

# O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão)<sup>1</sup>

Ana Maria Bernardo  
am.bernardo@fcsh.unl.pt  
*Universidade Nova de Lisboa (Portugal)*

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to provide some insights into the concept of mental lexicon (above all its conceptual basis) and to emphasize the cognitive purport its implementation could bring to the often neglected domain of vocabulary learning in L2 (German), as far as the different phases and types of lexical processing are concerned (ranging from sensory reception up to understanding, memorizing and retrieval of lexical units).

**KEYWORDS:** Mental lexicon; lexical processing in L2

**RESUMO:** O objectivo é o de chamar a atenção para alguns aspectos mais significativos do conceito de léxico mental (sobretudo a sua base conceptual) e dar ênfase à importância cognitiva que a sua implementação poderia trazer ao domínio tantas vezes negligenciado da aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão), no que diz respeito às diferentes fases e tipos de processamento lexical (desde a recepção auditiva, passando pela compreensão, memorização e reactivação das unidades lexicais).

**PALAVRAS-CHAVE:** Léxico mental; processamento de vocabulário na L2

## 1 – Objectivo

Com este artigo pretende chamar-se a atenção dos professores de Alemão para a urgência de apelarem à activação consciente do léxico mental bilingue dos seus alunos, de modo a que estes possam vir a

---

*Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 5 - 2010, pp. 27-40

<sup>1</sup> Gostaria de expressar os meus agradecimentos aos *reviewers* pelas apreciações construtivas que ajudaram a melhorar substancialmente este artigo.

desenvolver uma competência lexical progressivamente mais sólida. Uma vez que consideramos que a aprendizagem de vocabulário é imprescindível para uma *performance* satisfatória da L2, quer ao nível da recepção, quer da produção linguística, e que essa aprendizagem tem sido em larga medida negligenciada em todos os níveis de ensino, nos últimos trinta anos, cremos ter chegado o momento de propor uma abordagem à aquisição e utilização lexicais ajustada aos mecanismos cognitivos já estimulados quando da aquisição da L1. Deste modo, será possível contrariar as tendências, ainda muito difundidas no âmbito do ensino formal de L2, de concentração quase exclusiva na oralidade, por um lado, e nas capacidades meramente receptivas, por outro.

## 2 – O léxico mental

A partir da década de 80 do século XX, com o advento das ciências cognitivas e em particular com a emergência da Linguística Cognitiva como novo paradigma científico, tornou-se possível não só identificar de forma mais circunstanciada os processos mentais inerentes à aprendizagem de qualquer L2, como também implementar estratégias de aprendizagem mais eficazes, em consonância com o funcionamento dos nossos sistemas cognitivos.

O conceito de léxico mental,<sup>2</sup> patente nos avanços da neurobiologia e das ciências da cognição em geral, tem-se revelado pertinente para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, na medida em que representa a peça central do sistema de funcionamento e controle (*Steuerung*) de uma língua natural, interiorizado pelo falante. Este entusiasmo pelo léxico mental não significa, porém, que não subsista alguma controvérsia quanto à sua definição e caracterização, bem como quanto ao seu estatuto e aos modelos propostos.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Expressão metafórica derivada por analogia dos processos cognitivos com o funcionamento do computador, e mais recentemente com o funcionamento do cérebro, patente nos avanços da neurobiologia e das ciências da cognição em geral.

<sup>3</sup> Há basicamente quatro modelos de léxico mental (como conjunto de características de relações semânticas, como rede, como esquema ou como referência). Cf. Börner / Vogel (1997:5), Singleton (1999:84-129), Bickes (2004) e Plieger (2006:9-21) e (59-75), entre outros. Há igualmente autores que propõem sistemas híbridos. Cf. Raupach (1997:21 e 28).

O léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interactiva e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintáctico e semântico), durante a recepção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento.

Porém, é imperioso ter uma visão mais alargada (e não apenas circunscrita à língua) do léxico mental. Longe de ser um módulo isolado, centrado exclusivamente no processamento da língua e independente do pensamento, o léxico mental funciona antes como charneira entre as estruturas conceptuais (conhecimento do mundo) e as linguísticas (conhecimento linguístico). Nele estão representadas ambas as estruturas, embora estas preservem a sua autonomia. Daqui se depreende a dificuldade em conceber a estruturação do léxico mental, que denota uma organização extremamente elaborada, mas ao mesmo tempo flexível, bem como o seu carácter vago e individual, apresentando diferenças de indivíduo para indivíduo, e estando portanto sujeito a grandes oscilações, sobretudo no caso de aprendentes de L2.

Parece, no entanto, claro que o léxico mental não se pode reduzir a um mero depósito de entradas lexicais representadas mentalmente na memória de longo prazo, e reactiváveis sempre que desejado. Esta visão demasiado estática dificilmente daria conta das relações de compatibilidade semântica e de frequência de determinadas combinações lexemáticas, entre outras operações, que o aprendente de L2 efectua.<sup>4</sup> A fixarmo-nos nessa perspectiva mais fossilizada, ainda

---

<sup>4</sup> Deixamos de lado a questão de saber se para cada língua há um depósito do léxico mental diferente (“dual-system-hypothesis”), ou se o da L2 representa apenas um alargamento do da L1 (“extend-system-hypothesis”), se elementos análogos das duas línguas são armazenados em conjunto, e as diferenças em separado (“tripartite-system-hypothesis”) ou ainda se há um único depósito, mas com “activation spreading”, isto é, com activação diversificada entre duas palavras que se vão associando ora através de uma característica, ora de várias, ora de forma intensa, ora mais vaga. Esta última hipótese parece ser a que recolhe maior consenso na actualidade Cf. Hulstijn, (1997:174-75), Bickes (2004:36-48) e Plieger (2006:21-23). De resto, tal questão é semelhante à das formas de conceber o bilinguismo – como coordenado (segundo o qual as duas línguas operam independentemente uma da outra) ou como composto (em que as duas línguas estão interligadas e a aprendizagem semântica de uma se faz por meio do conhecimento semântico da outra). Cf. Stern (1986:298).

menos compreensível seria o alargamento das competências ao longo da aprendizagem que se traduz por uma crescente segurança, estabilidade e até automatização de reactivações de lexemas e de conceitos a eles acoplados, bem como a integração de novos lexemas e conceitos, integração essa não aleatória, mas que obriga a uma reestruturação constante do léxico mental, o qual revela por isso alguma instabilidade.

As representações<sup>5</sup> inscritas no léxico mental de forma altamente estruturada não se resumem ao conhecimento declarativo (conhecimento do mundo). Abarcam igualmente o conhecimento processual, que compreende todos os processos cognitivos que estruturam e classificam as percepções, procedem a categorizações, hierarquizações e abstrações, levam a automatismos e à activação de estratégias, de modo a permitir o rápido estabelecimento e a activação de conexões entre as informações recebidas. A estruturação da representação das palavras obedece a princípios organizativos simultaneamente formais e semânticos, que o falante activa conjuntamente de acordo com o contexto e o co-texto, assim como segundo as relações paradigmáticas (de semelhança, de oposição, de contiguidade) e as restrições de selecção de colocação (relações sintagmáticas) específicas da mensagem a compreender. Dentro das estruturas linguísticas, ainda se podem distinguir vários subléticos que compreendem informações fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas.<sup>6</sup>

Já que o léxico mental alberga em si representações do conhecimento declarativo e do conhecimento processual, é de toda a pertinência para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira que quer docentes, quer discentes saibam como ele funciona e aprendam a ampliá-lo. Sobretudo o conhecimento processual,<sup>7</sup> o menos

---

<sup>5</sup> Ficam igualmente por tratar questões que se prendem com a formatação do léxico mental – se uma unidade amodal, se com diferentes módulos de acordo com os modos visuais, acústicos, olfactivos, etc., se um modelo multimodal de representação. Cf. Börner /Vogel, (1997:5). Bickes adverte para a necessidade de se ter uma concepção mais diferenciada e mais cautelosa de léxico mental, dada a multiplicidade de factores que determinam a sua estruturação (2004:45).

<sup>6</sup> Vários estudos experimentais realizados sobre a afasia demonstram a autonomia relativa destes subléticos, uma vez que o facto de alguns deles serem afectados não impede o normal funcionamento dos restantes. Cf. Raupach (1997:27) e Bickes (2004:39), entre outros.

<sup>7</sup> Com esta formulação, não pretendemos de modo algum subalternizar o conhecimento declarativo, tanto mais que o processual, para se desenvolver eficazmente, necessita do declarativo.

desenvolvido entre os nossos estudantes, poderá ser de extrema importância para desenvolver estratégias ao nível da compreensão e da produção linguística. Com efeito, o acesso lexical, o reconhecimento de palavras, a aquisição vocabular, a decifração do seu significado, a leitura, o evitar de formulações complexas, bem como a busca do contexto adequado de cada mensagem ou o recurso a mnemotécnicas são apenas algumas das operações que reclamam a activação do conhecimento processual.

As representações mentais assentam em conceitos. Cabe a estes últimos um papel determinante na estruturação permanente do léxico mental, já que são eles que motivam as estruturações linguísticas e tornam possível o seu processamento (ao nível da compreensão, da retenção e da reutilização das unidades linguísticas).

Ao falarmos de conceitos, temos que distinguir entre a acepção cognitiva (unidades mentais representadas no léxico mental individual) e a linguística (unidades da organização semântica, socialmente fixadas e partilhadas por toda uma comunidade linguística). No que diz respeito à língua estrangeira, levantam-se algumas questões pertinentes: a uma unidade linguística numa língua podem corresponder várias unidades conceptuais noutra?<sup>8</sup> O que acontece ao nível do léxico mental com a correspondência conceptual de palavras ou de sintagmas de duas línguas, quando estamos perante expressões equivalentes no plano semântico, mas formalmente muito diversas?<sup>9</sup> Será a estrutura conceptual a mesma nas duas línguas, variando apenas a perspectiva, positiva em Alemão e negativa em Português? E quando a estrutura conceptual não é a mesma, como é que o aprendente chega à formulação linguística na L2, se a sua base conceptual da L1 está organizada de modo diverso? Estarão os resultados necessariamente evitados de interferências, de *transfers* negativos?

---

Queremos apenas salientar a urgência de se dar mais atenção ao processual, o mais negligenciado no ensino português.

<sup>8</sup> Nas frases „**ja**, ich gehe mit“ (Sim, acompanho-te) e “Erzähl mir **ja** nicht solche Geschichten“ (Não me venhas com histórias!), à unidade linguística alemã **ja** correspondem duas unidades conceptuais distintas em português. No primeiro caso, trata-se de um advérbio de afirmação, no segundo de uma partícula modal, empregue para dar ênfase e manifestar um certa irritação do falante relativamente ao seu interlocutor.

<sup>9</sup> Do tipo “die Vorlesung fällt heute aus “ (Hoje não há aula).

Vejamus a seguinte situação: uma pessoa está a ler um jornal, aberto na página 15, por hipótese; outra pessoa, que já leu o jornal, aproxima-se e, ao querer chamar a atenção do amigo para um artigo que sabe estar na página 4, pede-lhe para folhear mais para a frente, se o pedido for formulado em Alemão, ou mais para trás em Português. Isto porque em Alemão o ponto de referência é fixo (a parte da frente de um jornal é sempre a parte da frente, independentemente da localização de momento), ao passo que em Português o ponto de referência é móvel, acompanhando a localização momentânea. A apreensão conceptual da realidade, reflectida nas duas línguas, é diametralmente oposta. Estamos aqui perante conceptualizações típicas de cada língua que obrigam o aprendente a modificar conceptualmente o seu léxico mental. E os exemplos poder-se-iam alargar a outros casos, como o das deslocações de norte para sul na Alemanha ou em Portugal (sobe-se no 1º caso<sup>10</sup> e desce-se no 2º) ou ainda na questão mais complexa dos verbos de movimento que indica mudança de meio ou deslocação de um lado para outro.

Na língua materna, as relações entre cada conceito e cada lexema ou sintagma correspondente têm de estar representadas de tal modo no léxico mental que se revelem flexíveis, por um lado, a fim de dar conta de diferentes contextos em que essas relações se instauram; por outro lado, para estarem prontas a reconhecer combinações fixas, dificilmente substituíveis por outras que, à primeira vista, lhe sejam sinónimas (expressões idiomáticas, colocações). Na L2, acresce que não só se alarga o espectro de elementos cognitivos e linguísticos fixos e flexíveis, mas também todo o conhecimento processual é reformulado em função das diferentes conceptualizações e das novas relações e associações daí resultantes, e enriquecido com novas estratégias linguísticas (modelos de formulação, de natureza semântica e sintáctica).

---

<sup>10</sup> Dado que a zona norte da Alemanha é plana e a zona montanhosa se encontra a sul, a deslocação de norte para sul configura uma subida. A atestar esta afirmação, confirmada *in loco* junto de vários falantes nativos, refira-se o passo inicial do primeiro capítulo do romance de Thomas Mann "*Der Zauberberg*" (sublinhados nossos): "Ein einfacher junger Mensch reiste im Hochsommer von **Hamburg**, seiner Vaterstadt, nach **Davos-Platz** im Graubündischen.[...] Von Hamburg bis dort **hinauf**, das ist aber eine weite Reise [...]".

Ao falar e ao ler, activamos o léxico mental de forma automática e inconsciente. Aí poderíamos interrogar-nos sobre a forma como o vocabulário está representado no léxico mental, se de forma declarativa, se processual. Estudos efectuados com crianças durante o processo de aquisição da língua materna e outros feitos com adultos revelam que a fala pressupõe representações processuais. Ou melhor, a representação do elemento cognitivo desencadeia um esquema articulatório cujo resultado é a formulação de um sintagma por meio da utilização de signos que remetem para os conceitos que lhes estão subjacentes.<sup>11</sup> Por essa razão, qualquer intenção comunicativa na aula de L2 vai activar um programa articulatório na língua materna, se o aprendiz ainda não dispuser da representação processual de uma cadeia sígnica na L2. Isso explica a inevitabilidade das interferências, e sobretudo a necessidade de se desenvolver junto dos aprendentes o conhecimento processual, por forma a assegurar a ligação adequada entre as unidades linguísticas e as respectivas unidades de representação.<sup>12</sup>

Quando a base conceptual da L2 for radicalmente diferente da da L1 do falante, este terá de absorver primeiro muito saber declarativo para o representar ulteriormente em conhecimento processual. Daqui decorrem consequências para o processo do ensino e da aprendizagem da L2, por exemplo, na aquisição e compreensão de vocabulário, recorrendo ao léxico mental e à activação de estratégias.

Igualmente relevante é a importância do conhecimento multilingue do aprendiz de L2 e das bases de *transfer* que tal conhecimento pode fomentar, no sentido de fortalecer a articulação metalinguística do mesmo. As redes de interlexemas (Meissner 1999) representam a um tempo uma forma económica de aprendizagem, porque formalmente congruente com outras formas já conhecidas, como possibilitam ligações funcionais entre as várias línguas (a nível morfológico, sintáctico, semântico, de formação de palavras).<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup>Se bem que a evolução destes esquemas nas crianças, durante o processo de aquisição da língua materna, e dos adultos, na aprendizagem de L2, possam não ser totalmente idênticos, há, contudo, processos análogos nesta evolução. Cf. Möhle (1997:49) e ainda Plieger (2006:78-90).

<sup>12</sup> Na formulação de Möhle: "mentale Einheiten und Sprachmittel sind in prozeduraler Form miteinander verbunden" (unidades mentais e meios linguísticos estão interligados de forma processual) (Möhle 1997:48).

<sup>13</sup> Vejam-se a este respeito as recomendações do Conselho da Europa sobre competência plurilingue (pp.190 e 231).

### 3 – Ensino e aprendizagem de vocabulário

Considerada, na melhor das hipóteses, como uma tarefa subsidiária, quando não dispensável, porque tida como algo natural e mais ou menos automático que se instala na mente sem que para isso haja necessidade de desenvolver qualquer esforço, a subcompetência da aprendizagem do vocabulário no ensino do Alemão tem sido negligenciada ou gerida de forma inábil e pouco sistemática. De facto, há uma diferença substancial entre a simples audição de lexemas e o pensamento activo sobre os mesmos, como se pôde comprovar através de experiências empíricas sobre as diferentes áreas do córtex que são activadas (no segundo caso, cobrindo uma extensão cortical quatro vezes maior).<sup>14</sup> Daí que sejam igualmente desaconselháveis duas práticas muito generalizadas entre nós, mas de consequências devastadoras para a aprendizagem da L2: a primeira consiste em deixar os novos lexemas a pairar no vácuo, por assim dizer, e a segunda em traduzi-los de imediato. No primeiro caso, são elevadas as hipóteses de a retenção nem sequer se dar, já que o aluno não chega a interpretar o lexema,<sup>15</sup> não o associando a nenhuma das redes conceptuais do seu léxico mental. Por seu turno, sempre que o docente fornece ele próprio a interpretação de um lexema ou expressão, através de uma paráfrase, de uma explicação ou da tradução, ele está a roubar ao aprendente uma oportunidade de descoberta do significado de itens desconhecidos e assim de exercitar o seu conhecimento processual. De facto, importa antes suscitar no aluno a vontade de aceder à nova realidade lexical retirando inferências das pistas que o texto lhe dá, quer ao nível da sua macroestrutura (contexto global, estruturação do texto), quer ao nível da microestrutura (pistas fornecidas por colocações, construções sintácticas, dados morfológicos e de formação de palavras, léxico, informações fonológicas e grafemáticas).

Se a abordagem tradicional do léxico apela ao conhecimento declarativo e se centra no produto final (e não no processo de descoberta para se chegar a esse produto), a abordagem cognitiva que aqui propomos - a descoberta do significado de lexemas ou sintagmas

---

<sup>14</sup> Cf. Meissner (1999:72).

<sup>15</sup> Ellis (1994:42) salienta que quanto maior e mais aprofundada for a análise semântica, tanto mais facilmente as palavras serão recordadas na memória explícita de longo prazo.



com base na inferência - vai no sentido de levar em conta os mecanismos cognitivos do aprendente, em particular o funcionamento do seu léxico mental. Neste caso, o léxico mental é activado de forma consciente sob a forma de inferência, exercitando assim o conhecimento processual, e conduzindo por isso a uma retenção mais eficaz na memória de longo prazo.<sup>16</sup>

Apesar das variações detectáveis de pessoa para pessoa, há contudo estratégias de processamento de palavras desconhecidas comuns aos aprendentes de L2.<sup>17</sup>

Um dos primeiros passos da descoberta do significado de uma unidade lexical consiste na procura de pistas (*cues*) no texto ou nas suas imediações. Experiências levadas a cabo neste domínio, acompanhadas de gravação do pensamento em voz alta e seguidas de análise retrospectiva, vieram revelar que enquanto alguns aprendentes (geralmente, os iniciados) têm a tendência para procurar essas pistas ao nível micro, processando a informação no sentido *bottom-up* - das unidades menores para a globalidade do texto -, os mais avançados trabalham preferencialmente *top-down*, partindo do todo do texto e do contexto, para a decifração do item em causa, e também sempre que este não apresenta pistas linguísticas (quando é um lexema opaco).

Porém, este primeiro passo, essencial, só por si, não basta para daí se inferir o significado pretendido. A inferência só será bem sucedida se o aprendente for capaz de cruzar as várias pistas que encontrou, quer ao nível micro, quer ao macro, e daí extrair uma conclusão apropriada. Por outras palavras, o aprendente terá de ser capaz de gerir pistas contraditórias ou conflituais e seleccionar a hipótese mais coerente. Esta capacidade requer treino e deveria ser praticada no contexto da sala de aula de L2, pese embora a sua morosidade. De nada adianta avançar depressa, se isso não significar um ganho efectivo, a médio e a longo prazo.

Neste processo de busca, de tentativa e erro ocorrem naturalmente insuficiências. De entre as mais frequentes, contam-se a leitura apressada e incorrecta, que conduz quase fatalmente a uma inferên-

---

<sup>16</sup> Cf. Jacoby et al. (1979), que corrobora este mesmo facto com base na "mental effort hypothesis". Cf. também Hulstijn (1993), in Haastripp (1997:145-4).

<sup>17</sup> Estas estratégias ainda se podem subdividir, sendo que algumas são preferencialmente escolhidas por principiantes e outras por avançados. Cf. igualmente Plieger (2006:63-66).

cia incorrecta, a desatenção às pistas linguísticas (o conhecimento linguístico declarativo tem de ser activado) e o não aproveitamento do contexto ou a extrema confiança no mesmo.

Na inferência, não se trata apenas de pôr à prova a sensibilidade linguística do aprendente, mas sobretudo de proporcionar a activação de complexas operações de processamento que em interacção com o conhecimento declarativo, exigem algum esforço cognitivo para chegar a resultados aceitáveis e duradouros. Por certo que o aprendente memorizará com mais facilidade um significado que ele próprio descobriu do que um que lhe foi simplesmente dito por alguém. Por isso, a espontaneidade revelada pelo aprendente no seu processo de descoberta é corroborada ou infirmada por toda uma série de dados – desde pistas linguísticas a elementos do seu conhecimento do mundo, do conhecimento declarativo linguístico e do respectivo contexto e co-texto – que têm de ser activados, confrontados entre si (independentemente do seu lugar na hierarquia, isto é, dos níveis a que pertencem) e donde se infere algo, a verificar ulteriormente.

Refira-se ainda que dado o elevado grau de transparência de grande parte das palavras compostas e derivadas em Alemão, o treino da compreensão através da inferência se torna a um tempo aliciante e compensador.

Ao que tudo indica, pelo menos potencialmente, o processamento da linguagem dá-se a todos os níveis em paralelo, os quais comunicam entre si, com referências cruzadas constantes, e não, como se presumia anteriormente, de forma serial e unidireccional, ou processamento *top-down* (concept-driven) ou *bottom-up* (data-driven).<sup>18</sup> Em última análise, os meandros do processamento irão depender em larga medida do tipo de unidades em presença. Há lexemas que suscitam uma abordagem mais analítica no processamento – os mais transparentes, com mais pistas linguísticas – e outros que pedem um processamento mais holístico (os mais lexicalizados).<sup>19</sup> Através desta descoberta semântica, o aprendente tem a oportunidade de testar as diversas

---

<sup>18</sup> Quando as pistas do nível *bottom* são integradas em pistas de nível *top*, chama-se a esse processamento “*top-ruled with full integration of linguistic cues*”. Cf. Haastrup (1997:138).

<sup>19</sup> Segundo Haastrup, podemos constatar vários tipos de processamento: dois macro-tipos, um que utiliza apenas o contexto (*top-processing*) e outro que opera num cruzamento permanente. Dentro deste último, Haastrup distingue ainda seis subtipos, dispostos num contínuo: (1) processamento

estratégias à sua disposição, desbloqueando-se do trauma inicial que representa o obstáculo do lexema desconhecido, e aprendendo simultaneamente a ser flexível, não ficando preso à primeira hipótese que lhe ocorra. A competência estratégica é também aqui exercitada, e não apenas para evitar lacunas lexicais ou construções complexas.

Na fase de verificação da sua inferência, se o aprendente recorrer ao dicionário (monolíngue ou bilingue), convém que o faça depois de ter tentado apreender o mais cabalmente possível as cargas semânticas presentes no referido lexema, pois de outro modo terá dificuldade em fazer a selecção adequada de entre a lista de potenciais correspondentes que o dicionário lhe apresenta. Uma vez mais, o conhecimento processual anteriormente activado na descodificação semântica é a condição sem a qual a aquisição de conhecimento de tipo declarativo não se dá.

Como se tentou demonstrar, os modelos de inferência têm a vantagem sobre os comunicativos de integrarem o dinamismo da reflexão, na sua dupla vertente de pensar e das representações que este pensar origina, e permitem activar os contextos adequados, semantizar os signos linguísticos ouvidos ou lidos, incorporando igualmente os processos de percepção e de acção implicados no uso da língua em situação, além das actividades de ouvir e falar.<sup>20</sup>

À aprendizagem do vocabulário devia ser concedida a atenção que merece no ensino do Alemão, enquanto actividade integradora que requer a interacção de unidades conceptuais (isto é, independentes da língua) e linguísticas. Porém, para que esta actividade surta efeito, o sistema conceptual do léxico mental tem de estar bem desenvolvido, uma vez que “os conceitos motivam a estruturação linguística [...] e possibilitam por isso o seu processamento psicológico, isto é, a sua compreensão, a sua memorização e o seu uso” [“ die Konzepte motivieren die sprachlichen Strukturierung [...] und ermöglichen dadurch ihre psychologische Verarbeitung, d.h. ihr Verstehen, ihr Behalten und ihren Gebrauch.”] (Scherfer 1997:215).

---

apenas ao nível *bottom*; (2) processamento governado pelo nível *bottom* ; (3) conflito de regras; (4) e (5) processamento governado pelo nível *top*, sendo (6) o processamento governado pelo nível *top* com integração completa de pistas linguísticas. Cf. Haastrup (1997:138-139). Sobre a diversidade dos tipos de processamento, cf. Bickes (2004:42-45).

<sup>20</sup> Cf. Koll-Stobbe (1997:55).

Talvez resida aqui uma das causas do enorme défice do nosso ensino do Alemão: sem se assegurar o papel estruturante dos conceitos, não é possível compreender, memorizar ou utilizar itens linguísticos. Em Portugal, tentou reduzir-se este processo complexo à mera utilização, obliterando a compreensão e a memorização, o que vai contra a natureza cognitiva inerente ao processo de aprendizagem e o modo de funcionamento do léxico mental.

E se, na escrita, cerca de 50% dos problemas de produção se prendem de alguma forma com o léxico,<sup>21</sup> então poder-se-á confirmar a pertinência de uma abordagem lexical em moldes cognitivos que traria benefícios quer à compreensão semântica na recepção textual, quer na produção escrita.

#### 4 – Notas conclusivas

No âmbito do ensino do Alemão, o reconhecimento do modo como está estruturado e como funciona o léxico mental é de extrema importância para se entender e saber como estimular o processo de aquisição, retenção e compreensão do significado de unidades lexemáticas. Entre as duas atitudes extremas a evitar – a de ignorar o processamento da unidade lexical em questão ou a de fornecer explícita e imediatamente a sua tradução – obter-se-ão resultados mais sólidos se os aprendentes forem conduzidos a um processo de descoberta. Tal processo apela quer ao conhecimento declarativo, quer ao processual (com recurso à intuição, à comparação com outras línguas, ao contexto), de modo a que o aprendente possa desenvolver estratégias de inferência que lhe permitam estabelecer um nexo duradouro entre o *input* e a representação mental correspondente.

A transformação do contacto mais ou menos acidental e esporádico do aprendente com a unidade lexical de L2 em conhecimento disponível a ser reactivado autonomamente requer uma aprendizagem consciente e intencional, apresentada em construções sintáctica, semântica e pragmaticamente adequadas. Para tal, podem aproveitar-se cognatos, inseridos em contextos comunicativos “estranhos” (que por isso mesmo despertam a curiosidade e suscitam mais facilmente a sua memorização), indo igualmente ao encontro das necessidades

---

<sup>21</sup> Cf. Krings (1992:58) e Börner /Vogel (1997:10).

afectivas dos alunos (segundo a idade, a motivação para aprenderem a L2 e a situação de vida em que se encontram). Quanto mais frequentes forem as associações entre unidades da L1 e da L2, bem como o contraste a estabelecer entre essas unidades através da tradução, maior será a percentagem de retenção.

O que concorre para a estabilidade da associação entre a forma de um lexema e o seu significado na L2, sobretudo quando este é muito diferente do que seria de esperar (*false friends*) é precisamente o esforço cognitivo que teve de ser desenvolvido para esse efeito, esforço esse que serve simultaneamente de reforço daquilo que se aprendeu. Por outras palavras, quando não se activa essa associação entre forma e significado, a aprendizagem lexical não se dá, criando-se ainda na mente do aluno uma nebulosa instável e desmotivadora entre as formas lexicais e os conceitos a elas associados.

Por aqui se compreende quão nefasta tem sido a negligência da aprendizagem de vocabulário ao longo de décadas no ensino secundário e superior, não só a nível lexical propriamente dito, mas sobretudo a nível da activação de mecanismos cognitivos do conhecimento processual (de evitar o erro, de procura de formulações alternativas, de activação de regras de análise de formação de palavras, de apreensão de variações semânticas conforme o contexto, de exercitação da contrastividade entre L2 e L1) e até da própria criatividade (criação de neologismos em casos de lacuna).

## REFERÊNCIAS

- Aitchison, J., 1994. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Blackwell, (2<sup>nd</sup> edition).
- Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.), 1989. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke.
- Bickes, H., 2004. Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 33: 27-51.
- Börner, W.; Vogel, K. (Hrsg.), 1997. *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen, Narr, (2.Auf.).
- Börner, W.; Vogel, K., 1997. Mentales Lexikon und Lerner Sprache. In: Börner, W. ; Vogel, K. 1-17.
- Börner, W., 1997. Implizites und explizites Wissen im fremdsprachlichen Wortschatz. In: *FluL* 26, 44-67.
- Edmondson, Willis J. ; House, J. (eds.), 1997. *FLuL 26, Language Awareness*. Tübingen, Narr/Francke/Attempto.

- Ellis, N., 1994. Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition. In: Hulstijn, J.H.; Schmidt, R., 37-56.
- Haarstrup, K., 1997. On Word Processing and Vocabulary Learning. In: Börner, W.; Vogel, K., 129-147.
- Handke, J., 1997. Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexikon. In: Börner, W.; Vogel, K., 89-106.
- Hulstijn, J.H., 1997. Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache. In: Börner, W.; Vogel, K., 169-183.
- Hulstijn, J.H.; Schmidt, R. (eds.) 1994. *Consciousness in Second Language Learning*. AILA Review 11.
- James, Carl; Garrett, P. (eds.) 1992. *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman.
- Koll-Stobbe, A., 1997. Verstehen von Bedeutungen: situative Wortbildungen und mentales Lexikon. In: Börner, W.; Vogel, K., 51-68.
- Lutjeharms, M., 1997. Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. In: Börner, W.; Vogel, K., 149-167.
- Meissner, F.-J., 1999. Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Grenzgänge* 6, H.12, 62-80.
- Meissner, F.-J., 2000. Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen für die Wortschatzarbeit. In: *Französisch heute*, 31, 55-67.
- Möhle, D., 1997. Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons. In: Börner, W.; Vogel, K., 39-49.
- Plieger, P., 2006. *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin, LIT Verlag.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação, 2002. Porto, Conselho da Europa/ ASA, (2ª ed.).
- Raupach, M., 1997. Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, W. /Vogel, K., 19-37.
- Scherfer, P., 1997. Überlegungen zu einer Theorie des Vokabelernens und -lehrens. In: Börner, W. /Vogel, K., 185-215.
- Schmidt, R., 1994. Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. In: Hulstijn, J.H./ Schmidt, R., 11-26.
- Singleton, D., 1999. *Exploring The Second Language Mental Lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Siepmann, D. (ed.), 2006. *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9. Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- Stern, H.H., 1993. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Van Patten, B., 1994. Evaluating the Role of Consciousness in Second Language Acquisition: Terms, Linguistic Features & Research Methodology. In: Hulstijn, J.H.; Schmidt, R., 27- 36.
- Widdowson, H. G. 1997. The pedagogic relevance of language awareness. In: *FLUL*, 33-43.
- Zimmermann, R., 1997. Dimensionen des mentalen Lexikons aus der Perspektive des L2-Gebrauchs. In: Börner, W.; Vogel, K., 107-127.