



## **“De moment, no veig cap fals amic”**

---

El cas dels falsos amics entre el català i el portuguès

Maria Samper Echevarria  
Màster en Ensenyament de Català i  
Espanyol com a Segones Llengües  
Tutor: Dr. Ferrer Costa  
Facultat de Lletres  
Curs 2018-2019  
Universitat de Girona



Gràcies a la Lucia, per acompanyar-me en tot moment.

Gràcies als alumnes, a la Nathália i a en Francisco,  
per ajudar-me a millorar com a professora.

Gràcies als meus pares i la meva germana, Elena, que sempre hi són.

I gràcies a Lisboa, per tres mesos meravellosos.

**Índex**

|  |    |
|--|----|
| 1. <i>INTRODUCCIÓ</i> .....  | 5  |
| 2. <i>PARAULES CLAU</i> .....  | 9  |
| 3. <i>ADQUISICIÓ DE LLENGÜES ESTRANGERES</i> .....                       | 11 |
| I. L'adquisició de llengües .....  | 11 |
| II. La interllengua .....  | 12 |
| III. Adquisició de llengües estrangeres.....                             | 13 |
| a) Anàlisi contrastiva .....   | 13 |
| b) Anàlisi d'errors .....  | 13 |
| c) Interferència i transferència lingüística.....                        | 14 |
| IV. Factors en l'adquisició d'una llengua estrangera.....                | 16 |
| a) Edat.....   | 16 |
| b) Motivació.....  | 17 |
| c) L'aptitud i la personalitat.....                                      | 17 |
| d) Context i situació .....  | 18 |
| V. Adquisició del lèxic .....  | 18 |
| 4. <i>ESTAT DE LA QÜESTIÓ</i> .....                                      | 22 |
| 5. <i>ELS FALSOS AMICS</i> .....   | 25 |
| I. Què són els falsos amics? .....                                       | 25 |
| II. Tipologia de Falsos Amics .....                                      | 27 |
| III. Quin lèxic escollim? .....  | 29 |
| IV. Com ensenyar els falsos amics?.....                                  | 31 |
| V. Els materials.....  | 33 |
| 6. <i>RECULL DE FALSOS AMICS</i> .....                                   | 35 |
| I. Falsos amics A1 .....   | 36 |
| II. Falsos amics A2.....   | 37 |
| 7. <i>PROPOSTA DIDÀCTICA</i> .....                                       | 38 |
| I. Els alumnes.....  | 38 |
| II. Metodologia.....   | 39 |
| III. Les activitats .....  | 39 |
| a) Activitat 1: Les frases contextualitzades .....                       | 40 |
| b) Activitat 2: Relació forma-imatge .....                               | 41 |
| c) Activitat 3: El text.....   | 41 |
| d) Activitat 4: El joc.....  | 42 |
| IV. Problemes amb la realització de la proposta didàctica a classe ..... | 43 |
| 9. <i>CONCLUSIONS</i> .....  | 44 |
| <i>BIBLIOGRAFIA</i> .....  | 45 |
| <i>ANNEXOS</i> .....   | 49 |

## 1. INTRODUCCIÓ

Dins del camp de l'estudi de l'adquisició de segones llengües, el lèxic ha estat un dels temes que s'ha estudiat més tardanament. No va ser fins a finals del segle XX que s'hi va parar atenció. Són molts els autors que ho apunten, com, per exemple, Morante Vallejo (2005), o bé Gass i Selinker (2008). Tot i això, és cert que en els últims temps l'interès pel lèxic ha augmentat i se li ha donat molta rellevància en els estudis lingüístics. Durant l'última dècada del segle XX, els anglesos foren pioners en posar-hi èmfasi, en què era i quina era la millor manera d'adquirir-lo. Poc a poc, aquests treballs es van anar expandint cap a altres llengües. En espanyol hi va haver un auge de les investigacions lèxiques en segones llengües durant els primers anys del segle XXI. En català, però, no hi ha hagut una recerca profunda sobre el tema, sinó que encara hi ha molta feina a fer i material per explotar.

En els darrers anys han sorgit investigacions sobre quin tipus de vocabulari hi ha, què comporta aprendre'l i què cal fer per ajudar els alumnes a adquirir les paraules en la seva plenitud. S'ha vist com el lèxic és més rellevant del que es pensava i que constitueix un dels eixos fonamentals en l'estudi de les segones llengües i llengües estrangeres. Tal com apuntava Wilkins, "Sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada" (1972) (citada per Morante Vallejo, 2005: 17). La prova és que les frases amb errors gramaticals es poden entendre "Jo comprar pomes vull", però els errors de lèxic interfereixen en la comunicació (Gass i Selinker, 2008: 449).

Arran de diversos estudis s'han anat veient quines són les branques que conformen el vocabulari, és a dir, quin tipus de vocabulari hi ha en una llengua i com s'adquireix. No és el mateix estudiar paraules monosèmiques, que tenen un sol significat, o polisèmiques. De la mateixa manera, també es poden estudiar altres fenòmens com les frases fetes, les paraules compostes o els falsos amics.

Els falsos amics han rebut molt poca atenció dins l'estudi del lèxic en comparació a la semàntica, la morfologia o altres camps lingüístics. Tot i que fàcilment es poden trobar articles i tesis sobre falsos amics, la consideració que se'n té en els manuals o en les classes de segones llengües i llengües estrangeres és molt minsa. En els llibres no hi ha un apartat dedicat a la seva existència, de manera que si el professor o els estudiants no hi posen èmfasi, a les classes no se'n parla.

Chamizo Domínguez destaca la importància dels estudis sobre els falsos amics apuntant que són una eina per evidenciar quins són els processos que provoquen el sorgiment de nous significats a les paraules (metafòrics, irònics, etc.). També suggereix que els falsos amics es poden utilitzar per veure com s'ha conceptualitzat la realitat i els objectes dels parlants de diferents llengües. Conèixer l'existència d'aquest fenomen és positiva per tal d'evitar malentesos lingüístics i conceptuals, es tracta, doncs, d'un treball tant lingüístic com pragmàtic (Chamizo Domínguez, 2005: 101). És aquí on es vol centrar el present treball, a evitar les confusions que poden sorgir entre els parlants d'una llengua i els qui l'estan aprenent en utilitzar falsos amics sense ser-ne conscients.

Sota el títol "*De moment, no veig cap fals amic*". *El cas dels falsos amics entre el català i el portuguès*, es proposa fer un estudi dels falsos amics entre dues llengües properes com són el català i el portuguès. Si bé semblaria que entre llengües romàniques els falsos amics haurien de ser pocs i fàcils de reconèixer, la veritat és que s'ha observat que entre llengües de la mateixa família aquests augmenten de manera considerable (Galiñanes Gallén, 2006: s/n).

La motivació de fer un estudi sobre els falsos amics entre el català i el portuguès ve de la mà de les pràctiques curriculars del Màster en Ensenyament de català i castellà com a segones llengües per la Universitat de Girona. Es duran a terme a la Universidade de Lisboa, concretament, a la Faculdade de Letras. Durant el període en què s'estiguin cursant es podrà tenir contacte directe amb els estudiants portuguesos de català, amb els quals es realitzaran activitats i dels que s'observarà quina és la familiaritat que tenen amb els falsos amics entre la seva llengua i la d'estudi. A Portugal hi ha molts alumnes que provenen d'altres zones de parla portuguesa, majoritàriament del Brasil, però també dels territoris africans com Angola o Moçambic. Si es fa un treball sobre el portuguès és oportú esmentar que aquestes varietats poden presentar nous falsos amics o, pel contrari, poden tenir-ne menys que entre el català i la variant peninsular (Carlucci i Díaz Ferrero, 2007: 182). És per això que el treball es centrarà només en aquesta última a l'hora de fer el recull dels falsos amics.

El treball tindrà dues parts. La primera constarà d'una explicació teòrica sobre l'adquisició de llengües estrangeres i l'adquisició del lèxic, així com un estat de la qüestió sobre les investigacions dels falsos amics entre el català i el portuguès ja publicades. La segona part tindrà un primer apartat en què s'explicarà què són els falsos amics i com es poden abordar a l'aula. I un segon apartat en què s'introduirà la proposta didàctica feta en el marc de les classes a la Universidade de Lisboa.

L'objectiu d'aquest treball és, per una banda, analitzar quins són els estudis o materials actuals sobre falsos amics en l'estudi del català com a llengua estrangera. I, per altra banda, crear una proposta didàctica adequada als nivells de l'alumnat i que es pugui inserir en les classes de CLE (Català com a Llengua Estrangera). Aprofitant que les pràctiques es realitzen a la Universidade de Lisboa, les activitats pensades i exposades en aquest treball es duran a terme a les classes de català amb l'alumnat portuguès dels grups A1 i A2. Amb la realització de la proposta didàctica el que es vol és possibilitar que les activitats ideades pel català i el portuguès es puguin extrapolar al treball dels falsos amics en altres llengües, permetre que els professors adaptin les activitats proposades a les seves classes.

A l'hora d'escollir quins són els falsos amics que els alumnes han de conèixer es farà referència a quin és el nivell dels estudiants (A1 i A2) i quins són els temes que estan estudiant durant el període de pràctiques: per a A1 el lèxic es centrarà en els aliments i per a d'A2 en les professions. El motiu de planificar activitats sobre els falsos amics destinades a nivells baixos es deu al fet que és en aquests primers estadis de l'aprenentatge d'una llengua estrangera quan els alumnes tendeixen a traduir a partir de la seva L1 el lèxic i les estructures gramaticals que estan aprenent. Per tant, és quan es dona la situació perfecta perquè els falsos amics proliferin (Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 4).

El motiu d'emmarcar el treball segons el tema de la unitat es deu a diversos factors. Els grups amb els quals es duran a terme les activitats segueixen un manual i cal inserir en el seu currículum les activitats de falsos amics. Els llibres que s'utilitzen a les classes són:

- Per A1: *Veus 1, Curs comunicatiu de català: enfocaments per tasques*, Mas, Marta i Vilagrasa, Albert. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 2009.
- Per A2: *Veus 2, Curs comunicatiu de català: enfocaments per tasques*, Mas, Marta i Vilagrasa, Albert. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 2007.

Aquests materials no s'empraran directament per a crear les activitats que es proposin. Però sí que es tindrà en compte el vocabulari i la gramàtica de les unitats 6 de cada un a l'hora d'escollir el tema dels falsos amics (aliments i professions). Així, la proposta didàctica estarà formada per activitats complementàries al que es treballi a classe. No es pretén fer classes dedicades únicament als falsos amics, sinó crear consciència entre els alumnes de la seva existència i realitzar exercicis que aportin als alumnes tant l'aprenentatge dels falsos amics com de les formes gramaticals i de vocabulari que s'inscriuen en el seu nivell. A més, tal com es veurà en els següents apartats, cal donar més rellevància al lèxic dins les aules però sense allunyar-lo del coneixement gramatical.

És recomanable, doncs, crear activitats de lèxic que facin sorgir la gramàtica i, a la vegada, condueixin a la reflexió sobre l'existència d'aquests paranys. Tot i tenir una seqüència didàctica i un desenvolupament, les activitats proposades es comprenen com a complementàries. D'aquesta manera el professor té flexibilitat sobre com vol enfocar el cas dels falsos amics dins del seu plantejament didàctic.

Per acabar, s'escolliran els falsos amics que comportin malentesos en contextos escrits més que no orals. El principal problema dels falsos amics entre dues llengües tan pròximes com el català i el portuguès és que la comprensió lectora sol ser més senzilla o assequible, ja que el vocabulari és molt semblant, però això ocasiona, també, l'increment de malentesos. A més, els nivells baixos tendeixen a llegir les paraules i els textos, ja que la comprensió lectora és més senzilla que l'oral. Fonèticament, el portuguès està allunyat de l'espanyol i això fa que el nombre de falsos amics orals es redueixi molt (Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 7). En català això també pot passar. Malgrat no hi hagi cap estudi contrastiu entre ambdues llengües, el portuguès compta amb més vocals que la llengua catalana (ja que cal sumar-hi les nasals, que en català no s'empren), disminuint així els malentesos orals. Encara que existeixi aquesta minimització dels falsos amics orals, en podem trobar de totals com, per exemple, el verb "ficar" que és un fals amic tant oral com escrit. En portuguès es traduiria com a "quedar-se", mentre que en català significa "posar".



## 2. PARAULES CLAU

Abans d'entrar en matèria es creu oportú definir alguns dels termes que s'aniran repetint al llarg de l'explicació per tal de no crear confusions durant la lectura:

- Primera llengua (L1): és aquella llengua que s'adquireix entre els 18 mesos i els quatre i cinc anys d'edat (Ortega, 2013: 3). L'infant aprèn la llengua del seu voltant, la que parlen els seus pares i les persones que l'envolten. Amb 5 anys és capaç de reproduir estructures gramaticals complexes i utilitzar un gran nombre de paraules. A més, es poden donar casos en què hi hagi l'adquisició de més d'una llengua primera i que, per tant, es parli de llengües primeres. La llengua primera moltes vegades és anomenada també llengua materna o llengua nativa.
- Llengua meta: és la llengua objecte d'estudi per l'aprenent, és a dir, la llengua que es vol adquirir. Aquest terme engloba tant la segona llengua com la llengua estrangera que l'aprenent vol adquirir (CVC, 2019: sv. "Lengua meta").
- Segona llengua (L2): és aquella llengua que s'aprèn un cop la primera llengua ja ha estat adquirida del tot. Es tracta, doncs, d'una llengua que es comença a aprendre en una edat més tardana, al final de la infantesa, a l'adolescència o durant l'edat adulta, el que comporta que siguin altres factors els que ajudin en la seva adquisició (Ortega, 2013: 4). No s'ha de confondre amb l'adquisició d'una llengua estrangera. La segona llengua s'adquireix en un entorn en què la llengua d'aprenentatge és d'ús habitual (Baralo, 1999: 22). Un exemple seria la persona que aprèn anglès quan viu a Anglaterra.
- Adquisició de segones llengües (ASL): és el nom de la disciplina que estudia com les persones aprenen i adquireixen aquelles llengües que no són la materna. Aquest terme s'utilitza també per parlar del procés de l'alumne en l'adquisició de llengües després de la llengua nativa tant en un context social, és a dir, d'immersió, com en un context acadèmic (Gass i Salinger, 2008: 7).
- Llengua estrangera (LE): una llengua estrangera és aquella llengua que es comença a aprendre un cop ja s'ha adquirit la primera llengua però que s'adquireix en un context

acadèmic, a diferència de la segona llengua. Una llengua estrangera és aquella que s'aprèn en un context en què la L1 del parlant és la de la societat que l'envolta, mentre que només utilitza la llengua estrangera a classe d'idiomes o en contextos educatius.

- Adquisició de llengües estrangeres (ALE): Es refereix al procés d'adquisició d'una segona llengua en el context de la llengua nativa de l'aprenent. És a dir, tal com es veia en el punt anterior, es tracta de l'adquisició d'una segona llengua però en contextos acadèmics (Gass i Salinger, 2008: 7). Els estudiants catalans que van a classes de francès o que l'estudien a l'escola són, doncs, alumnes d'una llengua estrangera.

En el present treball, en referir-nos a la llengua materna, s'utilitzaran els termes primera llengua (L1) o llengua nativa com a sinònims. Pel que fa a l'adquisició de llengües, queda palès que la segona llengua és aquella que s'aprèn en el seu context d'ús quotidià. En el cas que ens ocupa, però, es tracta de l'aprenentatge de català com a llengua estrangera, ja que té lloc a Lisboa, on els alumnes portuguesos aprenen la llengua en un context acadèmic, la Universitat. És per això que el terme "adquisició de segones llengües" quedarà en segon pla i s'utilitzaran els termes "adquisició de llengües estrangeres" o "llengua estrangera" quan es faci referència al català que s'aprèn dins l'aula de la universitat.

### 3. ADQUISICIÓ DE LLENGÜES ESTRANGERES

Tal com s'indica al *Diccionario de términos clave de ELE* (1997-2019, recurs en línia), l'expressió "adquisició de segones llengües" s'empra per referir-se als processos inconscients amb els que hom desenvolupa les capacitats necessàries per tal d'utilitzar formes i estructures lingüístiques d'una llengua nova, que no és la materna. Els estudis al voltant de l'adquisició de segones llengües han passat per diferents estadis a mesura que han anat augmentant els treballs i les investigacions en aquest àmbit de la lingüística aplicada.

En aquest capítol el que es pretén és presentar totes aquelles teories d'adquisició de segones llengües i llengües estrangeres que poden ajudar a entendre en quin àmbit queden englobats els falsos amics i les problemàtiques que causen. Per tal de donar una visió global però breu del que és l'adquisició de llengües (tant primeres, com segones o estrangeres), primerament s'exposaran els principals corrents d'adquisició de la llengua primera. Van ser estudis pioners i des dels quals es van desenvolupar les teories d'adquisició de segones llengües. Seguidament, es donaran unes pinzellades en les anàlisis més importants de l'adquisició de segones llengües i el discurs s'endinsarà cap a les nocions d'interferència lingüística per veure on es situen els falsos amics. Finalment, es resumiran breument els principals factors a tenir en compte en una classe de llengua estrangera per tal de poder obrir camí cap al tipus d'activitats que es proposaran i per què.

#### I. L'adquisició de llengües

L'adquisició de segones llengües o de llengües estrangeres no s'entén si no es parla abans d'alguns dels corrents lingüístics que durant anys han estudiat l'adquisició de la primera llengua. És necessari, abans de desenvolupar el gruix del treball, construir el context en què van néixer els estudis sobre l'adquisició de llengües estrangeres per tal de poder resseguir quines són les corrents lingüístiques que han arribat fins avui dia. I quines, a més, influeixen els treballs sobre adquisició de llengües, de segones llengües i de lèxic en segones llengües que s'estan duent a terme en els darrers anys.

Als inicis de l'estudi de l'adquisició de llengües el corrent intel·lectual que dominava aquest àmbit era el conductisme. Era una teoria psicològica que defensava que el procés d'aprenentatge de qualsevol cosa, inclosa la llengua, es devia als hàbits que s'adquirien de la imitació i la repetició de respostes a uns determinats estímuls (CVC, 2019: "Conductismo").

Pel que fa a les llengües, els conductistes explicaven l'adquisició per part dels infants com la imitació i reproducció tant dels sons com de les estructures gramaticals dels pares que, en ser dites de manera correcta i rebre reforços positius i, també, a base de repetir i repetir, es tornaven hàbits. Aquesta va ser una teoria que aviat va tenir detractors que van demostrar que no s'explicaven algunes de les situacions lingüístiques per les quals passaven els infants durant els anys d'adquisició de la llengua materna. Una d'elles fou que els nens són capaços de produir oracions que no han sentit mai, de manera que poden realitzar comunicacions sense haver rebut aquell estímul concret abans (Baralo, 1999: 12-14).

Diversos lingüistes van investigar altres motius que expliquen l'adquisició de la llengua. Noam Chomsky va defensar que “los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica, como la visión, por ejemplo, o el andar erguido” (Baralo, 1999: 15). Aquest aspecte biològic del llenguatge es denomina “gramàtica universal”. Defensava que els nens tenen les estructures gramaticals en néixer i que desenvolupen aquelles relacionades amb la llengua dels seus progenitors. A més, es va observar que tots els infants passen per les mateixes etapes de desenvolupament del llenguatge durant el procés d'adquisició (Baralo, 1999: 15-19). Va néixer així el cognitivisme, centrat en els processos que fa la ment per pensar i aprendre (CVC, 2019: “Cognitivismo”).

## II. La interllengua

El primer en parlar de l'existència d'una interllengua fou Selinker (1969). La interllengua ha estat definida com els diferents estadis d'adquisició d'una llengua durant el seu procés d'aprenentatge (citada per CVC, 2019: “Interllengua”). Baralo (1999) la defineix com: “el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje. [...] Interllengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico” (Baralo, 1999: 39). En altres paraules, la interllengua és l'estat en què es troba la llengua meta mentre l'aprenent l'està adquirint en cada moment de l'aprenentatge. És un sistema, doncs, que es troba a mig camí entre la llengua materna i la llengua meta i que, a més, és individual, cada aprenent en desenvolupa una de diferent. Com a estat canviant, a mesura que es va avançant en l'aprenentatge de la nova llengua, aquesta interllengua va mutant, transformant les regles adquirides i augmentant el vocabulari, passant a diferents estadis o nivells (CVC, 2019: “Interllengua”).

La interllengua s'ha d'entendre a l'hora d'analitzar les diferents corrents en l'adquisició de segones llengües o llengües estrangeres, així com en el moment de crear activitats.

### **III. Adquisició de llengües estrangeres**

#### **a) Anàlisi contrastiva**

L'anàlisi contrastiva partia de les teories conductistes que s'han mencionat anteriorment. Si les persones desenvolupen el llenguatge a partir de la creació i repetició d'hàbits, vol dir que en el moment d'adquirir una nova llengua es començarà a aprendre basant-se en els hàbits de la llengua materna. Així doncs, els teòrics defensaven que els professors es podrien anticipar als errors dels aprenents en la llengua estrangera si coneixien la seva L1. És a dir, contrastant els sistemes lingüístics de la L1 amb els de la llengua estrangera i veient quines eren les diferències i les semblances entre ambdues per tal de pronosticar què seria fàcil o difícil d'adquirir per part dels aprenents (Baralo 1999:35-36; Grass i Salinker, 2008: 96). Els errors de la llengua estrangera causats per la influència de la L1 s'han anomenat "interferències lingüístiques". Però si la comparació entre les dues llengües causa resultats positius, no dona errors, es parla de "transferència lingüística".

#### **b) Anàlisi d'errors**

Durant els anys setanta del segle passat l'anàlisi contrastiva va ser molt criticada. No tots els errors es podien preveure amb la comparació de la L1 i la llengua estrangera, sinó que alguns no eren causats per influències de la L1 o altres llengües que coneguessin.

L'anàlisi d'errors es centra en els errors que l'alumne comet, no tant per erradicar-los, sinó per aprendre d'aquests. A més, en l'anàlisi d'errors la llengua amb la que es compara la interllengua és la llengua meta, i no la llengua materna (Grass i Salinker, 2008: 102). Corder (1967) fou el primer a remarcar la importància dels errors tant per l'aprenentatge dels alumnes com perquè els professors vegin en què han d'ajudar o en quins àmbits han d'insistir (citada per Baralo, 1999: 37). Corder va distingir entre "errors" i "faltes".

Les faltes (o lapsus) són aquelles equivocacions que l'aprenent pot tenir pel fet d'estar despistat o perquè la seva llengua s'ha travat. En canvi, els errors són els que els alumnes fan perquè no coneixen bé la norma o perquè intenten aplicar regularitat a formes que no ho són (Grass i Salinker, 2008: 102). Mostrar als alumnes l'existència d'aquests errors i les maneres d'evitar-los és important, no només per a la comunicació dels aprenents, sinó també per tal de no caure en una fossilització de l'error. La fossilització es dona quan els parlants mantenen els errors provinents de la seva L1 en la llengua d'aprenentatge (Baralo, 1999: 45).

En el cas dels falsos amics, si no es fa una reflexió sobre la seva existència, es poden fossilitzar i perdurar durant molt temps. És important treballar per tal de comprendre les paraules en la seva plenitud i evitar, així, possibles errors.

### **c) Interferència i transferència lingüística**

Tant en l'anàlisi contrastiva com en l'anàlisi d'errors es parla de les interferències lingüístiques de la L1 durant l'aprenentatge de la llengua estrangera. Per interferència lingüística s'entenen els errors que els alumnes cometien en la llengua estrangera perquè adopten paraules o estructures de la seva llengua materna (CVC, 2019: "Interferència"). Tal com ho defineix Baralo (1999), la interferència lingüística "consiste en mantenir en el sistema de la interllengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta" (Baralo, 1999:46). Els aprenents tendeixen a buscar semblances entre les llengües conegudes i la llengua estrangera per tal de construir vincles entre ambdues per aprendre més ràpid o per entendre el que s'està estudiant. Si els estudiants utilitzen una estructura habitual en la L1 però que no existeix en la llengua estrangera és quan es parla d'un error d'interferència lingüística.

La primera vegada que aquest terme va ser utilitzat fou en les teories de l'anàlisi contrastiva, que defensaven que analitzant aquestes interferències es podrien anticipar a la majoria d'errors que els alumnes cometien (Morante, 2005: 13). Com s'ha dit, amb el naixement de l'anàlisi d'errors es van deixar enrere moltes de les teories anteriors, però en les seves llistes de tipologia d'errors encara es parlava de les interferències lingüístiques. En l'article d'Espiñeira i Caneda (1998) sobre l'anàlisi d'errors, les autores confeccionen una taxonomia dels tipus d'errors i diuen de les interferències són "producidas por la aplicación de las normas de la L1 a la L2, con resultados incorrectos" (Espiñeira Caderno i Caneda Fuentes, 1998: 475).

Aquests “resultados incorrectos” es diferencien dels resultats correctes de les transferències. Així com les interferències comporten un error en la producció dels aprenents, les transferències són el mateix fenomen que les interferències però no impliquen un error, sinó que l'adopció de la forma de la L1 és exitosa i positiva per a l'alumne (CVC, 2019: “Transferencia”).

L'anàlisi contrastiva es va centrar durant molt temps en l'anàlisi d'aquestes interferències i transferències, posant de relleu la importància de la L1. L'anàlisi d'errors va deixar de banda l'estudi de la L1 en adonar-se que hi havia una certa generalitat dels processos cognitius dels estudiants que tenien diferents llengües maternes. Els alumnes tendien a fer el mateix tipus d'error independentment de quina fos la seva L1, així que no es podia culpar a les interferències de la llengua nativa (Baralo, 1999: 46).

Actualment s'accepta que les interferències són presents en el procés d'adquisició d'una llengua estrangera i, segons Baralo, “no se trata simplemente de que el que aprende preserve de forma automática las estructuras de la L1, sino que el sistema de la interlengua refleje una selección activa y atenta por parte del que aprende [...]”(1999: 46-47).

Encara que tant l'anàlisi d'errors com l'anàlisi contrastiva van ser posteriorment criticades en alguns aspectes, no es pot negar que les dues van aportar en l'estudi de l'adquisició de llengües estrangeres idees que encara ara hi perduren. Tal com apunta Martín Martín (2004): “estamos aún lejos de una teoría general que explique todos los procesos que intervienen en el aprendizaje de una L2. Se duda incluso de la conveniencia del empeño en diseñar tal teoría general global, dada la envergadura” (citada per Arcos Pavón, 2009: 68). El que es pot fer és beure de les metodologies i les anàlisis existents per tal d'engrandir el panorama teòric en adquisició de llengües estrangeres.

Guerrero i Moreno (2017) presenten els diferents tipus d'interferències lingüístiques que es poden trobar en l'adquisició de llengües estrangeres. Les interferències poden ser fòniques, és a dir, quan hi ha sons que es pronuncien com a la L1 i no la llengua que s'està estudiant. Sintàctiques, quan s'utilitzen estructures gramaticals de la L1 en la llengua meta o quan es deixen d'utilitzar certes estructures d'aquesta última perquè en la primera no existeixen. Morfològiques, quan s'utilitzen prefixos de la L1 o, per exemple, quan en anglès s'utilitza la “s” de plural en tots els substantius encara que siguin comptables o no. I, finalment,

existeixen les lèxiques, quan s'utilitzen paraules de la L1 en la llengua d'estudi a causa de la semblança en la forma o la pronunciació (2017: 51-52).

Els falsos amics queden inclosos en la categoria d'interferències lèxiques. Representen un problema tant en l'adquisició d'una nova llengua com en els treballs de traducció entre dues llengües. Qualsevol alumne que es trobi amb una paraula que no coneix la posarà en relació amb les de la seva L1 per tal d'establir-hi relacions, i més si la forma de les dues paraules és semblant (Pérez Velasco, 2001: 380; Carlucci i Díaz Ferrero, 2007: 160).

La probabilitat de topar amb un fals amic augmenta quan la llengua materna i la llengua d'estudi pertanyen a la mateixa família lingüística i són tipològicament molt semblants, com passa amb el català i el portuguès (Carlucci i Díaz Ferrero, 2007: 160; Galiñanes Gallén, 2006: s/n). Per tant, els falsos amics són un exemple clar d'interferència lingüística, concretament del tipus lèxica: “Neste sentido, as interferências linguísticas encontram-se mais vinculadas aos falsos amigos, por aparecerem durante o contacto de duas línguas [...] no falso amigo dá-se sempre e obrigatoriamente uma situação de bilinguismo ou, pelo menos, de duas línguas em contacto na mente do falante” (Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 4-6).

#### **IV. Factors en l'adquisició d'una llengua estrangera**

Un cop vistos els diferents corrents dins l'adquisició de llengües estrangeres val la pena destinar un petit apartat als diferents factors que actuen en el seu procés d'adquisició per tal de poder desenvolupar activitats adequades pel grup que es té a l'aula. A continuació es descriuran els que s'han cregut més importants a tenir a considerar per aquest treball.

##### **a) Edat**

Un dels factors més estudiats ha estat el de l'edat, tant en estudis d'adquisició de primera llengua com de segona. Molts han defensat que el millor període per aprendre una altra llengua és la infantesa. De fet, es va sostenir durant molt temps l'existència d'un “període crític”, terme encunyat per Lanneberg (1966), que defensava que, un cop superat aquest període, aprendre amb èxit una segona llengua era gairebé impossible (Baralo, 1999: 24). Durant la dècada dels anys 70 del segle passat diversos estudis van demostrar que els adults aprenien una segona llengua de manera molt més ràpida que els nens, però només durant els primers mesos d'aprenentatge. El que es va veure, doncs, és que en contextos d'adquisició de



segones llengües (és a dir, en què la llengua dominant és la segona i no la materna), els infants són competents en aquesta segona llengua molt més ràpid que no pas els adults.

Tot i això, estudis posteriors van evidenciar que tot i que els infants superaven als adults en l'adquisició de segones llengües, pel que fa a les llengües estrangeres els adults avantatjaven als infants en temps d'aprenentatge (Ortega, 2009: 16-17). Així doncs, l'edat no és un impediment, tot i que alguns aspectes seran més difícils d'adquirir depenent de quina es tingui. La fonètica, per exemple, és una de les qüestions que costen més d'adquirir, així doncs, l'edat pot fer variar el ritme o la velocitat amb què s'aprèn una llengua estrangera (Arcos Pavón, 2009: 70). Pel que fa a la consciència lingüística, aprendre una llengua estrangera d'adult pot ser d'ajuda ja que les estructures lingüístiques de la L1 estan totalment assentades. Els adolescents i els adults tenen la capacitat de tractar la llengua com un objecte i de crear relacions conscients entre les llengües prèviament conegudes i la nova, de manera que pot ajudar en la seva adquisició (Baralo, 1999: 32).

### **b) Motivació**

La motivació és un punt clau en l'adquisició de llengües estrangeres i segones llengües, com en qualsevol altra matèria. Si hi ha un gran interès i necessitat per aprendre aquesta nova llengua, el procés d'aprenentatge i adquisició serà més productiu i ràpid que no si s'estudia la llengua d'una manera obligada (Baralo, 1999: 31). Gardner y Lambert (1959, 1972) van proposar dos tipus de motivació: la motivació integradora, quan els alumnes volen aprendre una llengua per tal de participar en la vida social i cultural dels parlants d'aquella llengua; i la motivació instrumental, quan el que se'n té és un interès pràctic, per exemple, si la necessiten per la feina (citats per Solsona Martínez, 2008: s/n).

### **c) L'aptitud i la personalitat**

L'aptitud i la personalitat són dos factors que també actuen en l'adquisició de llengües estrangeres. L'aptitud és la predisposició a aprendre una llengua però també les capacitats que hom, individualment, posseeix per fer més fàcil l'aprenentatge. Pel que fa a la personalitat, també hi pot influir. Els alumnes que parlen més i interactuen més a classe, és a dir, que tenen una autoestima més alta i són més extravertits, tendeixen a adquirir la nova llengua de manera més ràpida. En canvi, els alumnes que no participen a classe o que tenen una actitud més tancada a l'hora de llençar-se a parlar o practicar els pot ser més difícil

assimilar els nous coneixements lingüístics (Solsona Martínez, 2008: s/n). L'ansietat també afecta al procés d'aprenentatge, si la preocupació per equivocar-se o a arriscar-se augmenta, l'aprenentatge es pot veure afectat per la por a fer el ridícul, disminuint-ne la pràctica (Arcos Pavón, 2009: 74).

#### **d) Context i situació**

El context és important en l'adquisició de llengües estrangeres. No és el mateix aprendre la llengua en un entorn comunicatiu amb persones natives que en una aula, en què les intervencions comunicatives normalment són fictícies. Depenent d'on s'apregui la llengua, si en un àmbit formal o en un de col·loquial, el coneixement que es desenvolupi serà diferent. Baralo (1999) apunta que el coneixement explícit és aquell que és descriptiu i que es centra més en la forma que no en el contingut del que s'està estudiant, és el que es sol generar dins d'una aula de llengua estrangera. En canvi, en un marc social, en què l'aprenent ha d'interactuar amb persones natives, se'n desenvolupa un d'intuïtiu, no tan conscient, en què es para atenció a la interpretació del contingut del missatge que es rep (Baralo, 1999: 29).

Les hores d'instrucció tampoc seran les mateixes, i això és un factor important en l'aprenentatge. En l'adquisició d'una llengua estrangera el temps d'exposició a la llengua és molt inferior al d'una segona llengua, perquè el context d'aprenentatge és al si de la institució on s'imparteix, i en un horari determinat. Nombrosos estudis han demostrat que quant major sigui la mostra que es rebi, més ràpid es durà a terme l'aprenentatge i adquisició de la llengua meta (Muñoz, 2001:15-16).

### **V. Adquisició del lèxic**

Com es deia a l'inici del present treball, els estudis focalitzats en el lèxic van ser molt tardans dins les teories d'adquisició de segones llengües. Gass i Silkner (2008) ho apunten al seu llibre, així com Morante (2005) citant a Zimmerman (1997): “[...] la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario han sido infravalorados en el campo de la adquisición de segundas lenguas a lo largo de las diferentes etapas hasta hoy en día” (Morante, 2005: 11). En els darrers anys el panorama ha canviat i cada vegada es troben més estudis sobre l'adquisició del lèxic com, per exemple, el *Lexical approach* (enfocament lèxic) de Lewis.

Fins a la dècada dels setanta del segle passat el vocabulari era considerat com a secundari en l'adquisició de llengües estrangeres. Com s'ha vist, l'anàlisi contrastiva era la teoria imperant

i es centrava en les estructures gramaticals, ja que la llengua era vista com una suma d'estructures. Si l'adquisició de la llengua consistia en el desenvolupament d'unes determinades estructures, només calia aprendre un lèxic bàsic, ja que el que importa és la forma i no el seu significat. El que interessava era la sintaxi, la fonètica i com la llengua materna interfereix en l'adquisició de la llengua meta (Morante, 2005: 13-14). El vocabulari era vist com quelcom que s'aprenia de manera casual a mesura que el professor ensenyava la gramàtica i, per tant, no era necessari destinar-hi temps. Tal com Morante (2005) explica, Fries (lingüista estructural nord-americà), tot i considerar la gramàtica molt més important, va adonar-se que hi havien problemàtiques a l'hora d'estudiar el vocabulari. Va escriure que era un error creure que totes les paraules tenen la seva equivalència en la llengua meta, no totes es poden traduir i, a més, les paraules no són una unitat de significat únic, sinó que poden tenir diversos significats i cal ensenyar-les en la seva globalitat (citada a Morante, 2005: 17).

Durant les dècades dels 1970 i 1980 hi va haver un canvi en la consideració del lèxic. Amb l'arribada del cognitivisme, es va començar a percebre que la sintaxi no es podia concebre com a autònoma dels altres processos d'adquisició d'una llengua com la fonètica o la semàntica. I, amb les indagacions al mètode comunicatiu, es va començar a donar importància a la pragmàtica i al significat de les paraules, no només a les seves estructures. El que s'ensenyava era a comunicar-se amb els altres, de manera que el que es deia, el vocabulari, va prendre un relleu més important a les aules (Morante, 2005: 17-18). Van néixer diferents aproximacions al lèxic com, per exemple, l'estructuralisme, que parava atenció a l'estructura interna del lèxic i a aprendre les paraules en el seu context; o bé la lexicalista, que es va centrar en l'estudi de la relació dels diferents significats d'una mateixa paraula (Morante, 2005: 19-20). A part del mètode comunicatiu, també van aparèixer treballs sobre l'enfocament natural, en què el més important era aprendre el vocabulari de manera natural perquè les paraules que s'ensenyen de manera aïllada no s'adquireixen. Amb totes aquestes teories el que es pretenia era que el vocabulari deixés de ser vist com a llistes de paraules que calia memoritzar i que es concebés com a portador de significat i com a recurs per a una millor comunicació (Morante, 2005: 22-25).

Finalment, es parla d'una última etapa en l'estudi del lèxic, compresa entre el final del segle XX i l'inici del XXI, fins avui dia. Els autors destacats en els estudis de lèxic durant aquest període es van centrar en com s'adquiria aquest lèxic, en el seu procés d'aprenentatge, "es decir, aprender no es un acto acumulativo, basado en la memorización, sino que se trata de un

proceso cognitivo complejo, que da lugar al desarrollo de un lexicón mental” (Morante, 2005: 26). El lexicó mental es defineix com “el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario [...], la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras [...], es propio del hablante y, por consiguiente, un conocimiento individual, parcial en relación con el vocabulario de determinada comunidad hablante” (CVC, 2019: sv. “Lexicón mental”).

Lewis (1993) va proposar l'*enfocament lèxic* com a branca de l'enfocament comunicatiu però donant més importància al lèxic, entenent-lo com a l'element essencial en la comunicació. L'enfocament lèxic defensa que una part molt important de l'adquisició d'una llengua estrangera és la de saber comprendre i realitzar frases lèxiques com a un conjunt. Consideren que no s'aprenen les paraules, sinó trossos de llengua, expressions que es repeteixen amb patrons, seqüències lèxiques, denominades /chunks/ o unitats lèxiques. El concepte d'*unitat lèxica* es contraposa al de *paraula* en tant que la primera s'entén com una unitat de significat més àmplia, com a unitat d'aprenentatge, en què hi ha inclosos altres aspectes, a més del significat (Ghavami, Gorji i Alcoba, 2017: 108). La *paraula*, segons Morante Vallejo (2005), es defineix per un criteri de forma, mentre que la *unitat lèxica* és una unitat de significat, més enllà de la forma: “la palabra es una secuencia de caracteres separados por espacios en blanco, que no tiene por qué relacionarse con una unidad de significado y que puede participar en muchas unidades léxicas. Así, una unidad léxica puede estar conformada por una palabra, más de una palabra o una frase” (Morante Vallejo, 2005: 60).

El que es pretén, doncs, és lexicalitzar la gramàtica, és a dir, ensenyar “expresiones bastante fijas que ocurren con frecuencia en el lenguaje hablado” (Paz, 2007: 427). Es considera que els problemes de comunicació els causa la falta de coneixement de vocabulari i no pas de les estructures gramaticals (Ghavami, Gorji i Alcoba, 2017: 108).

Actualment, i bevent de totes aquestes teories, enfocaments i aproximacions, hi ha un cert consens pel que fa al lèxic. Estudiar vocabulari significa no només aprendre noves unitats lèxiques, sinó també reordenar el lexicó mental i categoritzar de manera diferent. Amb l'adquisició de la L1 els parlants aprenen a categoritzar el món. En el moment en què s'està adquirint una llengua estrangera el que cal fer és reorganitzar les categories dels conceptes apresos perquè cada llengua categoritza d'una manera diferent (Morante Vallejo, 2005: 36-38). Si es considera que l'aprenent tendirà a projectar en la llengua estrangera els significats

que ha adquirit de la L1, el que aquest ha de fer és relacionar la forma i el significat de les unitats lèxiques de manera diferent a la llengua materna (Morante Vallejo, 2005: 38-39). Així es veurà amb el cas dels falsos amics, en què la feina de l'alumne és dotar d'un significat nou una forma que ja coneix i a la qual ja se li havia atorgat un significat anteriorment (Morante Vallejo, 2005: 41).

#### 4. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

És remarcable el fet que no hi ha cap estudi que parli sobre els falsos amics entre el català i el portuguès. S'han trobat un bon nombre de materials i articles sobre els falsos amics entre l'espanyol i el portuguès (tant el peninsular com el brasiler), però no s'ha pogut localitzar cap estudi fet sobre el català i el portuguès. De fet, a les biblioteques consultades hi ha molt pocs treballs que posin en relació les dues llengües pel que fa al seu ensenyament com a llengües estrangeres. La majoria d'estudis giren al voltant de la traducció entre les dues llengües.

Així doncs, com s'ha dit, l'únic material al que s'ha pogut accedir és el *Diccionari de paranys de traducció. Portuguès-català* publicat el 2012. Es tracta d'una eina destinada als traductors catalans de portuguès per tal de facilitar la tasca davant d'aquelles paraules que són iguals o semblants en forma i que poden tenir significats diferents, encara que, algunes vegades, comparteixin significat en alguna de les seves excepcions. Aquest recull de paranys forma part d'una col·lecció en què hi ha publicats el mateix tipus de diccionari en altres llengües: català-anglès, català-italià, català-francès.

Segons Perea (2002), el motiu pel qual es van publicar aquests volums fou perquè en cap dels diccionaris catalans apareix l'expressió “fals amic” (Perea, 2002: 120). Si es cerca al DRAE la paraula “amigo”, en una de les accepcions té considerada el “falso amigo”:

**falso amigo**

1. m. Ling. Cada una de las dos palabras que, perteneciendo a dos lenguas diferentes, se asemejan mucho en la forma, pero difieren en el significado, y pueden dar lugar a errores de traducción; p.ej., inglés *actually* 'efectivamente' y español *actualmente*. (DRAE, 2019: “Amigo”)

Però això no passa en català, ni en el DIEC, ni a l'enciclopèdia, ni en altres diccionaris de llengua catalana, quan es busca la paraula “amic” apareix el “fals amics” com una de les excepcions. Aquest pot ser un dels motius pels quals en català no hi hagi treballs centrats en la problemàtica dels falsos amics. A més, també pot ser el motiu pel què el diccionari es titula *Paranys de traducció* i no “Diccionari dels falsos amics”. Per tal de veure si el fet de no trobar estudis sobre els falsos amics era perquè aquest concepte no és acceptat en català, també es van cercar recursos a les biblioteques utilitzant l'entrada “paranys de traducció”, però només van aparèixer els diccionaris d'aquesta col·lecció.

El *Diccionari de paranys de traducció* ha estat d'ajuda a l'hora de trobar alguns dels falsos amics utilitzats per a les activitats que es desenvoluparan en els següents apartats. Tot i això, es tracta d'una eina dirigida a traductors i no a educadors de llengua estrangera, per tant, no engloba tots els falsos amics existents entre les dues llengües, sinó aquells que poden dur més problemes als traductors, les paraules que condueixen a produir més errors. Això significa que, per exemple, s'han omès paraules que, tot i tenir la mateixa forma, no causen tants errors perquè pertanyen a camps semàntics diferents (Perea, 2002: 124). Aquest fet és perjudicial pel treball que ens ocupa, ja que hem de prendre en consideració que, com que es tractaran nivells inicials, moltes vegades, tot i que les paraules amb la mateixa forma pertanyin a camps semàntics diferents, també comporten problemes de comprensió als alumnes.

Per tal de superar aquest obstacle, i atenent que pel treball que ens ocupa no es tenien ni el temps ni les eines per fer una selecció precisa de falsos amics entre el català i el portuguès buscant a diccionaris d'ambdues llengües, el que s'ha fet és utilitzar alguns dels falsos amics que apareixen al diccionari i, a part, emprar llistes de falsos amics entre l'espanyol i el portuguès, buscant aquells que també funcionen amb el català.

S'ha emprat el manual *Falsos Amigos. Português-Espanhol, Español-Portugués* (2013) d'Ana Díaz i el *Glosario de Falsos Amigos del portugués y el español* (2007) d'Ángeles Sanz Juez. A causa de la manca de treballs realitzats en català sobre els falsos amics, se n'han buscat entre l'espanyol i el portuguès per tal d'ampliar-ne el coneixement. Hi ha diversos articles i tesis que tracten sobre aquest tema i esmenten altres treballs publicats sobre els falsos amics espanyol-portuguès. Tot i això, en aquest apartat el que es pretenia era fer un

estat de la qüestió entre el català i el portuguès, de manera que no es farà una recopilació dels treballs en llengua espanyola ja que no és una de les llengües que ens ocupen.



## 5. ELS FALSOS AMICS

### I. Què són els falsos amics?

Anteriorment s'ha apuntat que no hi ha una definició acceptada per “fals amic” en català, ja que no es contempla en cap dels diccionaris que hi ha en aquesta llengua. Tot i això, sí que és un concepte que s'ha definit en altres llengües. Els primers a utilitzar-lo i definir-lo foren Koessler i Derocquigny (1928) a la seva obra *Les faux amis, ou, Les trahisons du vocabulaire anglais: conseils aux traducteurs*, en què van fer un estudi dels falsos amics entre la llengua francesa i l'anglesa. En el prefaci apuntaven:

“Or le latin n'est pas la seule langue où foisonnent des termes en apparence identiques aux mots français, mais qui signifient tout autre chose. L'anglais en présente peut-être un plus grand nombre encore. Le hasard des lectures nous a révélé l'abondance de ces « faux amis ». Parfois, dans une seule phrase, on en rencontre deux, trois, ou même plus” (Koessler i Derocquigny, 1928: XI).

A partir d'aquest moment foren molts els que van començar a estudiar els falsos amics entre diferents llengües, aportant més característiques i tornant a formular les definicions del fenomen. Vinay i Darvelnet (1977) els van descriure com a “mots qui se correspondent d'une langue à l'autre par l'étymologie et par la forme, mais qui ayant évolué, au sien de deux langues et, parlant, de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents” (Galiañes Gallén, 2006: s/n). Els autors apunten que els falsos amics es donen perquè són paraules que procedeixen d'una mateixa llengua i que, per tant, tant l'etimologia com la forma són les mateixes, però que han evolucionat en dues llengües diferents, mutant-ne el seu significat.

“[...] aquele signo linguístico que, geralmente pelo efeito de partilha de uma mesa etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente a de outro signo numa segunda língua, cujo significado é completamente diferente [...] Essa comunidade de formas ou aparências leva o falante bilingue a estabelecer uma correspondência de significados ou, aproveitando a mesma terminologia, a acreditar numa relação de amizade semântica falsa [...] o falso amigo só se pode considerar tendo em conta o conteúdo semântico.” (Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 3-5).

En utilitzar el concepte d'etimologia quan es parla dels falsos amics és necessari fer un apunt per tal d'evitar possibles confusions entre el terme de "fals amic" i el de "cognat". Si bé a vegades s'ha confós i s'han utilitzat els dos com a sinònims, no es tracta del mateix fenomen.

Els cognats són aquelles paraules que tenen un origen etimològic comú, tant si els significats han variat com si no. És a dir, són paraules de dues llengües que provenen d'una mateixa arrel (Prata Domingos de Almeida, 2013: 23). Quan el significat del mateix cognat ha variat al llarg del temps hi ha qui parla de "fals cognat". Però és més interessant utilitzar el concepte "fals amic", ja que aquest engloba molt més que l'altre. I és que tots els "falsos cognats" són falsos amics, però no tots els falsos amics són falsos cognats, ja que a vegades les formes coincideixen sense tenir el mateix origen etimològic (Chamizo Domínguez, 2005: 74). Així doncs, si es parla de cognat s'ha de referir obligatòriament al mateix origen etimològic de les dues paraules d'estudi, però no en el cas dels falsos amics.

Vaz de Silva i Rodríguez Vilar especifiquen quines són les principals característiques que ha de tenir un fals amic per tal de considerar-lo com a tal:

“devemos marcar os requisitos minimamente obrigatórios para a consideração de falso amigo:

- a) As respectivas estruturas externas devem ser altamente semelhantes;
- b) Deve produzir-se conflito semântico real, quer isoladamente quer no contexto de fala;
- c) Se a semelhança entre pares for fonética, ambas as realizações devem pertencer aos sistemas padrões de Língua;
- d) Os diferentes significados devem proceder de uma primeira acepção ou de uma segunda significação suficientemente generalizada.”

(Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 13).

En aquests quatre punts hi reuneixen els trets principals dels falsos amics i, a més, hi afegixen el matís del tipus de significats que han de tenir. En el punt "d" els autors apunten que, per considerar-se fals amic, els significats han de ser diferents des de la primera accepció o des d'una segona que sigui generalitzada. Introdueixen el que posteriorment definirà Chamizo Domínguez (2005) com "falsos amics totals" o "falsos amics parcials":

“Por *falsos amigos* se entiende el hecho de que dos palabras dadas en dos o más lenguas naturales dadas sean iguales o muy parecidas gráfica y/o

fonéticamente pero que, sin embargo, sus significados sean diferentes parcial o totalmente [...] los falsos amigos son aquellas palabras que comparten sus significantes pero que difieren total o parcialmente en cuanto a sus significados” (Chamizo Domínguez, 2005: 73).

Les línies definitòries principals es repeteixen al llarg de les diferents definicions que han redactat els autors, així, veiem un consens general pel que fa al concepte de “fals amic”:

“[...] Wandruszka, quien define los falsos amigos como palabras que en dos o más idiomas tienen forma igual o muy parecida, y que, “irreflexivamente”, pueden inducirnos a pensar que también tienen el mismo significado” (Carlucci i Ferrero, 2007: 162)

“O termo seria, pois, definido como palavras que, apesar de terem correspondência numa língua e noutra, e uma etimologia semelhante, evoluíram de forma diferente, adquirindo sentidos distintos” (Prata Domingos de Almeida, 2013: 22)

“[...] definimos los falsos amigos como segmentos de una lengua que tiene una forma igual o similar en otra lengua y que poseen alguna diferencia que puede pasar inadvertida e inducir a errores de comprensión y/o reexpresión” (Massana Roselló, 2016: 109)

Massana Roselló és la primera en parlar directament sobre l’error en les definicions dels falsos amics. Pérez Velasco (2001) va apuntar que els falsos amics són un procés, el resultat del qual és un error. Però que són un tipus d’error que es pot evitar malgrat es produeixi amb força freqüència (Pérez Velasco, 2001:378). El que s’intentarà en el present treball és crear activitats aplicables a classe que creïn consciència de l’existència dels falsos amics i, a l’hora, que contribueixin a la disminució d’aquest tipus d’errors.

## **II. Tipologia de Falsos Amics**

Ceolin (2003) apunta que no hi ha un model únic per descriure i agrupar els falsos amics, però sí que hi ha estudis en què s’han classificat per tal de construir un corpus representatiu dels tipus que se’n poden trobar (Ceolin, 2003: 40). Diferents autors n’han fet taxonomies per tal de concretar-ne les tipologies existents.

El major nombre de treballs fets al respecte es centren en els falsos amics semàntics, és a dir, en les unitats lèxiques. Però no només n'hi ha de semàntics, sinó que també se'n poden trobar d'estructurals, és a dir, estructures lingüístiques iguals entre dues llengües però que tenen un significat diferent (Prata Domingos de Almeida, 2013: 31).

Carlucci i Díaz Ferrero (2007) han fet una de les taxonomies més exhaustives de la tipologia de falsos amics. Han considerat tots els aspectes de la llengua, classificant els falsos amics no només semànticament, sinó també “a nivel prosódico, ortográfico, ortotipográfico, morfológico y sintáctico, ya que todas ellas suelen ser fuente de error a nivel de producción oral o escrita por mimetismo con la lengua original” (2007: 168). Tot i d'aquest treball, el present estudi es centra en els falsos amics semàntics (que poden ser tant paraules com frases fetes, locucions, refranys, etc.), i no en els aspectes gramaticals de la llengua. Per això només prendrem la que les autores han fet d'aquest tipus d'unitat lèxica (Carlucci i Díaz Ferrero , 2007: 177).

Una altra classificació de falsos amics a observar és la que fa Galiñanes Gallén. L'autora focalitza el seu estudi en els “falsos amigos adjetivales” i el destina a la traducció. Com s'ha dit anteriorment, encara que de treballs enfocats a la traducció se'n poden treure bons recursos, no estan pensats pel context d'una classe de llengua estrangera. És aquest el motiu pel qual no s'ha emprat la taxonomia de l'autora en la seva globalitat, sinó que s'han agafat aquells aspectes més rellevants pel treball que s'està desenvolupant.

Els falsos amics semàntics es poden diferenciar entre totals i parcials segons si comparteixen acepcions en el significat o no (Carlucci i Díaz Ferrero, 2007: 177). Hi ha un consens entre els diferents autors a l'hora de distingir entre falsos amics totals i parcials, les definicions trobades dels dos termes són molt semblants.

Els falsos amics totals són els que el seu significat és totalment diferent i que mai podrien equivaldre al seu homònim. Tot i això, la majoria de vegades el context no ajuda a determinar si es tracta d'un fals amic o no ja que, tot i tenir un significat completament diferent, ambdues paraules poden correspondre a la mateixa categoria gramatical o lèxica (Chamizo, 2005: 75; Carlucci i Díaz Ferrero, 2007: 179). Un exemple de fals amic total és “morro”, que en català fa referència a una part dels animals, concretament on hi ha la boca i el nas. En canvi,

en portuguès “morro” es refereix a una muntanya de mida petita, el que en català seria un turó. Tot i que a primera vista sembla que no es puguin confondre dins del seu context, això pot passar perquè les dues paraules són un nom.

En contraposició hi ha els falsos amics parcials. Són aquells que tot i poder tenir algun significat diferent, comparteixen accepcions amb un significat equivalent (Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 13; Chamizo, 2005: 75; Díaz Ferrero, 2007: 180). Aquest tipus de fals amic és el que representa una major complicació pels estudiants. Els falsos amics totals són fàcils d'aprendre perquè no poden generar confusió si es detecten i entenen, però els parcials són difícils d'adquirir ja que cal saber quins són els contextos en què es poden utilitzar (Galiñanes Gallén, 2006: s/n; Díaz Ferrero, 2007: 180). En aquest cas, solen ser paraules que tenen un origen comú però que han evolucionat de diferents maneres conservant alguns significats comuns i d'altres no (Díaz Ferrero, 2007: 181). Un exemple de fals amic parcial és el del parell de paraules “exquisit” i “esquisito” que malgrat comparteixen el significat d'excel·lència, en portuguès s'usa per referir-se a quelcom estrany, extravagant o singular. De manera que es tracta d'un fals amic parcial en tant que si s'usa la paraula en català amb aquest sentit hi pot haver malentesos.

Galiñanes Gallén (2006) descriu dos tipus de falsos amics parcials: falsos amics parcials amb diferent freqüència d'ús i falsos amics parcials en el seu sentit figurat. Els primers són els que no només coincideixen parcialment en el seu significat, sinó que no s'usen amb la mateixa freqüència en les dues llengües (la freqüència d'ús és un dels factors a què es pot fer esment a l'hora de parlar dels falsos amics, i de les unitats lèxiques en general, ja que en nivells inicials es recomana ensenyar vocabulari quotidià per tal de facilitar l'aprenentatge a l'alumne). Els falsos amics parcials, en canvi, són els que coincideixen en totes les seves accepcions si no s'usen en un sentit figurat, deixant de banda el significat que la paraula té normalment (Galiñanes Gallén, 2006: s/n).

### **III. Quin lèxic escollim?**

A l'hora de crear activitats cal anticipar-se als tipus de falsos amics amb què els alumnes es poden trobar i delimitar quins són els que se'ls ha de mostrar. En aquest apartat s'intentarà precisar què s'ha de tenir en compte a l'hora de seleccionar el vocabulari que es mostra als alumnes.

Es parteix de la base que els falsos amics no es solen contemplar en els manuals de llengües estrangeres. És a dir, és difícil trobar un apartat en els llibres dels alumnes sobre els falsos amics o amb algun exemple. És per això que la majoria de vegades és el professor el qui ha de crear activitats sobre els falsos amics per tractar-los a classe. Per tant, quines són les paraules que el professor ha d'escollir, quins falsos amics ha d'ensenyar i quins no?

Per començar, cal saber quin és el nivell dels alumnes que es tindran a classe. Les unitats lèxiques que s'ensenyaran a alumnes de nivells inicials no són les mateixes que s'introduiran a les classes de nivells superiors. Això dependrà de quin és el recorregut lingüístic que han tingut els alumnes en la llengua d'estudi. Recordem que les activitats que es volen desenvolupar en aquest treball estan dirigides a nivells inicials (A1 i A2) i que, per tant, els criteris de selecció seran diferents per aquests nivells que per a nivells superiors.

Vaz da Silva i Rodríguez Vilar (2003) suggereixen que és important que les formes escollides siguin d'ús quotidià i que s'evitin, en nivells inicials, paraules formals o fora del domini col·loquial. Per tant, també serà interessant escollir parells de paraules que siguin falsos amics totals o parcials en les primeres accepcions. En nivells inicials no és molt efectiu ensenyar falsos amics que ho són a partir de la tercera o quarta accepció perquè l'alumne haurà de destinar temps a aprendre la unitat lèxica i, després, a aprendre'n les accepcions i com diferenciar-les. Els autors també proposen evitar els falsos amics que es donen amb paraules específiques d'alguns dialectes, ja que és difícil que els alumnes es trobin amb aquestes paraules fora de l'aula (Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 9).

Per tant, segons els autors, el millor és proposar als alumnes aquells parells de paraules que poden comportar problemes en la vida real, que es poden trobar parlant la llengua fora de l'aula. Ja que, a més, presentar totes les formes com a fals amic pot provocar que els alumnes deixin d'utilitzar el primer significat de la unitat lèxica, essent el comú o el correcte, i que es focalitzin a aprendre només l'excepció que la torna fals amic (Vaz da Silva i Rodríguez Vilar, 2003: 11).

També cal parar esment al nombre de noves unitats lèxiques que s'introdueixen a classe. No es pot bombardejar els alumnes amb llistes de paraules infinites sense explicar-les o contextualitzar-les. Del que es tracta no és d'ensenyar més lèxic, sinó d'ensenyar-lo bé. Crear la necessitat d'aprendre'n de nou. D'aquesta manera, s'arribarà al lèxic que els alumnes

necessiten, incentivant la comunicació entre ells i el sorgiment de noves formes. Es donarà importància, doncs, a la qualitat i no a la quantitat (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 79-80).

Recollint totes aquestes idees, Troitiño a Herrera, Sans, *et. al.* (2017) presenta una llista de preguntes que els professors s'haurien de fer en el moment en què estan preparant les classes. Primer de tot, hem de preguntar-nos si el que estem plantejant serà útil pels estudiants, centrar-nos en les seves necessitats i en com empraran del lèxic que se'ls ensenyi. Per tant, com es deia abans, saber quin és el tipus d'alumnat que tenim a l'aula.

Hem de qüestionar-nos també si el vocabulari escollit serà potencialment utilitzat per l'alumne i si li servirà a la vida real. Veure si el lèxic permet als alumnes descriure's a ells mateixos i al seu món, és a dir, si les paraules els ajudaran a representar-se lingüísticament a ells i a la seva realitat. Com es deia, deixar que siguin ells els qui preguntin pel lèxic en el moment que el necessitin. Seguidament, proposa preguntar-se si el vocabulari que s'ensenyarà és fàcil d'aprendre i d'ensenyar, segons el nivell. Examinar si el lèxic escollit serveix per gestionar l'aprenentatge i la comunicació, és a dir, si a partir del vocabulari bàsic l'alumne podrà parlar d'altres unitats lèxiques o parafrasejar-les (per veure si ha entès el que signifiquen i quan s'usen).

Suggereix preguntar-se si el vocabulari que es vol ensenyar apareix en els materials que es porten a classe. Preveure en quina mesura el lèxic que s'ensenyarà queda representat en els materials i les activitats que es duen a terme a l'aula. Cal ser cautelosos també amb nombre de paraules a ensenyar, centrar-se en la qualitat i no en la quantitat. Fomentar el contacte amb aquest nou lèxic, provocar que els alumnes el trobin en diferents activitats i contextos. D'una banda, ajudarà a adquirir-lo quan es trobi repetidament i, de l'altra, ajudarà a construir un major i millor sentit de la unitat lèxica perquè es podrà veure en quins contextos es pot trobar la mateixa paraula amb el mateix significat (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 150-153).

#### **IV. Com ensenyar els falsos amics?**

Un cop feta l'elecció dels falsos amics, com els incorporem a l'aula? Tal com hem vist a l'apartat d'"Adquisició del lèxic", els alumnes ja tenen unes categories formades i un significat atribuït a cada forma. Per tant, aprendre lèxic nou significa tornar a elaborar i reorganitzar aquestes categories. Segons Bogaards, l'adquisició del lèxic consisteix a aprendre nous significats per les mateixes formes, associar-hi nous coneixements (citats per

Morante Vallejo, 2005: 62). És important, doncs, crear la necessitat d'aprendre lèxic i, també, proporcionar un context idoni perquè sorgeixi de manera natural (Prata Domingos de Almeida, 2013: 36). L'ensenyament de vocabulari necessita una metodologia específica i materials adients per a la seva millor adquisició (Morante Vallejo, 2005: 36).

Primer de tot, cal tenir clar que el que s'està mostrant són unitats lèxiques que poden tenir més d'un significat i que s'han d'ensenyar en la seva globalitat (aspectes formals, ortogràfics i fonètics) i, també, en quins contextos poden aparèixer. Cal tenir present que les unitats lèxiques no estan aïllades del seu entorn. Les últimes aportacions sobre didàctica del lèxic s'han posicionat en contra de l'aprenentatge de llistes de paraules descontextualitzades, apostant per crear consciència entre els alumnes que les unitats lèxiques poden tenir més d'un significat i que estan relacionades amb els altres elements del llenguatge (Prata Domingos de Almeida, 2013: 36; Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 71-72).

Una de les maneres de reconstruir el corpus de les categories que els alumnes tenen de la seva L1 és mostrar les noves unitats lèxiques relacionades amb imatges. Així, l'alumne relaciona el que sap del món amb els conceptes que està aprenent de la llengua estrangera, per tant, s'evita la traducció i s'incentiva tornar a nombrar el que ens envolta. És important que els estudiants vegin i entenguin que a vegades hi ha paraules de la llengua estrangera que no es poden traduir a la seva L1 de manera literal (Prata Domingos de Almeida, 2013: 36; Morante Vallejo, 2005: 23). Dolores Chamorro apunta en el seu article que en el moment d'ensenyar el nou vocabulari també és interessant inserir la unitat lèxica en el discurs. És a dir, no només utilitzar sinònims o el context per explicar la noció, sinó també mostrar les col·locacions freqüents de la unitat, amb quines altres paraules es relaciona majoritàriament (dins d'Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 73).

Troitiño (2017) resumeix aquests aspectes en quatre punts, elaborant un seguiment de les fases d'aprenentatge dels alumnes. La codificació és la primera etapa, en què l'alumne associa una nova paraula de la llengua meta amb un concepte. Seguidament hi ha l'emmagatzematge, es crea una relació amb quelcom après anteriorment. La recuperació és la fase en què l'alumne utilitza la unitat lèxica anteriorment emmagatzemada. Si es creen activitats i materials que permetin la recuperació, l'alumne podrà veure la mateixa unitat lèxica en diferents contextos i situacions, adquirint-la globalment. Finalment, hi ha l'etapa d'ús creatiu, aquell moment en què l'estudiant utilitza el lèxic fora de l'àmbit estudiat a l'aula (Herrera, Sans, *et.al.*, 2017: 154).



## V. Els materials

Els materials de lèxic que es creïn per les classes d'una llengua estrangera han de reflectir que aprendre nou vocabulari vol dir reorganitzar les categories del lexicó mental, del lèxic que ja es té adquirit. Així, del que es tracta és d'ajudar a l'alumne a fer aquesta reordenació i a realitzar associacions entre el vocabulari que coneix i el nou lèxic al que s'afronta (Morante Vallejo, 2005: 37, 50).

En el seu capítol dins d'Herrera, Sans, *et. al.* (2017), Troitiño apunta que els materials basats en l'enfocament lèxic han d'englobar 4 aspectes. Primerament, considerar que les unitats lèxiques de contingut semàntic són els elements que es refereixen al món. Per tant, s'ha de donar al lèxic un paper més important a les aules, fent activitats de comprensió i producció però, també, de reflexió. Seguidament argumenta que és important tenir present que les llengües tenen un caràcter lèxic, les paraules no són elements aïllats i tendeixen a combinar-se més freqüentment amb unes que no amb d'altres. A més, les llengües es processen de manera lèxica. Això significa que els parlants d'una llengua no produïm el vocabulari paraula per paraula, sinó a partir de segments complets de paraules. Finalment, l'autor suggereix que el lèxic és una via per arribar a la gramàtica. En memoritzar alguns segments com, per exemple, les salutacions o versos de cançons, s'estan generant segments de significat que fan sorgir estructures gramaticals (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 143- 146).

Els materials poden explotar el significat denotatiu, el més objectiu de la paraula. Els diccionaris són una bona eina, però és possible que transmetin la idea que el vocabulari és una llista de paraules amb els corresponents significats. Si es vol utilitzar el diccionari cal posar èmfasi a les relacions que tenen les paraules entre elles (Morante Vallejo, 2005: 37). Així, el significat connotatiu ajuda que la unitat lèxica s'adquireixi en la seva globalitat, posant èmfasi en les diferències de significat entre la llengua materna i la llengua estrangera d'estudi per crear les relacions lèxiques. El que també pot potenciar els lligams lexicals és la pragmàtica de les unitats lèxiques en els dos idiomes (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 90, 91).

Els textos, orals o escrits, també són una bona eina per accedir al lèxic. Per una banda, l'alumne pot veure les paraules en el seu context i en el seu mode d'utilització. Per altra banda, els textos mostren la llengua útil, la que s'utilitza, i de la qual es poden extreure elements que es podran tornar a utilitzar en altres contextos o que els alumnes podran reconèixer en altres situacions. Segons el tipus d'alumne es donarà un tipus de text o un altre.

En un curs de català per a empreses, per exemple, es farà arribar a l'alumne a un lèxic diferent al de català per cuiners. Contextualitzar els materials, doncs, no significa només inscriure les unitats lèxiques en el seu context, sinó també tenir clar quin és el tipus d'alumnat a qui va dirigit (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 74, 90).

Si es tracta de nivells inicials, una bona manera d'introduir el lèxic és a partir de jocs o tècniques associatives. S'ha demostrat que les activitats de caire lúdic i les tècniques associatives ajuden als primers nivells a apropar-se a les noves formes i a construir-ne el nou significat. En canvi, pels nivells superiors és més efectiu el processament verbal (Molina, 2004. Extret de Prata Domingos de Almeida, 2013: 38).

## 6. RECURS DE FALSOS AMICS

En aquest apartat es mostren els parells de falsos amics que s'han escollit per treballar amb cada nivell. Aquests falsos amics seran els que s'utilitzaran per a fer les tres unitats didàctiques, les d'A1 i d'A2. Per a fer la tria dels parells que s'estudiaran s'han tingut diversos factors en consideració, que s'han descrit en els apartats anteriors.

Tots els falsos amics s'han extret de:

- PITTA, Paulo; FÉRRIZ, M. Del Carmen i GORGORI, Rosó (2012): *Diccionari de paranys de traducció. Portuguès-Català*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- DÍAZ, Ana (2013): *Falsos Amigos. Português-Espanhol. Español-Português*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- SANZ JUEZ, Ángeles (2007): *Glosario de Falsos Amigos del portugués y el español*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías. S.A.

Primerament, es van seleccionar aquells falsos amics relacionats amb la unitat d'estudi de cada grup. Per a A1 el tema de l'alimentació i per a A2 les professions. La raó per la qual es van emmarcar les activitats sobre falsos amics en el context del llibre obligatori del curs és perquè fer aparèixer vocabulari nou a l'atzar no és recomanable a nivells inicials. Les tasques del professor són deixar que els alumnes descobreixin el lèxic i, també, adaptar el vocabulari adient al context de l'aula i dels propis alumnes. Com s'ha anunciat a la introducció del treball, els falsos amics a estudiar estaran relacionats amb els temes de vocabulari de cada unitat per tal de no descontextualitzar el vocabulari i, també, per treballar altres aspectes lingüístics que els estudiants han d'adquirir al si del curs de català (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 74, 155).

Un cop seleccionats per temes, es va fer una tria dels que eren totals, deixant de banda els falsos amics parcials. Com que es tracta de nivells inicials, el que es buscava era conscienciar sobre l'existència dels falsos amics i començar a ensenyar com crear relacions lèxiques amb les unitats lèxiques. És per això que no es va creure convenient acceptar falsos amics parcials, que divergien de significat a partir de la segona o tercera accepció. En algun cas puntual es va seleccionar un fals amic parcial perquè el significat comú no era d'ús quotidià en alguna de les dues llengües. A l'Annex 1 es pot consultar el primer recull de falsos amics que es va dur a terme, abans de ser filtrats. Tots van acompanyats de la seva definició, tant les paraules en

català com en portuguès. Totes les definicions catalanes s'han extret del *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2), recurs en línia (<https://dlc.iec.cat/index.html>). Les portugueses s'han recollit del diccionari *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (DPLP) en línia (<https://dicionario.priberam.org>).

Finalment, ha quedat un recull de 12 falsos amics per a cada grup. No es tracta d'un nombre massa elevat de noves unitats lèxiques. És més important la qualitat de l'ensenyament que no la quantitat de nou lèxic après.

### I. Falsos amics A1

| PORTUGUÊS        | CATALÀ          | CATALÀ            | PORTUGUÊS         |
|------------------|-----------------|-------------------|-------------------|
| <b>Calda</b>     | Almívar         | <b>Calda</b>      | Calor / quente    |
| <b>Forma</b>     | Motlle          | <b>Forma</b>      | Feitio            |
| <b>Galheta</b>   | Setrill         | <b>Galeta</b>     | Bolacha           |
| <b>Garrafa</b>   | Ampolla         | <b>Garrafa</b>    | Garrafão          |
| <b>Marmelada</b> | Codonyat        | <b>Melmelada</b>  | Compota           |
| <b>Morro</b>     | Turó            | <b>Morro</b>      | Focinho           |
| <b>Pança</b>     | Estómac / panxa | <b>Pansa</b>      | Passa             |
| <b>Salsa</b>     | Julivert        | <b>Salsa</b>      | Molho             |
| <b>Taça</b>      | Copa            | <b>Tassa</b>      | Chávenas / Caneca |
| <b>Toranja</b>   | Aranja          | <b>Taronja</b>    | Laranja           |
| <b>Legumes</b>   | Verdura         | <b>Llegum</b>     | Leguminosa        |
| <b>Rebuçado</b>  | Caramel         | <b>Arrebossat</b> | Panado / empanado |

**II. Falsos amics A2**

| <b>PORTUGUÊS</b>   | <b>CATALÀ</b>              | <b>CATALÀ</b>      | <b>PORTUGUÊS</b>          |
|--------------------|----------------------------|--------------------|---------------------------|
| <b>Assinar</b>     | Firmar                     | <b>Assignar</b>    | Atribuir                  |
| <b>Assinatura</b>  | Firma                      | <b>Assignatura</b> | Disciplina                |
| <b>Casal</b>       | Parella                    | <b>Casal</b>       | Centro recreativo         |
| <b>Borracha</b>    | Goma d'esborrar            | <b>Borratxa</b>    | Bêbeda                    |
| <b>Propina</b>     | Taxa, matrícula            | <b>Propina</b>     | Gorjeta                   |
| <b>Pedreiro</b>    | Paleta                     | <b>Pedrer</b>      | Padreiro                  |
| <b>Paleta</b>      | Paleta (pintura)           | <b>Paleta</b>      | Padreiro                  |
| <b>Ajuntamento</b> | Reunió                     | <b>Ajuntament</b>  | Câmara municipal          |
| <b>Expediente</b>  | Horari d'atenció al públic | <b>Expedient</b>   | Currículo/ processo       |
| <b>Mercearia</b>   | Botiga de queviures        | <b>Merceria</b>    | Retrosaria                |
| <b>Oficina</b>     | Taller mecànic             | <b>Oficina</b>     | Repartição/<br>escritório |
| <b>Vaga</b>        | Onada / vacant             | <b>Vaga</b>        | Greve                     |

## 7. PROPOSTA DIDÀCTICA

Aquest últim apartat està destinat a la proposta didàctica que s'ha elaborat per a dur a terme a les classes de català. Abans d'endinsar-se en les activitats en si, es descriurà el tipus d'alumnat que es tenia a les classes, posant-lo amb relació amb els factors que es descrivien anteriorment. També es farà un breu apartat sobre la metodologia que s'ha seguit per fer les activitats i quins materials s'han utilitzat. Finalment, es presentaran les quatre activitats que s'han dissenyat i es farà una breu explicació sobre cada una d'elles.

### I. Els alumnes

Les activitats dissenyades s'emmarquen dins les classes d'A1 i A2 de català a la Facultade de Letras de la Universidade de Lisboa. Tots els alumnes eren majors de 18 anys, però hi havia una diferència d'edat entre els del grup A1 i els de l'A2. El grup d'A1 era una classe formada per sis estudiants universitaris que cursaven l'assignatura de català com a optativa, dins la carrera que estudiaven. Per tant, es tractava d'alumnes d'entre 18 i 22 anys que havien escollit el català perquè volien conèixer més llengües romàniques. El grup d'A2, en canvi, estava majoritàriament format per persones externes a la universitat, dels 10 alumnes només dues eres universitàries. La Facultade de Letras ofereix la possibilitat d'assistir a les matèries d'idiomes encara que no es sigui estudiant universitari, com a curs lliure. El marge d'edat era d'entre 23 i 50 anys.

Com s'ha dit, l'edat és un dels factors a tenir en compte a l'hora d'enfrontar-nos a una aula. S'ha vist com els autors apuntaven que en contextos d'adquisició de segones llengües els infants tendeixen a ser més ràpids que els adults. Però en el cas que ens ocupa es tracta d'un ambient d'adquisició de llengua estrangera, en el sí d'una institució. En aquests casos ser adult és un avantatge perquè es poden fer més relacions lingüístiques i alleugerar el temps d'aprenentatge.

La motivació també és un factor en adquisició de llengües estrangeres. En aquest cas, A1 estava format per persones que volien estudiar català perquè els agraden les llengües, responent més aviat a una motivació instrumental. En canvi, el grup d'A2 estava format majoritàriament per persones que responien a una motivació integradora.

## II. Metodologia

La metodologia seguida per a realitzar les activitats beu de les teories que s'han exposat en els apartats anteriors. S'han intentat englobar totes les vessants, centrant-nos sobretot en l'*enfocament lèxic* i les seves últimes aportacions. El vocabulari prendrà un rol important en les activitats, però sense deixar al marge altres factors lingüístics com la gramàtica o la pronúncia. També s'ha intentat integrar les quatre destreses lingüístiques: comprensió oral, comprensió escrita, expressió oral i expressió escrita.

Com s'ha dit, les activitats han estat pensades com a complement del vocabulari que s'ensenyava a l'aula, no com a una unitat didàctica que supleixi els objectius del curs. Tal com es llegia anteriorment, l'estudi de les unitats lingüístiques fa aflorar també les unitats gramaticals. A més, és interessant que el lèxic es pugui estudiar contextualitzat de diferents maneres, allunyant-nos de les llistes de paraules tradicionals.

El que es busca amb aquestes activitats és posar èmfasi a les unitats lèxiques, contextualitzant-les en tot moment a partir de textos, o fent associacions amb imatges. L'objectiu és que l'alumne estableixi una relació amb les diferents maneres d'utilitzar aquestes unitats. Tot i tractar-se de nivells diferents, ambdós són inicials, de manera que la tipologia d'activitats serà la mateixa, però en canviarà el contingut.

Els materials utilitzats seran principalment les dues llistes de falsos amics que s'han realitzat anteriorment. També s'utilitzaran imatges per il·lustrar les noves unitats lèxiques. La resta de material ha estat creat per a aquestes activitats.

## III. Les activitats

A continuació s'exposen les quatre activitats plantejades per a realitzar a classe. Cal insistir que es tracta d'activitats complementàries. Això significa que no cal que es duguin a terme en una sola classe. Tot el contrari, quantes més vegades l'alumne es trobi amb les formes a aprendre més relacions lèxiques realitzarà. A més, si els estudiants es van topant amb els falsos amics, la consciència sobre la seva existència anirà en augment. Per tant, es creu adient que aquestes activitats es facin a l'inici o al final de la classe i amb relació amb la resta d'activitats de les sessions.

Les activitats són una seqüència, no es pot entendre la segona sense la primera, ni la tercera sense les dues primeres; encara que es puguin dur a terme en diferents sessions. És per això

que es presenten conjuntes, intentant seguir els quatre punts que Troitiño (2017) enumera: associar una forma amb un nou concepte; crear una relació amb quelcom après anteriorment; utilització de la unitat lèxica apresada; i, finalment, el moment en què l'estudiant usa la unitat lèxica fora de l'aula. Aquest últim és l'únic aspecte que no es pot fer en el context de l'aula (Herrera, Sans, *et.al.*, 2017: 154).

Primer de tot s'explicarà el funcionament de l'activitat, després els seus objectius i, finalment, el que es creu que s'hi pot destinar. Les solucions de totes les activitats es poden trobar a l'annex 4.

### **a) Activitat 1: Les frases contextualitzades**

La primera activitat és una introducció al tema en què ens centrarem. Tant per a A1 com per a A2 s'han elaborat 12 frases en què els falsos amics hi apareixen contextualitzats. A més, estan subratllats en negreta ja que, tal com apunta Troitiño (2017), és important destacar la paraula amb algun mitjà gràfic o amb algun color (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 74, 155). Tot i que el nucli d'estudi són les unitats lèxiques en negreta, totes les oracions han estat redactades segons els aspectes gramaticals que cada grup ha d'estudiar (Veure exercici 1 dels annexos 2 i 3).

Del que es tracta és que els estudiants endevinin què volen dir les paraules en negreta a partir del que saben de català i, també, del seu coneixement lingüístic de la L1. Per tant, el que han de fer és descriure el que vol dir la paraula o, fins i tot, trobar-ne un sinònim. Els objectius són, per una banda, que els alumnes es comencin a familiaritzar amb el concepte de falsos amics i que s'adonin que són més comuns del que es pensen. I, per l'altra, que comencin a fer associacions amb les noves unitats lèxiques i aquelles que ja han adquirit. A més, també desenvoluparan estratègies d'aprenentatge en buscar el significat d'una paraula segons el seu context.

El temps destinat a aquest exercici ha de ser de màxim 10 minuts. És ideal per a l'inici d'una classe o per al final, però va lligada a l'activitat dos, ja que la primera és l'exercici i la segona les solucions. Per tant, cal deixar per a les dues activitats entre 20 i 25 minuts per dur-les a terme.



**b) Activitat 2: Relació forma-imatge**

L'activitat que continua és la correcció, de manera oral, de l'activitat 1. En grup els alumnes diran quina és la paraula o la definició que han adjudicat a cada fals amic. Es tracta de posar en comú les respostes per veure quines estratègies ha utilitzat cada alumne per tal d'endevinar les unitats lèxiques. A més, si totes les respostes es posen en relació, els mateixos estudiants poden trobar la solució correcta en les respostes dels companys. Així, es consensua quina es creu que és la resposta correcta. Al mateix temps, el professor projectarà imatges a la pantalla en què es vegin els falsos amics amb la seva fotografia corresponent (Veure exercici 2 dels annexos 2 i 3).

Utilitzar imatges és una bona manera d'ensenyar als alumnes com es conceptualitza i categoritza la llengua estrangera que estan estudiant. A més, es creen associacions de significat amb les noves formes. En aquest cas, al tractar-se de la mateixa forma, o similar, propiciar que els alumnes practiquin aquestes associacions és un bon mitjà per a conèixer la unitat lèxica de manera global.

L'objectiu principal d'aquesta activitat és la creació d'associacions. Però, al mateix moment, també es volen corregir altres aspectes lingüístics com la pronúncia, quan els estudiants llegeixin les frases i les seves respostes. Tal com es deia anteriorment, en alguns casos al llegir els falsos amics en veu alta aquests deixen de ser-ho fonèticament. Si en la primera activitat es donaven els falsos amics escrits era per tenir-ne un major nombre. I, també, perquè els alumnes poguessin reflexionar en escoltar-los oralment i fer més senzilla l'adquisició de les unitats lèxiques. Un cop realitzades, es pot continuar amb el temari de la unitat pertinent que s'estigui duent a terme a classe. Però no s'ha de descuidar el vocabulari i els falsos amics.

**c) Activitat 3: El text**

Per adquirir vocabulari s'ha d'estar en contacte amb aquest de manera repetida, tant oralment com escrita. Cal preveure una repetició i reaparició del lèxic a estudiar. És per això que la següent activitat que es proposa és la lectura d'un text breu. Pot estar relacionat amb la matèria de la unitat i es pot llegir en veu alta a classe. No cal que hi aparegui tot el vocabulari escollit.

Es proposa un text per cada grup, que s'ha ideat segons les seves necessitats curriculars. Així, es tenen en compte les estructures gramaticals que havien d'estudiar, més el lèxic de la unitat

i falsos amics (veure exercici 3 dels annexos 2 i 3). Un cop llegit el text els alumnes han de respondre les preguntes en parelles. Del que es tracta és que s'ajudin l'un a l'altre i, alhora, practiquin la llengua oral. Com que en els dos casos es tracta de grups petits, la professora pot corregir als alumnes quan cometin algun error.

Es poden destinar a aquesta activitat uns 15 minuts, quatre per a la lectura i la resta per contestar les preguntes en grup i veure'n els resultats. L'estudi de noves unitats lèxiques pot fer sorgir les estructures gramaticals que es necessiten.

#### **d) Activitat 4: El joc**

La cinquena proposta d'activitat és un joc. A cada alumne se li donaran 4 falsos amics i, a classe, hauran d'escriure un text breu utilitzant-los tots. Un cop realitzats els textos, s'entregaran a la professora, qui els barrejarà i llegirà en veu alta. Els alumnes han de consensuar, en petits grups, quins són els falsos amics que apareixen al text i si s'han utilitzat en el context i de la manera adient (veure exercici 4 dels annexos 2 i 3).

Cada fals amic trobat pel grup equival a un punt. Al final els alumnes escolliran un dels textos de cada grup, el que els hagi agradat més. Cada text triat rebrà dos punts. Guanyarà el grup que n'hagi obtingut més. Per tal d'adjudicar puntuació als escrits, els alumnes hauran de considerar la redacció, l'ús correcte dels falsos amics, l'ús de la gramàtica, la resta de lèxic i, també, l'originalitat.

Amb aquest exercici es treballa tant el vocabulari com la destresa de l'expressió i la comprensió oral. A l'hora de fer la redacció tindran els falsos amics escrits, però un cop la professora llegeixi les redaccions en veu alta també els escoltaran. Com s'ha dit, hi ha casos en què la fonètica de les paraules fa que els falsos amics deixin de ser-ho de manera oral. Els alumnes hauran d'estar atents per endevinar quins falsos amics s'han utilitzat i, també, treballaran la comprensió oral. El temps destinat per aquesta activitat haurà de ser major que el de la resta, entre 40 i 50 minuts.

Els autors aconsellen realitzar jocs a classe, i el component lúdic també és important en aquesta activitat. A més, s'intensifica la competició, les ganes de fer un bon text i l'atenció dels alumnes. En tractar-se dels seus propis textos s'hi afegeix un component personal que fa que els estudiants es prenguin més seriosament el que estan treballant (Herrera, Sans, *et. al.*, 2017: 74, 155).

#### **IV. Problemes amb la realització de la proposta didàctica a classe**

Un dels objectius del treball era realitzar la proposta didàctica a les classes dutes a terme a la Universidade de Lisboa. Les activitats van ser dissenyades dins del marc de l'assignatura de català i considerant els continguts que els estudiants havien d'assolir. Però hi va haver alguns esdeveniments que no van possibilitar dur a terme totes les activitats a classe.

Les dues primeres activitats es van poder realitzar sense cap inconvenient en ambdós grups. El que es va poder veure és que la majoria d'alumnes no percebien que estaven davant de falsos amics malgrat es va explicar que en cada una de les frases de l'activitat 1 n'hi havia un subratllat en negreta. Aquesta desconexió de l'existència dels falsos amics és remarcable i interessant per aquest treball, perquè demostra que és un tema que no es sol tractar en una aula de llengua estrangera, sigui quina sigui.

La tercera activitat es va realitzar als dos grups en una classe diferent a les dues primeres. Es va poder comprovar que si els apareixia altre cop un fals amic el sabien reconèixer gràcies a l'activitat de la classe anterior. Del grup d'A2 a la segona sessió de falsos amics només van assistir a classe 5 dels 10 alumnes, ja que va coincidir amb la setmana de vacances de Setmana Santa. El nombre d'alumnes va disminuir la setmana següent, en què només hi van anar 3 dels 10 alumnes. Això va impossibilitar que hi hagués un seguiment dels alumnes a les activitats de falsos amics.

Com s'ha dit, una de les maneres d'adquirir lèxic és propiciar que els alumnes es trobin amb aquestes repeticions, però no van assistir a classe i, per tant, no van estar en contacte amb el vocabulari totes les vegades que hi haurien d'haver estat. A més, les dues últimes activitats van coincidir amb el final de les classes, i l'última no es va poder dur a terme per falta de temps. S'han presentat totes les activitats ideades malgrat no es van poder dur a terme en globalitat perquè s'ha cregut adient exposar la proposta didàctica en el seu conjunt.

## 9. CONCLUSIONS

En el moment de buscar quins eren els materials existents en català i portuguès sobre els falsos amics va ser una sorpresa trobar que només existia el *Diccionari de paranys de traducció. Portuguès-català* (2012). A diferència de l'espanyol, en català només hi ha aquest exemplar, que està destinat a la traducció i no a l'adquisició de llengües estrangeres.

No es tenien ni el temps ni els recursos per fer uns anàlisi exhaustiva dels falsos amics existents en català i portuguès. Per això ha estat difícil escollir-los. Al no tenir un punt de referència en català o portuguès on començar a buscar. Tot i que el diccionari ha estat una eina útil, molts dels paranys proposats no s'han pogut utilitzar ja que eren parcials, i no convenien pels objectius d'aquest treball. Així doncs, es van haver de buscar altres recursos per tal de poder formar el recull de falsos amics que s'ha utilitzat. Es va utilitzar el llibre d'Ana Díaz (2013) i la taxonomia de Ángeles Sanz Juez (2007). Finalment, però, es considera que se n'ha extret una bona mostra per tal d'il·lustrar el segon objectiu del treball, la creació d'una proposta didàctica.

Les pràctiques a la Universidade de Lisboa van ser d'ajuda al moment de delimitar quin era el context en què es podien crear les activitats. Prenent les classes de català com a punt de partida, s'han pogut crear activitats relacionades amb un grup real. El problema ha estat no poder-les practicar totes i, per tant, no extreure conclusions sobre el seu funcionament.

Es van poder dur a terme de manera completa dues de les quatre activitats proposades. De la tercera només es va llegir el text, i la quarta no es va arribar a fer. En no assistir a classe no podien estar en contacte amb el lèxic que s'estava utilitzant les vegades necessàries com per poder seguir les activitats. No podien realitzar l'activitat 4 sense haver participat en les altres.

Malgrat que finalment no es poguessin fer totes les activitats, es creu que aquestes poden ser preses com a model per a altres classes. Els professors poden adaptar-les als seus estudiants. El fet de no ser una unitat didàctica tancada, sinó un complement, el professor té més llibertat per seleccionar aquells aspectes que més li interessin per a les seves sessions.

## BIBLIOGRAFIA

ARCOS PAVÓN, Maria Esther (2009): *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. (Tesi doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid). Recuperat de <https://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>

BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del español/ELE. Madrid: Arco Libros, S.L.

CARLUCCI, Laura i DÍAZ FERRERO, Ana María (2007): “Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica”. *Sendebarr*, núm 18, pp. 159-190.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC) (1997-2019): *Diccionario de términos clave de ELE*. Versió en línia. Recuperat de

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

CEOLIN, Roberto (2003): “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, núm. 4, pp. 39-48. Recuperat de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3732418>

CHAMIZO DOMÍNGUEZ, Pedro J. (2005): “Variaciones representacionales y falsos amigos”. *Cognición y Representación. Suplemento X*. Editat per Pascual F. Martínez-Freire. Dins la revista *Contrastes. Revista internacional de Filosofía*. Uma Editorial: Universidad de Málaga, pp. 73-103. Recuperat de

<http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1364/1314>

DÍAZ, Ana (2013): *Falsos Amigos. Português-Espanhol. Español-Português*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

*Diccionari de la llengua catalana* (s.d.): Segona edició. Versió en línia. Recuperat de <https://mdlc.iec.cat/index.html>

*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2018): Versió en línia. Recuperat de <https://dicionario.priberam.org>

*Diccionario de la lengua española* (2019): “Amigo”. Recurs en línia. Recuperat de <https://dle.rae.es/?id=2LsqDPa>

ESPIÑEIRA CADERNO, Sonia i CANEDA FUENTES, Laura (1998): “El error y su corrección”. Asociación para la Enseñanza del Espanyol como Lengua Extranjera. Congreso Internacional. Actas IX del Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998. Coordinat per Maria Carmen Losada Aldrey, José F Márquez Caneda, Tomás Eduardo Jiménez Juliá, pp. 474-482.

GALIÑANES GALLÉN, Marta (2006): “Falsos amigos adjetivales”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, núm 32. Universidad Complutense de Madrid. Recuperat de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/famigos.html>

GASS, Susan M.; i, SELINKER, Larry (2008): *Second language acquisition. An introductory course*. New York and London: Routledge. Taylor & Francis Group.

GHAVAMI, Setareh, GORJI, Khaterreh i ALCOBA, Santiago (2017): “Enfoque Léxico: traducción e interpretación en la enseñanza de E/LE con hablantes de persa”. *Doblele, español lengua extranjera. Revista de lengua y literatura*. nº 3. Desembre 2017, pp. 99-135.

GÓMEZ BAUTISTA, Alberto (2011): “Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos”. *Actas del IV congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. Évora*, pp. 80-98. Recuperat de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/98821>

GUERRERO SEGURA, Rodrigo Antonio i MORENO RODRÍGUEZ, Karina Isabel (2017): “05. La interferencia lingüística y sus diferentes manifestaciones en el proceso de adquisición del idioma inglés como segunda lengua. Revisión bibliográfica”. *Revista multidisciplinario de investigación. Espirales* nº 1.

HERRERA, Francisco, SANS, Neus, *et. al.* (2017): *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras*. Col·lecció Cuadernos de didáctica. Barcelona: Difusión. Centro de investigación y publicaciones de idiomas.

KOESSLER, Maxime i DEROCQUIGNY, Jules (1928): *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Paris: Libraire Vuibert. Recuperat de

<https://archive.org/stream/lesfauxamisoules00kssl#page/4/mode/2up>

MASSANA ROSELLÓ, Gisela (2016): *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Recuperat de

[https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl\\_10803\\_368565/gmr1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_368565/gmr1de1.pdf)

MORANTE VALLEJO, Roser (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Cuadernos de Didáctica del español/ELE. Madrid: Arco Libros.

MUÑOZ, Carmen (2001): “Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero”. Estudios de Lingüística. Anexo 1. *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Editat per Susana Pastor Cesteros i Ventura Salazar García. Departamento de filología española, lingüística general y teoría de la literatura. Universidad de Alicante. Alicante: Universidad de Alicante.

ORTEGA, Lourdes (2009): *Understanding Second Language acquisition*. Understanding Language Series. London and New York: Routledge.

PAZ, Gabriela Marina (2007): “El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE”. *Actas del Simposio internacional de didáctica “José Carlos Lisboa”*. Río de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 427-430.

PEREA, Maria Pilar (2002): “Falsos amics: veritables enemics.”. *Els marges*, núm 70., pp. 119-124.

PÉREZ VELASCO, Juan Manuel (2001): “Los falsos amigos: adquisición de lenguas y cambio lingüístico”. Dins de *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Editat per Isabel Uzcanga et al. Salamanca.

PITTA, Paulo; FÉRRIZ, M. Del Carmen i GORGORI, Rosó (2012): *Diccionari de paranyes de traducció. Portugués-Català*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

SANZ JUEZ, Ángeles (2007): *Glosario de Falsos Amigos del portugués y el español*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías. S.A

PRATA DOMINGOS de ALMEIDA, Bárbara Sofia (2013): *Amigos, Amigos, Significados à Parte! Ensino dos Falsos Amigos entre o Português e o Espanhol: Proposta de atividades*. (Dissertação, Faculdade de Letras. Universidade do Porto, Porto, Portugal). Recuperat de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72047>

SANZ JUEZ; Ángeles (2007): *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejería de Educación. Embajada de España, Portugal. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

SOLSONA MARTÍNEZ, Carmen (2008): “El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2”. II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza 2008.

VAZ da SILVA, Ana Margarida C.; RODRÍGUEZ VILAR, Guillermo (2003): “Os falsos amigos na relação espahol-português”, *Cadernos de PLE*, núm. 3., pp. 75-96.



## ANNEXOS

### Annex 1: Recull inicial de Falsos Amics segons nivell

En aquest annex s'exposen tots els falsos amics que es van seleccionar en un inici per treballar a l'aula. Els que es van descartar és perquè eren falsos amics parcials i començaven a divergir de significat a la segona o tercera accepció.

#### a) Falsos amics A1

| PORTUGUÊS        | DEFINIÇÃO <sup>2</sup>   | CATALÀ          | DEFINIÇÃO <sup>3</sup>  |
|------------------|--|-----------------|---|
| <b>Calda</b>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dissolução de açúcar em ponto de xarope.</li> <li>2. Sumo fervido de alguns frutos.</li> <li>3. Incandescência do ferro.</li> </ol>  | <b>Calda</b>    | <p><i>1 f.</i> [LC] [ML] Acció de caldejar o arroentar el ferro.</p> <p><i>2 f.</i> [LC] [ME] Ardència de la terra i de l'ambient a causa de l'acció del sol, que provoca una sensació de calor molt intensa.</p> |
| <b>Embutido</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que se embutiu.</li> <li>2. Marchetado.</li> <li>3. Introduzido à força.</li> <li>4. Obra de marchetaria.</li> <li>5. Obra de mosaico.</li> <li>6. Cada fragmento desses trabalhos.</li> </ol> | <b>Embotit</b>  | <p><i>1 m.</i> [LC] Acció d'embotir; l'efecte.</p> <p><i>2 m.</i> [LC] [HO] Budell, bufeta o embolcall sintètic, farcit de carn, generalment de porc, capolada.</p>   |
| <b>Esquisito</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Delicado, bem acabado.</li> <li>2. Muito bom.</li> <li>3. Que não se encontra com facilidade; que não é vulgar.</li> </ol>   | <b>Exquisit</b> | <p><i>adj.</i> [LC] Que plau d'una manera singular pel seu sabor, per la seva delicadesa, finor,</p>  |

<sup>2</sup> Totes les definicions han estat extretes del *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (DPLP). Versió en línia. Recuperat de <https://dicionario.priberam.org>

<sup>3</sup> Totes les definicions han estat extretes del Diccionari de la llengua catalana (DIEC2). Versió en línia. Recuperat de <https://mdlc.iec.cat/index.html>

|  |  |
|--|--|
|  | <p>= PRECIOSO, RARO</p> <p>4. Que se destaca da maioria; que não é vulgar. = EXCÊNTRICO, EXTRAVAGANTE, SINGULAR</p> <p>5. Que desperta uma sensação de estranheza (ex.: <i>ouviu uns sons esquisitos</i>). = ESTRANHO</p> <p>6. Impertinente, inoportuno.</p> <p>7. Que tem aparência estranha ou desagradável (ex.: <i>animal esquisito</i>).</p>   |
| <p><b>Galheta</b></p> <p>1. Cada um dos pequenos vasos de vidro para azeite e vinagre, no serviço de mesa.</p> <p>2. Pequeno vaso que contém o vinho ou a água, para o serviço de missa.</p> <p>3. Instrumento de vidro usado nos laboratórios químicos.</p> <p>4. Recipiente, dotado de bico longo, destinado a conter líquido oleoso para lubrificar peças ou mecanismos. = ALMOTOLIA, CANTIMPLORA</p> | <p><b>Galeta</b></p> <p><b>1 f.</b> [LC] [HO] Pa que es cou una segona vegada perquè s'endureixi i es conservi millor.</p> <p><b>2 1 f.</b> [LC] [HO] Tros petit de formes diverses d'una pasta feta de farina, sucre, ous, mantega, etc., que es cou al forn.</p> <p><b>2 2 f.</b> [MD] <i>per ext. Galetes salades per a l'aperitiu.</i></p> <p><b>3 f.</b> [LC] Bufetada .</p> <p><b>4 f.</b> [IN] Seqüència de caràcters, continguda en un fitxer, que desa informació sobre els hàbits, les preferències i els comportaments dels internautes que visiten una pàgina web.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Garrafa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vasilha bojuda de gargalo comprido e estreito, destinada a líquidos.</li> <li>2. Recipiente destinado a conter gás sob pressão (ex.: <i>garrafa de gás, garrafa de mergulho</i>).= BOTIJA</li> <li>3. Líquido ou gás contido numa garrafa cheia.</li> </ol>                   | <p><b>Garrafa</b></p> <p><i>f.</i> [ED] [LC] Ampolla grossa de coll curt, que sovint va encistellada.</p>   |
| <p><b>Marmelada</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doce de marmelos.</li> <li>2. [Informal] Pechincha, vantagem.</li> <li>3. Coisa que fica desfeita como marmelada.</li> <li>4. [Informal] Troca de contactos íntimos. = ESFREGAÇÃO, ROÇO</li> <li>5. [Brasil] Fruto da marmeladeira.</li> </ol>                              | <p><b>Melmelada</b></p> <p><i>f.</i> [LC] [HO] Menja feta amb fruita aixafada cuita amb sucre.</p>  |
| <p><b>Morro</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Monte pouco elevado.</li> <li>2. Outeiro arredondado e insulado.</li> <li>3. Terra dura como piçarra.</li> <li>4. [Brasil] Conjunto de edifícios, maioritariamente para habitação, de construção precária, frequentemente em encostas, e geralmente ilegal. = FAVELA</li> </ol> | <p><b>Morro</b></p> <p><b>1 m.</b> [LC] [ZOA] [AGR] Part anterior sortint de la cara de certs mamífers, peixos i altres animals on hi ha la boca i els forats del nas.</p> <p><b>2 l m.</b> [LC] [ZOA] [MD] Lliavi, especialment quan és molt gros, quan està inflat.</p> |
| <p><b>Pança</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Barriga ou ventre.</li> <li>2. O estômago maior dos ruminantes.</li> </ol>  | <p><b>Pansa</b></p> <p><b>1 l f.</b> [LC] [AGA] Vinya d'una varietat que dona raïm de gra gros, pell forta i molt dolç.</p>   |

|              |  |              |   |
|--------------|--|--------------|---|
|              |  |              | <p><b>1 2 m.</b> [AGA] [LC] Raïm de vinya pansa.</p> <p><b>2 f.</b> [LC] [AGA] [HO] Gra de raïm dessecat a la vinya o escaldat amb lleixiu i dessecat al sol.</p>   |
| <b>Pinha</b> | <p>1. [Botânica] Fruto do pinheiro.</p> <p>2. Objecto semelhante na forma a este fruto.</p> <p>3. Conjunto de pessoas ou coisas. = MAGOTE</p> <p>4. Conjunto de frutos ou flores. = CACHO</p>  | <b>Pinya</b> | <p><b>1 1 f.</b> [LC] [BO] [BOS] Òrgan fructífer dels pins, dels avets i d'altres coníferes, que conté les llavors, protegides per esquames llenyoses disposades helicoidalment, d'una manera densa, damunt una tija curta.</p> <p><b>1 2 f.</b> [BOS] Pinya del pi pinyer.</p> <p><b>2 1 f.</b> [BO] Òrgan o part vegetal en forma de pinya.</p> |
| <b>Salsa</b> | <p>1. [Botânica] Planta (<i>Petroselinum crispum</i>) da família das apiáceas, de folhas partidas, muito usada na cozinha.= PERREXIL, PERRIXIL</p> <p>2. [Culinária] Molho para temperar ou estimular o apetite (ex.: <i>salsa picante</i>).</p> | <b>Salsa</b> | <p><b>1 1 f.</b> [LC] [HO] Composició o mescla líquida o pastosa de diferents ingredients comestibles que s'afegeix a certs plats per fer-los més saborosos.</p>  |
| <b>Taça</b>  | <p>1. Vaso para beber, com pouco fundo e boca larga; copo.</p> <p>2. [Desporto] Troféu atribuído ao vencedor ou à equipa</p>   | <b>Tassa</b> | <p><b>1 1 f.</b> [LC] [ED] Vas petit, generalment de porcellana o de pisa, amb ansa, per a prendre cafè, te, etc.</p> <p><b>1 2 f.</b> [LC] [HO] Contingut</p>  |

|                 |   |   |  |
|-----------------|---|---|--|
|                 | <p>vitoriosa numa prova desportiva.</p> <p>3. [Desporto] Essa competição desportiva (ex.: <i>Taça das Confederações</i>).</p> <p>[Geralmente com inicial maiúscula.]</p>  | <p>d'una tassa.</p> <p><b>1 3 f.</b> [LC] Pica o recipient de pedra dins del qual cau l'aigua d'una font.</p> <p><b>1 4 f.</b> [LC] Recipient d'un vàter.</p> |  |
| <b>Toranja</b>  | <p>1. [Botânica] Fruto da toranjeira, grande e arredondado, semelhante à laranja, mas maior, com casca amarelada e polpa ácida, alaranjada, avermelhada ou esbranquiçada.</p> <p>2. [Botânica] Árvore da família das rutáceas. = TORANJEIRA</p> | <b>Taronja</b>  | <p><b>1 1 f.</b> [LC] [BOS] [AGA] Fruit comestible del taronger, globulós o una mica ovoide, de pela llisa o poc gravada i de color groc més o menys vermellós per fora, blanca i esponjosa per dins, i de polpa que té de sis a dotze grills, sucosa, dolça o agredolça.</p>                              |
| <b>Legumes</b>  | <p>1. Grão das plantas faseoláceas.</p> <p>2. [Botânica] Planta hortense que dá vagem.</p> <p>3. Produto da horticultura.</p> <p>4. Hortaliça.</p>  | <b>Llegum</b>   | <p><b>1 m.</b> [LC] [HO] [BO] Fruit monocarpel·lar característic de les plantes lleguminoses, de tavella dehiscent en dues valves, que conté llavors típicament diverses.</p> <p><b>2 m.</b> [BO] [AGA] Llavor continguda en aquest fruit.</p> <p><b>3 m.</b> [LC] [AGA] Planta que té aquests fruits.</p> |
| <b>Rebuçado</b> | <p>1. Que se rebuçou.</p> <p>2. Envolto na capa ou capote. = EMBUÇADO</p> <p>3. Que não se mostra totalmente.</p>   | <b>Arrebossat</b>   | <p><b>1 m.</b> [LC] [HO] Operació d'arrebossar.</p> <p><b>2 m.</b> [LC] [HO] Capa que cobreix la cosa arrebossada.</p>   |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Agrião</b></p> <p>1. [Botânica] Planta crucífera comestível, geralmente aquática, cujos talos e folhas são usados sobretudo em sopas e saladas.</p>   | <p><b>Agre</b></p> <p>1 <i>1 m.</i> [LC] Gust que hom troba en una ocupació o una habitud.</p>   |
| <p><b>Febra</b></p> <p>1. Carne sem osso nem gordura. = FIBRA</p> <p>2. Alimento preparado com essa carne.</p> <p>3. Tecido fibroso animal. = FIBRA, LIGAMENTO, MÚSCULO, NERVO</p>  | <p><b>Febre</b></p> <p>1 <i>1 f.</i> [LC] [MD] Elevació de la temperatura del cos que manifesta la reacció de l'organisme a algun procés patològic.</p>  |
| <p><b>Forma</b></p> <p>1. Molde sobre o qual ou dentro do qual se coloca alguma substância fluida, que toma o feitio desse molde.</p> <p>2. Peça de madeira com o feitio de um pé, que serve para sobre ela o sapateiro fazer o calçado.</p> <p>3. [Chapelaria] Molde para o fabrico de chapéus.</p> <p>4. [Chapelaria] Armação de chapéu de senhora. = CARÇAÇA</p> <p>5. [Tipografia] Caixilho em que estão dispostas por sua ordem as páginas compostas tipograficamente.</p> <p>6. Vaso em que se apura e solidifica o açúcar.</p> | <p><b>Forma</b></p> <p>1 <i>1 f.</i> [LC] [MT] Aparença externa d'una cosa, conjunt de línies i superfícies que en determinen el contorn.</p> <p>1 <i>2 f.</i> [LC] <i>per ext. Presentar el mal sota una forma atractívola. La forma de govern d'un estat. La forma monàrquica, republicana.</i></p> <p>1 <i>3 f. pl.</i> [LC] Línies i superfícies que fan el contorn del cos humà.</p> <p>2 <i>1 f.</i> [LC] [GL] Manera d'existència, d'acció o de manifestació d'una mateixa cosa o substància.</p> <p>2 <i>2 f.</i> [MT] En mat., polinomi homogeni.</p> |

## b) Falsos amics A2

| PORTUGUÊS         | DEFINIÇÃO  | CATALÀ             | DEFINIÇÃO   |
|-------------------|--|--------------------|---|
| <b>Assinar</b>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pôr o nome em.</li> <li>2. Tomar assinatura de.</li> <li>3. Assinalar.</li> <li>4. Concordar.</li> <li>5. Apontar.</li> </ol>  | <b>Assignar</b>    | <p><b>1</b> <i>l v. tr.</i> [LC] Fixar, assenyalar, (allò que ha d'ésser atribuït o destinat) a algú.</p> <p><b>1</b> <i>2 v. tr.</i> [LC] Fixar, assenyalar.</p> <p><b>2</b> <i>tr.</i> [IN] Atribuir (recursos o valors) a elements d'un sistema informàtic per poder garantir l'execució del procés programat.</p> |
| <b>Assinatura</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome assinado.</li> <li>2. Direito que se tem a alguma publicação ou comodidade mediante certo preço por determinado tempo.<br/>= SUBSCRIÇÃO</li> <li>3. Acto de assinar.</li> <li>4. Despacho do chefe de Estado.</li> </ol>            | <b>Assignatura</b> | <p><i>f.</i> [LC] [PE] Conjunt de coneixements d'una matèria que integren un programa que ha d'ésser ensenyat per un professor dins un període de temps determinat i que formen part d'un pla d'estudis.</p>  |
| <b>Casal</b>      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Par formado por macho e fêmea (ex.: <i>casal de elefantes</i>).</li> <li>2. Par formado pelos cônjuges.</li> <li>3. Conjunto de duas pessoas que têm uma relação sentimental e/ou sexual.</li> <li>4. Propriedade rústica men</li> </ol> | <b>Casal</b>       | <p><b>1</b> <i>m.</i> [LC] Casalici .</p> <p><b>2</b> <i>m.</i> [LC] [HIG] Casa de família antiga distingida.</p> <p><b>3</b> <i>m.</i> [LC] [PE] Entitat de caràcter popular específica dels Països Catalans, amb finalitats culturals, recreatives, polítiques o religioses.</p>                                    |

|   |   |
|---|---|
| <p>os importante que a quinta</p> <p>.</p> <p>5. Pequena povoação. = LUGAREJO</p> <p>6. Conjunto formado por duas coisas iguais ou semelhantes. = PAR</p>   |   |
| <p><b>Borracha</b></p> <p>1. Substância elástica e resistente que provém da coagulação do látex de diversas plantas dos países tropicais e em especial dos géneros <i>Ficus</i> e <i>Hevea</i>. = CAUCHO, CAUCHU, GOMA-ELÁSTICA</p> <p>2. Matéria que resulta da alteração industrial dessa substância.</p> <p>3. Utensílio, geralmente de goma-elástica, usado para apagar letras ou sinais traçados no papel.</p> <p>4. Nome vulgar da <i>Ficus elastica</i>.</p> <p>5. Recipiente de couro, bojudo, com bocal estreito, geralmente de madeira, usado para transportar líquidos.= ODRE</p> <p>6. [Portugal: Trás-os-Montes] Bolha na pele. = BOJEGA</p> | <p><b>Borratxa</b></p> <p><b>1</b> <i>1 adj. i m. i f.</i> [LC] Embriac .</p> <p><b>1</b> <i>2 m.</i> [HO] Dolç elaborat generalment amb bescuit tallat a trossos i banyat amb licor, ensucrat i cremat.</p> <p><b>2</b> <i>adj.</i> [AQ] En constr., amarat totalment d'aigua.</p> |



|  |  |
|--|--|
| <p><b>Propina</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gorjeta, gratificação.</li> <li>2. Quantia que se paga ao Estado para fazer uma matrícula, um exame, obter a equivalência de diplomas e outros actos.</li> <li>3. Quantia paga para frequentar um estabelecimento de ensino superior.</li> <li>4. [Pouco usado] Jóia que em algumas associações paga aquele que delas quer fazer parte</li> <li>5. [Brasil, Informal] Dinheiro ou bem que se oferece a alguém em troca de favor ou negócio lucrativo, geralmente ilícito (ex.: <i>denunciado esquema da propina</i>). = SUBORNO</li> </ol> | <p><b>Propina</b></p> <p><i>f.</i> [LC] [HO] Petita gratificació que el consumidor, el client, dona a qui el serveix.</p>  |
| <p><b>Quadro</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qualquer espaço circundado por quatro lados iguais ou pouco diferentes. = QUADRADO</li> <li>2. Objecto com forma quadrangular. = QUADRADO</li> <li>3. [Jogos] Casa (no tabuleiro do xadrez, damas, etc.).</li> <li>4. Obra de pintura,</li> </ol>   | <p><b>Quadre</b></p> <p><b>1</b> <i>1 m.</i> [LC] [AR] Pintura executada sobre un plafó de fusta o d'un altre material o sobre tela sostinguda per un bastidor, ordinàriament enquadrada en un marc de fusta.</p> <p><b>1</b> <i>2 m.</i> [AR] Dibuix, làmina o gravat, emmarcat, destinat a ésser penjat en una paret.</p> <p><b>2</b> <i>m.</i> [LC] Escena que s'ofereix a la vista i que</p> |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | gravura, litografia, etc., emoldurada ou encaixilhada.<br>5. Dispositivo quadrangular, de ardósia, de madeira ou de outro material, que faz parte da mobília escolar e que se destina a suporte de escrita ou de explicações gráficas de matéria escolar. |  | impressiona.  |
| <b>Bacharel</b><br><b>(Bacharelado/Bacharelato)</b> | 1. Aquele que se bacharel ou.<br>2. Aquele que concluiu formatura numa faculdade ou universidade.   | <b>Batxiller</b><br><b>(batxillerat)</b> | <i>1 m. i.f.</i> [PR] [HIH] [PE] Persona que ha rebut el primer grau acadèmic que s'atorgava en les diferents facultats d'una universitat, que s'atorga en les facultats de teologia i de dret canònic dels seminaris.<br><i>2 m. i.f.</i> [LC] [PE] Persona que ha rebut el grau que es concedeix en terminar l'ensenyament secundari complet. |
| <b>Pedreiro</b>                                     | 1. Pessoa que trabalha em obras de alvenaria. = ALV ENEL  | <b>Pedrer</b>                            | <i>m. i.f.</i> [LC] [IMI] [PR] Persona que treu pedra de les pedreres.  |
| <b>Paleta</b>                                       | 1. [Pintura] Placa fina em que o pintor dispõe e combina as tintas, geralmente com um orifício para o polegar. = PALHETA  | <b>Paleta</b>                            | <i>m. i.f.</i> [LC] [PR] [AQ] [AR] Persona que treballa en la construcció d'edificis, excloent-ne les instal·lacions o les  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>2. [Pintura] Conjunto de cores usado por um pintor, por uma escola, por uma marca comercial, etc. = PALHETA</p> <p>3. [Artes] Cada um dos instrumentos para modelar em barro, cera ou gesso. (Mais usado no plural.)</p>   | <p>col·locacions especialitzades.</p> <p><b>1 f.</b> [LC] [ED] Estri consistent en una planxa metàl·lica proveïda d'un mànec llarg, que serveix per a treure la cendra d'un braser, per a remenar-ne el caliu, etc.</p> <p><b>2 1 f.</b> [LC] [AQ] Tros de palastre de forma triangular amb un mànec adaptat a un dels costats que serveix per a manejar i aplicar el morter, el ciment, etc.</p> |
| <p><b>Ajuntamento</b></p> <p>1. Acto de ajuntar.</p> <p>2. Reunião de pessoas; grupo.</p>  | <p><b>Ajuntament</b></p> <p><b>1 1 m.</b> [LC] Acció d'ajuntar o d'ajuntar-se.</p> <p><b>1 2 m.</b> [LC] [MD] Coit.</p> <p><b>2 m.</b> [LC] Reunió o congrés de diferents persones.</p> <p><b>3 1 m.</b> [LC] [DR] [HIH] Corporació encarregada del govern i l'administració dels interessos d'una ciutat, una vila o un poble.</p> <p><b>3 2 m.</b> [LC] [DR] [HIH] Casa consistorial, seu de la corporació.</p> |   |
| <p><b>Banca</b></p> <p>1. Mesa ordinária.</p> <p>2. Mesa de escrever.</p> <p>3. Mesa de trabalho ou móvel comprido que serve de apoio. = BANCADA</p> | <p><b>Banca</b></p> <p><b>1 1 f.</b> [LC] [IMF] Seient de fusta amb quatre petges, sense braços ni respallers, semblant a una taula baixa.</p> <p><b>1 2 f.</b> [LC] [IMF] Estri de</p>   |   |

|   |  |
|---|--|
| <p>4. Local, geralmente coberto, destinado à venda de certos produtos (ex.: <i>banca de feira, banca de jornais</i>).</p>   | <p>forma anàloga que serveix de suport a un cossi, una gerra, etc., damunt el qual es posa la persona que erera, la que renta, per preservar els peus de la humitat, etc.</p> <p><b>1 3</b> [LC] [IMF] <i>caure de la banca</i> Caure de l'escambell.</p> <p><b>2 f.</b> [LC] [IMF] Taula amb els dos petges de davant més alts que els dos de darrere, com la que serveix per a rentar.</p> <p><b>3 1 f.</b> [LC] [IMF] Seient rodó amb un sol petge al centre, com el que usen els picapedrers.</p> <p><b>3 2 f.</b> [LC] [IMF] Seient individual fet d'un tros de fusta quadrat o rodó sostingut per tres petges.</p> |
| <p><b>Câmbio</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permutação, escambo.</li> <li>2. Valor da moeda de um país na de outro.</li> <li>3. Troca de dinheiro estrangeiro por nacional ou vice-versa.</li> <li>4. Lucro que deixa essa troca.</li> <li>5. Prémio, ágio.</li> </ol> | <p><b>Canvi</b></p> <p><b>1 1 m.</b> [LC] Acció de canviar; l'efecte.</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Expediente</b></p> <p>1. Que expede. = EXPEDITO</p> <p><i>substantivo masculino</i></p> <p>2. Despacho ordinário e quotidiano de assuntos ou negócios públicos ou particulares.</p> <p>3. Negócios, reclamações, propostas, pedidos, etc., pendentes de uma repartição ou apresentados a despacho.</p> <p>4. Horário de funcionamento de uma repartição pública, loja ou serviço de atendimento.</p> <p>5. Energia, actividade e inteligência para resolver ou ordenar. = RESOLUÇÃO, INICIATIVA</p> <p>6. Actividade ou recurso pouco claro ou ilícito.</p> | <p><b>Expedient</b></p> <p><b>1</b> <i>adj.</i> [LC] Convenient, oportú.</p> <p><b>2</b> <i>m.</i> [LC] Mitjà de sortir-se pel moment d'una dificultat, de salvar un inconvenient.</p> <p><b>3</b> <i>1 m.</i> [LC] [DR] [AD] Despatx, curs, en afers, en causes.</p> |
| <p><b>Mercearia</b></p> <p>1. Comércio ou loja de géneros alimentícios, especiarias e outros artigos pequenos de uso doméstico.</p> <p>2. Artigo ou conjunto de artigos comprados ou vendidos nesse comércio ou nessa loja.</p> <p>3. Obrigação de fazer certas práticas religiosas.</p>  | <p><b>Merceria</b></p> <p><b>1</b> <i>f.</i> [LC] [IMI] Comerç del mercer.</p> <p><b>2</b> <i>f.</i> [LC] [IMI] [ED] Articles que toca el mercer.</p> <p><b>3</b> <i>f.</i> [LC] [IMI] [ED] Botiga de mercer.</p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Oficina</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Casa ou local de trabalho.</li> <li>2. Dependência de igrejas, etc., destinada a refeitório, despensa ou cozinha.</li> <li>3. Laboratório.</li> <li>4. Casa de arrecadação.</li> <li>5. Estabelecimento comercial que se dedica à manutenção e reparação de veículos.= GARAGEM</li> <li>6. Aula ou curso prático sobre uma actividade ou um assunto específico (ex.: <i>oficina de escrita, oficina de fotografia</i>). = ATELIÊ</li> </ol> | <p><b>Oficina</b></p> <p><b>1 f.</b> [LC] Lloc on es fa un dels serveis d'una administració.</p> <p><b>2 1 f.</b> [LC] Lloc on es treballa en alguna cosa.</p> <p><b>2 2 f.</b> [LC] [MD] Lloc on es fan les preparacions farmacèutiques.</p>   |
| <p><b>Vaga</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Água do mar, de um rio ou de um lago agitada e elevada, geralmente pelos ventos ou pelas marés. = ONDA</li> <li>2. Objecto que lembra a forma ou o movimento das vagas.</li> <li>3. [Figurado] Multidão, tropel tumultuoso.</li> <li>4. Acto ou efeito de vagar; vacância; vagatura.</li> <li>5. Ócio, vagar.</li> <li>6. Ocasão própria. = MARÉ, OPORTUNIDADE</li> </ol>  | <p><b>Vaga</b></p> <p><b>1 1 f.</b> [LC] Cessació en el treball.</p> <p><b>1 2 f.</b> [SO] [PO] [ECT] Cessació voluntària en el treball per part dels empleats assalariats amb vista a obtenir de l'empresa algun avantatge relatiu a millores de sou o de les condicions de treball.</p> |

**Annex 2: A1: Quina gana!**

**1** A continuació hi ha 12 oracions que contenen un fals amic, remarcat en negreta. Llegeix atentament les oracions i escriu què creus que signifiquen les paraules en negreta.

1 Aquest matí feia una **calda**, a veure quan baixen les temperatures.  
.....

2 Va fer un pastís amb **forma** d'unicorn, quin tip de riure!  
.....

3 Recordo que de petita vam fer unes **galletes** amb la meva àvia que eren per llepar-se'n els dits.  
.....

4 Vigila al agafar les **garrafes**, no et facis mal a l'esquena que pesen molt.  
.....

5 Vaig menjar una **melmelada** boníssima a un poblet de prop de Girona.  
.....

6 M'encanta el **morro** de porc, sempre en poso a l'escudella.  
.....

7 La **pansa** és l'única fruita seca que no m'agrada, sempre les deixo a un racó del plat.  
.....

8 La majoria de gent menja macarrons amb tomata, però jo prefereixo la **salsa** "pesto".  
.....

9 El cafè amb llet sempre el prenc en una **tassa** de porcellana.  
.....

10 Has de menjar més **taronja**, és bona pels constipats.  
.....

11 No tinc cap ganes de menjar **llegums**, les trobo tan avorrides!  
.....

12 No has de menjar tants **arrebossats**, no són bons per la salut.  
.....

.....



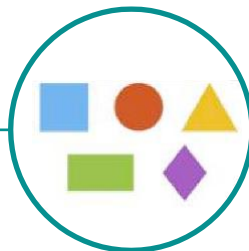
2 Seguidament s'exposa el solucionari de l'activitat 1 a partir de la relació de les imatges amb la forma.

Calda



Calda

Forma



Forma

Galeta



Galheta

Garrafa



Garrafa

Melmelada



Marmelada

Morro



Morro

2 Seguidament s'exposa el solucionari de l'activitat 1 a partir de la relació de les imatges amb la forma.

Pansa



Pança

Salsa



Salsa

Tassa



Taça

Taronja



Toranja

Llegums



Legumes

Arrebossat



Rebuçado

### 3

Llegeix el text atentament i respon a les preguntes.

## Per gustos, colors!

Diuen que per gustos, colors, i és ben veritat. Quan era petita vaig anar de vacances a Grècia amb els meus pares. A ells els va encantar la idea del menjar grec, amb el seu iogurt, el peix, la mussaca i les diferents salses que utilitzen per acompanyar l'amanida, la verdura i els llegums.

Però, a mi, la veritat és que no em va agradar res. Recordo que em van portar un plat ple de pastes dolces de formes estranyes, no feien gaire bona pinta. M'estimo més oblidar les coses que no m'agraden.

Fa dos anys vaig tornar a Grècia per motius de feina. Només pensava en no haver de menjar arrebossats dels seus, així que vaig emportar-me galetes i melmelada dins la maleta. La meva sorpresa va ser que en tornar a provar els seus productes em vaig enamorar de la seva cuina. Després de tota una vida no suportant la cuina grega, ara m'encanta! Encara prefereixo la italiana, però després de provar el raki, en acabar la tassa de cafè, em vaig adonar que m'agradava molt la seva cuina.

Ja li he dit al meu xicot que hem d'aprendre totes les receptes gregues! I m'ha quedat ben clar, els gustos canvien i mai s'ha de dir d'aquest plat no provaré!

En parelles, llegiu el text atentament i responeu les següents preguntes.

- 1 Heu tingut alguna experiència semblant amb el menjar d'un altre país?
- 2 Heu trobat algun fals amic? Quin?
- 3 Escriviu una frase per cada fals amic que hàgiu trobat.

# 4 El joc

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Calda

Garrafa

Tassa

Taronja

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Forma

Galeta

Salsa

Arrebossat

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Garrafa

Morro

Llegum

Pansa

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Llegum

Arrebossat

Forma

Calda

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Galeta

Morro

Melmelada

Taronja

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Salsa

Calda

Garrafa

Llegum

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Taronja

Galeta

Arrebossat

Melmelada

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Melmelada

Llegum

Tassa

Tassa

**Annex 3: A2: Què vols ser de gran?**

**1** A continuació hi ha 12 oracions que contenen un fals amic, remarcat en negreta. Llegeix atentament les oracions i escriu què creus que signifiquen les paraules en negreta.

① M'han **assignat** una feina nova que m'agrada molt.

.....

② L'**assignatura** que més m'agradava quan era petita era la de matemàtiques.

.....

③ Els meus avis van estar anant al **casal** d'avis durant molts anys.

.....

④ Van tenir l'accident perquè la conductora anava **borratxa**.

.....

⑤ Quan vam anar als Estats Units ens vam haver d'assegurar de deixar **propina** allà on anàvem.

.....

⑥ El meu avi va ser **pedrer**, igual que el seu pare, era l'ofici de la família.

.....

⑦ El **paleta** no ha aconseguit acabar l'obra a temps.

.....

⑧ He anat a l'**Ajuntament** a buscar els fulls del padró.

.....

⑨ L'**expedient** de l'alumne era exemplar, no sé perquè ha baixant tant la seva mitjana.

.....

⑩ Vés a la **merceria** i compra'm fil i agulla si vols que t'arregli els pantalons.

.....

⑪ A l'**oficina** de turisme últimament no t'atenen gaire bé.

.....

⑫ Els treballadors han estat fent **vaga** durant un mes, espero que hagin aconseguit el que reclamaven.

.....

⑬

.....

2 Seguidament s'exposa el solucionari de l'activitat 1 a partir de la relació de les imatges amb la forma.

Assignar



Assinar

Assignatura



Assinatura

Casal



Casal

Borratxa



Borracha

Propina



Propina

Pedrer



Pedreiro



**2** Seguidament s'exposa el solucionari de l'activitat 1 a partir de la relació de les imatges amb la forma.

Paleta



Paleta

Ajuntament



Ajuntamento

Expedient



Expediente

Merceria



Mercearia

Oficina



Oficina

Vaga



Vaga



# 3

Llegeix el text atentament i respon a les preguntes.

## Pràctiques en empresa de comptabilitat.

Estudiant d'Administració i finances.

Imprescindible totes les **assignatures** aprovades.

Es valora l'**expedient** acadèmic i les referències.

Català, castellà, anglès i francès.

Jornada a temps parcial: dimarts i dijous de 9:00 a 13:00.

Sou segons conveni.

Truqueu al telèfon 670498642 i pregunteu per M. López.

## Bacant a l'Ajuntament de Riudellots de la Selva

Es busca persona per cobrir una baixa de maternitat a l'àrea de Turisme. Es valora experiència en **oficines** de Turisme i atenció al públic. Necessari parlar fluidament català, castellà i anglès. La feina **assignada** consisteix en tenir cura de les xarxes socials així com atendre les demandes dels visitants del poble. Jornada completa, de dilluns a dissabte de 9:30 a 15:30 amb una hora per dinar. El temps estimat de la feina és de 6 mesos. Per més informació, adreça's a: [ajuntamentriudellots@gmail.com](mailto:ajuntamentriudellots@gmail.com) o bé truqui al 972345678 i demani per Laura.

## El Casal d'estiu busca monitors!

Si ets jove i estàs ple d'energia, vine al **casal**! Busquem persones que tinguin ganes de passar estones amb els nens i de fer-los divertir. Si no et vols passar l'estiu treballant en un bar sense guanyar **propines** o fent de **paleta** i cremant-te l'esquena, vine a passar-ho bé amb nosaltres. Només necessites tenir més de 18 anys, parlar català i castellà, tenir el carnet de monitor i moltes ganes de gaudir de l'estiu i la piscina municipal! Ens trobaràs el dilluns 24 de juny al centre cultural, al costat de la **merceria**. Si no pots venir, truca al 658943857 i demana per la Mercè.

# 3

Llegeix el text atentament i respon a les preguntes.

En parelles, llegiu el text atentament i responeu les següents preguntes.

- ① Quina és la feina que us interessa més? Per què?
- ② Heu trobat algun fals amic? Quin?
- ③ Escriviu una frase per cada fals amic que hàgiu trobat.

## 4 El joc

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Assignar

Propina

Paleta

Expedient

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Assignatura

Pedrer

Ajuntament

Oficina

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Casal

Merceria

Vaga

Borratxa

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Propina

Ajuntament

Vaga

Oficina

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Merceria

Assignar

Casal

Expedient

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Paleta

Assignatura

Oficina

Vaga

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Pedrer

Paleta

Propina

Borratxa

A partir de les 4 paraules que tens a continuació, escriu un text breu, d'entre 4 i 5 línies.  
Cal utilitzar-les totes.

Assignatura

Vaga

Expedient

Merceria

## **V. Annex 4: Solucionari**

### **a) A1**

Activitat 1:

- Resposta lliure de l'estudiant.

Activitat 2:

- Posada en comú de les respostes lliures dels estudiants.

Activitat 3:

- 1) Resposta lliure. Interacció.
- 2) Falsos amics a identificar: Salses, llegums, formes, arrebossats, galetes, melmelada.
- 3) Resposta lliure.

Activitat 4:

- Resposta lliure.

### **b) A2**

Activitat 1:

- Resposta lliure de l'estudiant.

Activitat 2:

- Posada en comú de les respostes lliures dels estudiants.

Activitat 3:

- 4) Resposta lliure. Interacció.
- 5) Falsos amics a identificar: assignatures, expedient, oficines, assignada, casal, propines, paleta, merceria.
- 6) Resposta lliure.

Activitat 4:

- Resposta lliure.