*, Barcelona: Barcanova.

ALCOVERRO, Carme (1998) "Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 16, pp. 49-59.

BARBERÀ, Blanca - MALLASÉN, Francesc - PUIG, Carme (1994) *Literatura*, València: Tabarca Llibres.

BARRIENTOS RUIZ-RUANO, Carmen (1996) "Claus per a una didàctica de la poesia", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 10, pp. 23-41.

- BATALLER, Alexandre - BIOT, Eva - CALATAYUD, Ricard - NARBON, Carme - PUIG, Carme (2003), *Tabarca 4. Valencià: llengua i literatura*, València, Tabarca Llibres.
- BATALLER, Alexandre - CALATAYUD, Ricard - NARBON, Carme - PUIG, Carme (1999) *Parlem-ne* 4t ESO, València, Tabarca Llibres. Llibre de l'alumne, quadern d'activitats, projecte curricular i guia didàctica.
- BATALLER, Alexandre - CALATAYUD, Ricard - NARBON, Carme - PUIG, Carme (1999) *Parlem-ne* 4t ESO, València, Tabarca Llibres.
- BATALLER, Alexandre - CALATAYUD, Ricard - TOMÀS, Teresa- PUIG, Carme (1998) *Parlem-ne* 3r ESO, València, Tabarca Llibres. Llibre de l'alumne, quadern d'activitats, projecte curricular i guia didàctica.
- BATALLER, Alexandre – CRESPO, Isidre – ESPÍ, Antoni – LLOPIS, Tomàs, NARBON, Carme (2007) “Das Land Valencia”, *Literarische Routen der katalanischen Kultur*, Barcelona: Institut Ramon Llull, pp. 38-43.
- BATALLER, Alexandre (2003), "El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica", MARTINES, Vicent (coord.) ALBEROLA, Patrícia *et alii* (2003) *Llengua, societat i ensenyament*, Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, vol. 1, pp. 269-293.
- BATALLER, Alexandre (2010) “Del poema al poemari: un model de seqüència didàctica basat en l'escriptura poètica”, GARCIA, Manuel *et alii* (eds.) (2010) *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, València: Universitat de València, pp. 327-338.
- BONMATÍ I GUIDONET, Ricard (2008) *Poesia a l'escola. Com fer grans lectors i recitadors*, Barcelona: Rosa Sensat.
- BORDONS, Glòria (coord.) – ARTIGUES, Antoni – COSTA, Lis – FERRER, Júlia – MANUEL, Joan (2009) *La poesia contemporània. Una eina per canviar actituds en els futurs mestres i per millorar la llengua*, Barcelona: Graó.
- ESPÍ, Antoni – LLOPIS, Tomàs (1989) *Curs de Poesia: una proposta didàctica per a segon ensenyament*, Barcelona: Laertes.
- FERRER, Montserrat – LLUCH, Gemma (1995) *Per a crear mons, Educació Secundària Obligatòria*, València: Tabarca Llibres – Tàndem edicions.

- GÓMEZ MARTÍN, Fernando (2002) *Didáctica de la poesía en la educación secundaria*, Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- GROUPE DE RECHERCHE D'ÉCOUEN - JOLIBERT, Josette (coord.) (1992) *Formar infants productors de textos*, traducció i adaptació de M. CAMPS i N. FABRÉS, Barcelona: Graó.
- GROUPE DE RECHERCHE D'ÉCOUEN - JOLIBERT, Josette (coord.) (1996) "Apunts per a un curs de poesia a l'ensenyament secundari", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 10, pp. 43-52.
- JEAN, Georges (1996) *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ed. de la Torre.
- KOHAN, Silvia Adela - RIVADENEIRA, Ariel Lucas (1991) *Taller de escritura*, Madrid: Diseño editorial.
- KOHAN, Silvia Adela (1998) *Cómo se escribe poesía*, Barcelona: Plaza & Janés.
- LLOPIS i GUARDIOLA, Tomàs (1996) "Apunts per a un curs de poesia a l'ensenyament secundari", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 10, pp. 53-63.
- MORENO, Víctor (1989) *El juego poético en la escuela*, Pamplona, Pamiela.
- MOTOS TERUEL, Tomás (1999) *Juegos creativos de lenguaje*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- RINCÓN, Francisco - SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (1985) *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos.
- SPANG, Kurt (1993) *Géneros literarios*, Madrid: Síntesis.
- SUNYOL, Víctor (1992) *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*, Vic: Eumo.
- VALLEJO FORÉS, Guillem (1992) *Taller de poesia*, Barcelona: Oikos-tau.

LLIBRES DE CREACIÓ LITERÀRIA

- ARBIOL, Clara (2000a) “Un crit tebi”, *No he perdut cap de les teues paraules. Dotze poemaris*, Manises: Fundació Municipal de Cultura i Juventut – Ajuntament de Manises, pp. 123-132.
- ARBIOL, Clara (2000b) “Plany i homenatge”, *No he perdut cap de les teues paraules. Dotze poemaris*, Manises: Fundació Municipal de Cultura i Juventut – Ajuntament de Manises, pp. 145-162.
- ARBIOL, Clara (2000c) “Pirates del tercer mil·leni”, *No he perdut cap de les teues paraules. Dotze poemaris*, Manises: Fundació Municipal de Cultura i Juventut – Ajuntament de Manises, pp. 163-174.
- BONILLA, Lucía (2005) “Enyor i desig”, *Mirades, Premis Juvenils de Literatura Breu Ciutat de Mislata 2004*, Alzira: Bromera, pp. 75-92.
- COLLADO, Guillermo (2007) “Tèrbols records”, *A trenc d'alba. Premis literaris de Carcaixent 2007*, Alzira: Bromera, pp. 59-70.
- ESTEBAN, Marta (2000) “Fundacions de guerra i postguerra”, *No he perdut cap de les teues paraules. Dotze poemaris*, Manises: Fundació Municipal de Cultura i Juventut – Ajuntament de Manises, pp. 191-202.
- GIMENO, Verònica (2000) “El meu univers”, *No he perdut cap de les teues paraules. Dotze poemaris*, Manises: Fundació Municipal de Cultura i Juventut – Ajuntament de Manises.
- GISBERT, Sandra – LIZANA, Marta – VIZCAÍNO, Andrea (2004) “Tankes de l'estació”, *Premis Bages juvenils de literatua. Vint-i-unena convocatòria 2004*, Manresa: Òmnium Cultural, pp. 12-15.
- GISBERT, Sandra (2005) “Enyorances”, *Il·lusions. Premis literaris de Carcaixent 2004*, Alzira: Bromera, pp. 75-88.
- GRANELL, Marc (1998) *Versos per a Anna*, Alzira: Bromera.
- GUTIÉRREZ, Begonya (2006) “I dic por”, *Llocs desconeguts. Premis literaris de Carcaixent 2006*, Alzira: Bromera, pp. 67-80.
- GUTIÉRREZ, Begonya (2007) “I dic por”, *La rosa de paper X*, Catarroja: Florida, pp. 37-42.

HINAREJOS, Alícia (1998) “Temples de sal”, *Arran de terra. 12 poemaris*, Manises: Fundació Municipal de Cultura i Juventut – Ajuntament de Manises, pp. 217-227.

JAÉN I URBAN, Gaspar (1991) *Fragments*, València: Edicions 3 i 4

MORA, Ana (2007) “Mentre t’espere”, *A trenc d’alba. Premis literaris de Carcaixent 2007*, Alzira: Bromera, pp. 71-82.

PLA, Daniel (2008) “Vull ser”, *Subliminar, Premis literaris de Carcaixent 2008*, Alzira: Bromera, pp. 93-106.

SALVADOR, Sergi (2007) “Em queixe però sé que no ho vull diferent”, *A trenc d’alba. Premis literaris de Carcaixent 2007*, Alzira: Bromera, pp. 83-96.

VILA, Laia (2006) “Et dic i no m’entens”, *Llocs desconeguts. Premis literaris de Carcaixent 2006*, Alzira: Bromera, pp. 55-66.