

DA TEORIA À PRÁTICA DO «PORQUÊ» DO FENÓMENO LINGUÍSTICO

ADRIANA A. DE P. MARTINS
MARIA FILOMENA CAPUCHO

Faculdade de Letras
Universidade Católica Portuguesa

«*Theory is never more than an extension of practice*»

Charles Bernstein¹

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho propomo-nos reflectir sobre as práticas pedagógicas e didácticas no campo das Línguas Estrangeiras, no contexto universitário português, em Cursos de Formação de Professores de Francês e de Inglês. Deste modo, será importante salientar que abordaremos questões específicas de uma situação bem definida, com características e necessidades próprias. Tais características determinarão práticas docentes também elas específicas, visando os seguintes objectivos gerais:

1. A aquisição de uma competência de comunicação tão próxima quanto possível da do autóctone da língua-alvo;
2. A aquisição de uma competência linguística aprofundada que permita uma reflexão sobre os mecanismos da Língua Estrangeira, de forma a basear práticas docentes futuras.

De facto, a formação de futuros Professores deve obrigatoriamente visar «une compétence parfaite d'au moins deux langues, une représentation globale de la langue enseignée, une connaissance exacte et diversifiée des savoirs possibles sur les mécanismes linguistiques et un niveau élevé de culture générale» (Ibrahim, 1989, p. 18).

A especificidade dos objectivos apresentados far-nos-á seguir opções teóricas que são, a nosso ver, diferentes das de outros Professores de Línguas Estrangeiras de outros sectores de ensino, ou mesmo de outros Cursos Superiores cujas finalidades sejam as de formar outro tipo de profissionais. Referimo-nos, por exemplo, a cursos de Secretariado, de Relações Públicas ou Internacionais, de Marketing, de Comunicação Social ou de Tradução/Interpretação² cujo ensino das Línguas Estrangeiras se situará no quadro teórico das abordagens funcionais.

A análise das necessidades («besoins langagiers» — cf. Coste et alii, 1976) do nosso público-alvo levará a uma definição de objectivos adequados não só numa perspectiva de curto prazo (necessidades imediatas dependendo dos próprios processos de aprendizagem) mas, e sobretudo, de médio e longo prazo (necessidades que se prendem ao papel a desempenhar pelos

¹ Citado in Hutcheon, Linda, 1995, p. 222.

² No que diz respeito às vertentes de Tradução/Interpretação de alguns Cursos das Faculdades de Letras, convém referir que a reflexão formal sobre os mecanismos linguísticos nos parece, também, essencial, embora os domínios de referência e as disciplinas linguísticas visadas sejam diferentes.

alunos enquanto profissionais do Ensino das Línguas). Deste modo, será necessário que a aprendizagem se situe explicitamente no âmbito da «competência prática»³ (que, de forma alguma, descuramos) mas também, e de uma forma especial, no domínio da «competência formal» que assume uma importância fundamental na formação de base de um futuro Professor.

Será ainda importante mencionar que o nosso contexto de referência corresponde a uma situação de aprendizagem formal da L.E. e não a uma situação de aquisição de uma L2 (cf. Dulay et alii, 1982 e Bogaards, 1984, pp. 38-39).

2. DA APRENDIZAGEM À ORGANIZAÇÃO DE UMA GRAMÁTICA

2.1. «Apprendre, c'est organiser» (Lamy, 1987, p. 46)

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira implica a construção e a organização de um sistema linguístico específico. Esta construção parte não do *nada*, mas deverá basear-se num *transfert* de conhecimentos já adquiridos e estruturados aquando da aquisição da Língua Materna. De acordo com Claude Germain (1983, p. 29) «L'apprentissage de la première langue est en effet contemporain de la découverte du monde et du développement cognitif, perceptuel et mental de l'individu. A l'inverse, lors de l'apprentissage d'une seconde langue, le terrain est déjà occupé». O papel do Professor de L.E. será então exactamente o de favorecer a «descoberta» e a «construção» do novo sistema linguístico, ajudando o aluno a mobilizar os conhecimentos já existentes sobre o sistema da L.M. Toda a língua é um sistema que representa «un ensemble structuré de moyens linguistiques qui se trouvent à la disposition des locuteurs» (Gak, 1989, p. 46) e a aprendizagem faz-se a partir da mobilização de instrumentos heurísticos que permitem compreender a organização dessa estrutura.

No entanto, as orientações metodológicas dominantes durante vários anos, ligadas aos métodos audiovisuais e a uma concepção marcadamente behaviorista do comportamento, afastaram a aprendizagem do seu aspecto reflexivo, conduzindo apenas à aquisição de mecanismos automáticos de produção. Por outro lado, com a introdução das «abordagens comunicativas», construídas sobre bases de Pragmática Linguística, o papel da reflexão explícita sobre o sistema linguístico-alvo foi relegado para um segundo (ou terceiro...) plano⁴. No primeiro caso, estabeleceu-se um abismo praticamente intransponível entre a competência prática e a competência formal; no segundo caso, foi concedido especial relevo à competência prática. Em nenhum deles, o *transfert* de competências desejável foi contemplado. Citamos Bourguignon e Dabène (1983, p. 45) a este propósito: «Les orientations méthodologiques dominantes qui ont prévalu ces dernières décennies en matière de didactique des langues postulaient explicitement le recours à des stratégies pédagogiques fondées sur des activités opératoires et imitatives dans l'intention bien affirmée de développer des capacités de communication. Tout discours descriptif visant à présenter le système de la langue était connoté négativement. On présérait l'«implicite» à l'«explicite» et l'attention se portait plus sur la mise au point de schémas de comportement — replacés ou non en situation — que sur le montage progressif et conscient d'un édifice bien structuré».

³ O binómio «competência prática» vs «competência formal» é apresentado por Béacco (1987) e corresponde à oposição entre «competência comunicativa» e «competência linguística».

⁴ «Dans les options ainsi prises, les essais d'articulation entre grammaire et pragmatique restent l'exception, la tendance générale allant plutôt vers une juxtaposition où les actes de parole occupent le devant de la scène et où la grammaire apparaît plus en coulisse et en annexe». Coste, 1985, p. 14.

Como rentabilizar assim, neste quadro, o *transfert* de conhecimentos necessário à construção de uma competência real em LE? Abordando o sistema linguístico de uma forma não-reflexiva, o aluno será levado a memorizar elementos linguísticos isolados, sem estabelecer qualquer correlação entre eles, o que não lhe permite re-utilizar saberes já existentes. Esta é, com certeza, uma das razões que explicarão uma desarticulação entre a gramaticalidade e a aceitabilidade dos enunciados produzidos por muitos alunos. Além disso, uma outra consequência deste tipo de metodologias será a incapacidade de olhar a Língua como Sistema, redundando em erros que, em princípio, seriam facilmente evitados mas que, em alguns casos, acabam por sofrer uma fossilização (cf. Béacco, 1993, p. 60), impedindo o desenvolvimento e a progressão das competências no seio da própria interlíngua.

2.2. «Organiser, c'est faire de la grammaire» (Lamy, 1989, p. 22)

Se a actividade reflexiva sobre a Língua nos parece, assim, de extrema importância, se «aprender é organizar», quais serão então os modelos gramaticais a adoptar de forma a conduzir esta reflexão?

O modelo-base do ensino gramatical, que tradicionalmente foi imposto durante largos anos, foi o da gramática normativa: «L'art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le «bon usage» en se servant des «livres où les règles du langage sont expliquées» (Littré).

Não reproduziremos aqui todas as críticas feitas a este tipo de ensino da gramática, sendo já do senso comum que não basta memorizar as regras de uma língua para dominar o sistema em utilização. Conhecer as regras de uma língua não é necessariamente conhecer essa língua.

No entanto, ainda hoje sofremos as consequências desta tradição no ensino das Línguas, pelo que nos deparamos, em todos os níveis da aprendizagem, com alunos que se sentem completamente perdidos quando têm que justificar o valor do emprego concreto de uma regra ou uma «nuance» semântica entre enunciados. A Gramática Normativa, na primazia que concede ao aspecto formal da Língua (sob forma de enunciação de regras), acaba por aniquilar qualquer tentativa do aluno para ultrapassar com sucesso uma situação de comunicação imprevista. O mero conhecimento formal da regra não leva ao desenvolvimento da criatividade linguística do indivíduo. E se não mobilizar a sua criatividade linguística, o indivíduo torna-se incapaz de viver tudo o que de novo, imprevisível, inesperado, há na Língua como fenômeno humano e social em constante mutação.

Face a este quadro, é necessário encontrar um modelo descritivo e explicativo da Língua que a conceptualize como sistema funcionalmente organizado. É a este tipo de Gramática que Besse se refere quando a define como «une construction intellectuelle, élaborée en continuité ou en rupture avec des traditions culturelles et méthodiquement organisée pour rendre compte, de manière systématique et partiellement hypothétique, de certains aspects de l'activité verbale ou scripturale» (Besse e Porquier, 1984, p. 22).

Só um modelo deste tipo permitirá basear e incentivar um trabalho reflexivo do aluno, a partir do qual a gramática seja uma construção contínua e pessoal que apoie sistematicamente a compreensão e a expressão em L.E. Será esse tipo de modelos que fundamentará a prática do docente de línguas, ao dirigir e auxiliar as actividades de estruturação do conhecimento dos seus alunos. Esta hipótese de trabalho, que tem vindo a ser valorizada por vários investigadores a partir da década de 70, poderá facilitar a passagem do abismo até então criado entre a teoria e a prática da/n compreensão do fenômeno linguístico.

2.3. Apprendre, c'est faire de la grammaire

Demonstrada a necessidade da opção por modelos gramaticais descritivos, pôr-se-á o problema do relacionamento entre os modelos adoptados para a descrição da L.M. e das L.E.s. Esta questão torna-se ainda mais premente numa altura em que, cada vez mais, as L.E.s fazem parte dos currículos escolares nos diversos níveis de ensino. O que sucede normalmente é que o adolescente se debate simultaneamente com uma diversidade de abordagens que, não se complementando, apenas geram confusões⁵. A L.M. e as diferentes L.E.s apresentam-se como disciplinas estanques, o que impede qualquer «transfert» de competências entre as aprendizagens em desenvolvimento.

A fim de ultrapassar esta não-conciliação dos diferentes saberes, parece-nos urgente que o professor de qualquer L.E. encoraje os seus alunos a pôr em prática processos de sistematização que, partindo dos conhecimentos já adquiridos, levem à descoberta e à compreensão do sistema da(s) L.E.(s) em estudo. (cf. Bourguignon e Dabène, 1983, p. 469). Para tal, é necessário que professores de L.M. e de L.E. adoptem uma abordagem pedagógica integrada, partindo do princípio que todos são professores de Língua, para além das diversidades dos sistemas linguísticos que cada um ensina. Além disso, parece-nos ainda que a aula de L.M. constitui o momento mais propício à aquisição:

- de um saber linguístico geral;
- da reflexão sobre esse saber;
- da consciência da importância dessa reflexão;
- de uma metalinguagem consciente, que não se quer normativa, mas que constitua um conjunto de conceitos operacionais de reflexão e de abordagem do sistema (instrumentos heurísticos) — (cf. Adamczewski, 1975, p. 34).

A propósito deste último ponto, será importante referir que uma pedagogia integrada não terá sucesso se o professor de L.M. impuser ao aluno uma metalinguagem que não passe de um conjunto de rótulos que não correspondam ao desenvolvimento cognitivo do aluno e à operacionalização de conceitos. Por exemplo, será inútil saber de cor a lista das preposições se não se conhecer o significado funcional do que chamamos «preposição». Sendo assim, é importante que cada professor adapte as propostas metalingüísticas teóricas à situação específica da sua aula e dos seus alunos, de forma a que a teoria sirva constantemente a interrogação sobre o «porquê» do fenómeno linguístico: «nommer pour reconnaître, c'est aussi nommer pour produire» (Lamy, 1987, p. 44).

Ao adquirir uma capacidade reflexiva sobre o sistema linguístico, os alunos poderão fazer interagir de uma forma constante e articulada as suas aprendizagens de L.M. e L.E. O movimento é duplo, e a descoberta do sistema da L.E. poderá também auxiliar a compreensão do sistema da própria L.M. É todo um saber global sobre a Língua que se pretende desenvolver através da construção gradual de saberes não estanques.

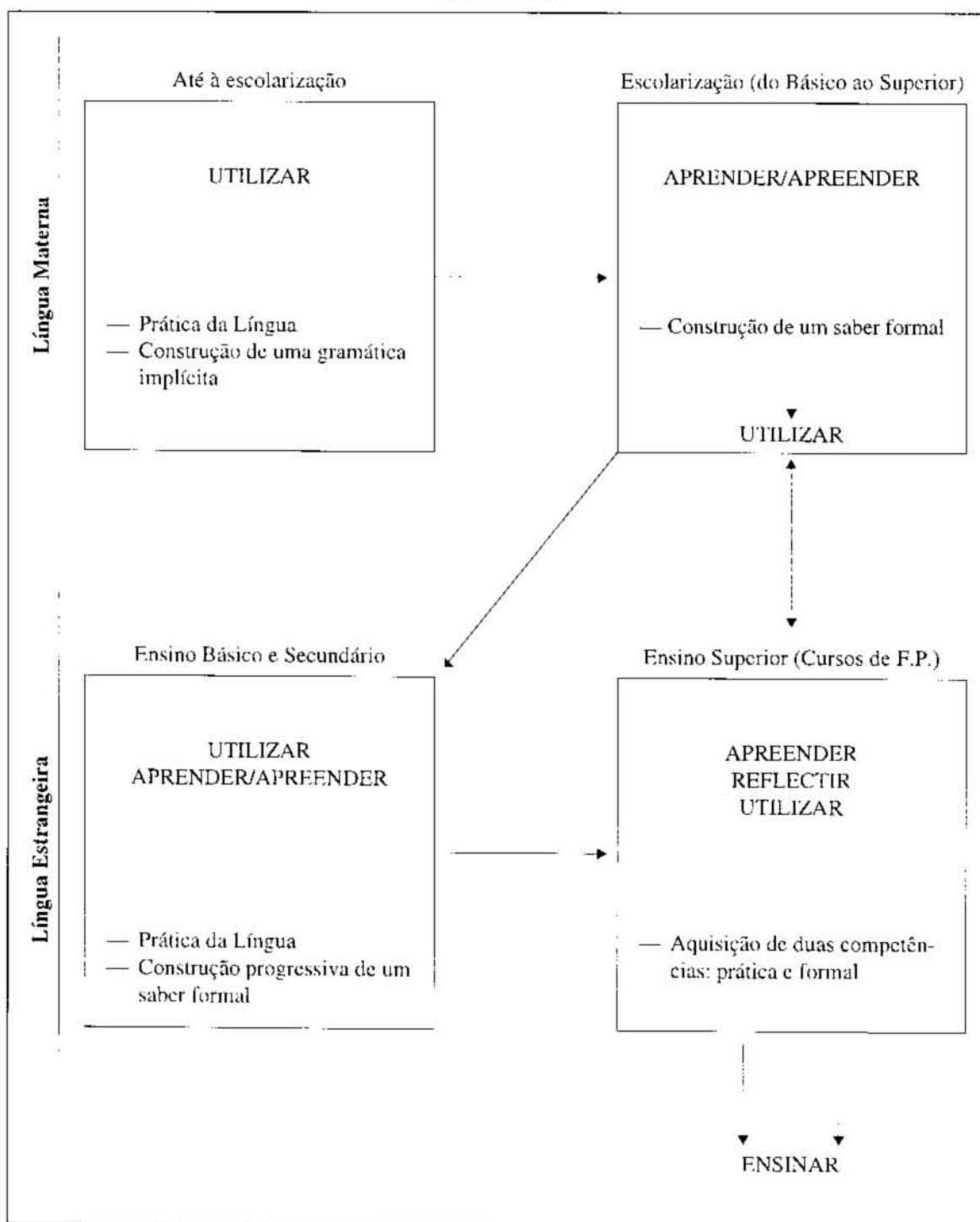
Cremos que, desta forma, o fosso entre a L.M. e qualquer L.E. (e isto parece-nos tanto mais verdade quanto as línguas forem aproximadas) será ultrapassado e transformado numa fonte produtiva de conhecimento (saber, saber-fazer e integração cultural).

⁵ «Nous sommes arrivés au point où un adolescent, dans le système scolaire, doit apprendre simultanément plusieurs langues, maternelle et étrangère, dans la disparate la plus sâcheuse. [...] C'est un miracle dû à la capacité extraordinaire de l'apprenant de tirer parti des données les plus hétéroclites, que l'adolescent, dans ces conditions, finisse par acquérir tant bien que mal plusieurs langues. (Roulet, 1983, p. 23).

É evidente que nos situamos, assim, no âmbito do quadro teórico proposto por E.Roulet (1980 e 1983) em que a análise contrastiva se torna importante, não enquanto mero processo de prevenção de possíveis erros provocados por fenómenos de interferência, mas, sobretudo, enquanto abordagem global e integradora do(s) sistema(s) linguístico(s).

Assim, propomos o seguinte esquema de Práticas Pedagógicas integradas que sistematizará tudo aquilo que acabámos de referir:

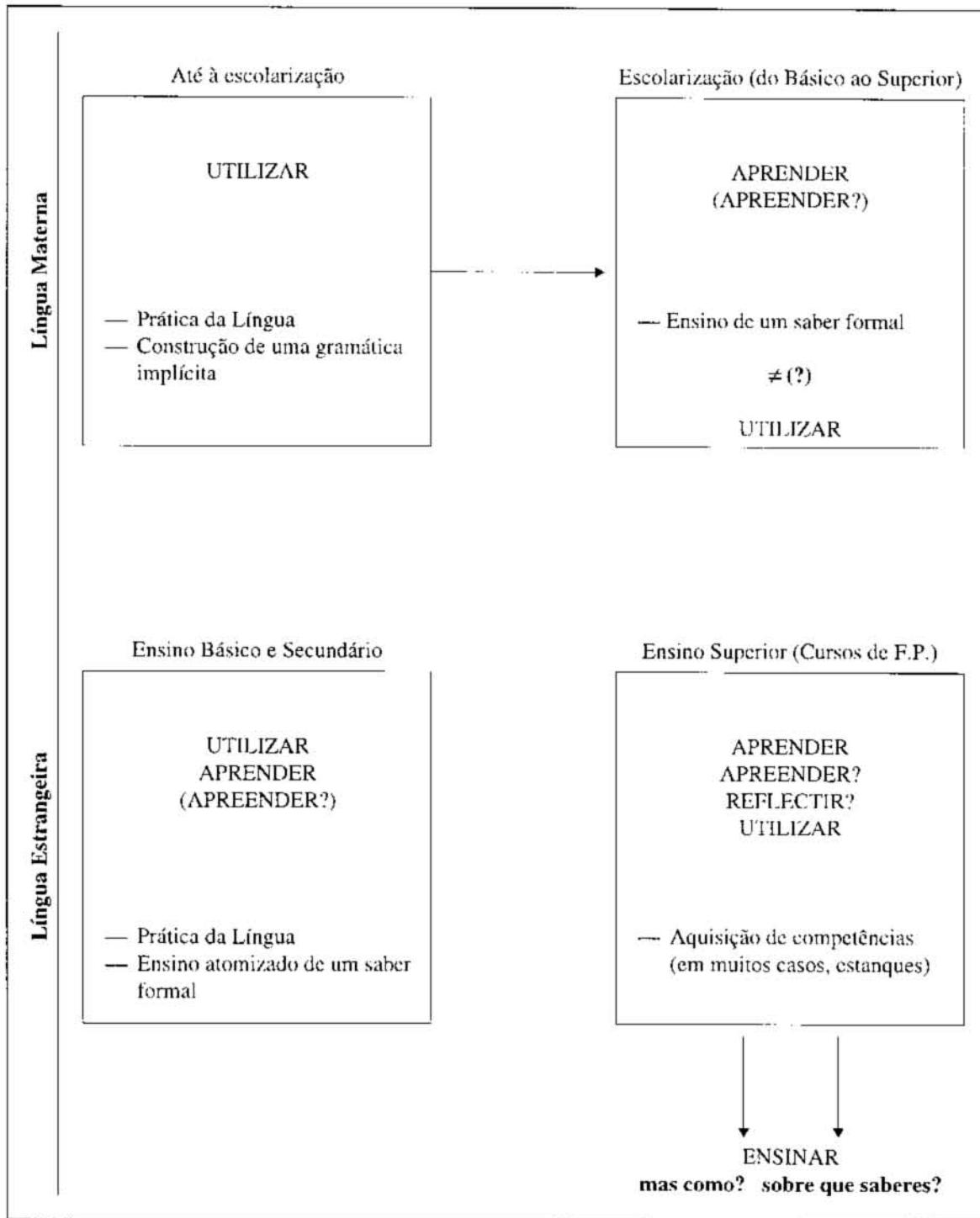
QUADRO 1



3. DO SABER APRENDER AO SABER ENSINAR

O processo de aprendizagem ideal não corresponde, no entanto, à realidade que experimentamos no nosso dia-a-dia. O percurso escolar, que sintetizamos no Quadro 2 é marcado por lacunas, saltos, desarticulações, não só entre o ensino da L.M. e das L.E.s, mas também

QUADRO 2



no seio das próprias abordagens formais da Língua (no decorrer das aprendizagens de LM e/ou de LEs).

No que diz respeito à LM., os problemas não se põem no período que antecede a escolarização. A criança descobre simultaneamente o Mundo e a Língua através da sua experiência pessoal e empírica, construindo uma gramática implícita que deveria basear o posterior processo de aprendizagem formal da Língua.

Todavia, ao iniciar a sua escolarização, muitas vezes, a aprendizagem da LM. é circunscrita a um ensino formal da mesma, sem recurso à reflexão pessoal sobre práticas individuais e baseada na memorização de regras e de listas. Neste caso, não é estabelecida a ponte entre o **Aprender** e o **Apreender** e o aluno não é incentivado a colocar-se «*dans une situation de recherche et d'expérimentation devant la langue à acquérir*» (Roulet, 1980, p. 11). Assim, o **Aprender** divorcia-se do **Utilizar** e a barreira entre teoria e prática começa a ser levantada com resultados (im)previsíveis. São criados «automatismos de inibição» (cf. Germain, 1983, p. 29) que dificultarão a aprendizagem futura de uma LE. Quando o pré-adolescente inicia a sua aprendizagem da LE., o problema agrava-se ainda: a desarticulação entre teoria e prática é ainda maior, dado que a LE.. é abordada sob um ponto de vista quase exclusivamente comunicativo, sendo deixado de lado o recurso à capacidade reflexiva acerca da LM. e da LE. O aluno entra, então, em contacto com uma metalinguagem que, muitas vezes, não comprehende nem domina e a LE. é-lhe apresentada como algo completamente novo, ignorando todo um manancial de conhecimentos pré-existentes que se poderiam transformar em facilitadores da aprendizagem. Estas práticas pedagógicas geram ainda um outro tipo de obstáculos: não reflectindo sobre a língua enquanto sistema articulado, atomizando estruturas e noções, o aluno é levado a cometer erros (que poderiam ser evitados) e a cristalizar esses mesmos erros. De facto, o aluno é incapaz de compreender o funcionamento da Língua e os únicos instrumentos que manipula são meras etiquetas que não sabe decodificar.

Como consequência directa deste quadro, o aluno chega ao Ensino Superior (e especificamente aos Cursos de Formação de Professores) ignorando estruturas básicas da LE. (e da LM.), não sendo igualmente detentor de instrumentos e capacidades que lhe permitam superar as suas dificuldades e progredir no conhecimento da Língua. Qualquer salto qualitativo no seio da interlíngua é dificultado por *pidginizações* que são tanto mais graves quanto impossíveis de serem analisadas individualmente pelo próprio aluno. E o que é mais grave é que todo o ensino formal e explícito sobre os mecanismos da língua, que é realizado em disciplinas de Linguística, não ultrapassa a **Teoria**, uma teoria desvinculada de uma prática e de uma investigação pessoal. **Aprende-se mas não se aprende a reflectir, aprende-se mas não se aprende a questionar, aprende-se mas não se apreende.** O **utilizar** continua separado do **aprender** e o seu aperfeiçoamento vai ficando cada vez mais comprometido.

No seguimento deste panorama (bem triste!) da situação no Ensino Superior, questionamo-nos seriamente sobre a qualidade e funcionalidade do futuro **Ensinar**. Em que saberes será ele fundamentado? Como ensinar algo que não se percebe nem domina? Que futuros professores estamos nós a formar?

4. O SABER COM QUE NOS CONFRONTAMOS: ANÁLISE DE SITUAÇÕES CONCRETAS

O panorama que referimos anteriormente como «triste» é real e, embora possa parecer exagerado para quem não contacte diariamente com produções (orais e escritas) dos alunos do Ensino Superior, caracteriza, de facto, a situação que vivemos quotidianamente.

Na tentativa de caracterizar e analisar esta situação, partindo dos dados concretos da nossa experiência docente, recolhemos alguns exemplos de produções em Inglês e em Francês dos alunos do 3.º ano do Curso de Francês/Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa. O *corpus* da nossa investigação é constituído por 40 provas de avaliação (frequências e exames) de Inglês e de Francês, escolhidas aleatoriamente do conjunto das provas corrigidas em 1994/95. As provas são constituídas por respostas a questões abertas (de desenvolvimento e/ou de compreensão textual). Todos os exemplos que citamos são transcritos das provas sem qualquer correção.

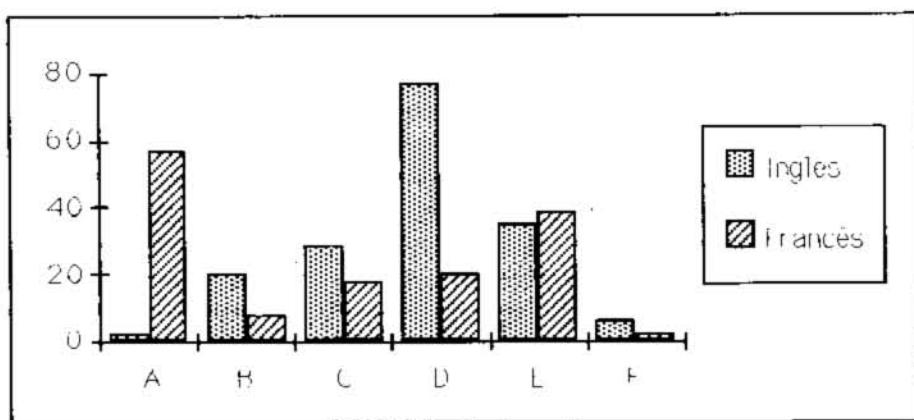
De todos os erros observados, seleccionámos aqueles que se prendem com o fenômeno da pronominalização, em estreita relação com processos de anaforização e concordância morfo-sintáctica. Desta selecção resultou um *corpus* de 144 ocorrências nas provas de Francês e de 169 nas de Inglês. Estabelecemos, então, uma tipologia de análise, de forma a agrupar os erros de acordo com a sua origem. Considerámos, assim, as seis classes seguintes:

- A — função morfo-sintáctica do pronome
- B — ausência de pronome com valor de monema pessoal / presença desnecessária de pronome com valor de monema pessoal
- C — concordância SN — SV quando o SN não se encontra pronominalizado
- D — relação entre referente e co-referente
- E — escolha paradigmática: confusão entre formas gramaticais diferentes
- F — posição/ausência sintagmática da forma com valor anafórico

A distribuição das ocorrências pelas seis classes referidas pode ver-se no quadro seguinte:

TIPO DE ERRO	LÍNGUA	
	Inglês	Francês
A	2	57
B	20	8
C	29	18
D	77	20
E	35	39
F	6	2
Total	169	144

Representando estes valores em gráfico, obtém-se a seguinte configuração:



No que diz respeito à classe A, erros cuja origem provém da incapacidade de adequar a forma pronominal à função sintáctica na Frase, verificamos que a incidência é muito maior na Língua Francesa (57) do que na Língua Inglesa (2). Esta grande diferença explica-se, primeiramente, pela confusão entre os relativos *qui* e *que*, em casos determinados pela oposição SUJ /COD. No Inglês, o uso específico do pronome relativo depende mais do referente (humano/não-humano) do que da função sintáctica do mesmo, pelo que a maioria dos erros no emprego do pronome relativo se vai incluir na classe D. Por outro lado, há ainda a considerar os casos de confusão entre as formas do pronome pessoal COD /COI em Francês, ao nível da 3.^a pessoa do singular (*le/lui*) e do plural (*les/leur*) que, em Inglês, correspondem a uma forma única (*him/them*) sendo a oposição DO/IO realizada através da presença/ausência de preposição.

Dentro desta classe, situam-se, pois, formas como:

- * qui a besoin de quelqu'un qui le donne de l'amour (1A)
- * il y a des choses qui on ne doit pas connaître (8A)
- * un ancien élève Marc que lui rend des visites (8A)
- * with the Buttler Act, whom objectives were created free instructions for all children (40).

Poder-se-ia considerar este tipo de erros, sobretudo ao nível do pronome relativo, como um exemplo de interferência da Língua Materna dado que o pronome *que* em Português pode assumir funções de CD e de CI. Tal facto determinaria dificuldades na manipulação de um paradigma-outro, transferindo os alunos as formas básicas da L.M. para o uso da L.E. Sendo isto verdade, será ainda mais pertinente que, esperando erros deste tipo, os Professores de L.E. promovessem uma descrição contrastiva em que se desse especial realce às especificidades funcionais de cada um dos sistemas. No entanto, mesmo que o Profesor de L.E.. tente realizar este tipo de abordagem, ele depara-se com um problema gravíssimo e de difícil solução: os alunos não conseguem descodificar, compreender e relacionar termos de metalíngua como Sujeito, Complemento Directo, Complemento Indirecto, Complemento Circunstancial... As noções básicas de organização funcional do sistema não foram apreendidas e daí a dificuldade na sua aplicação reflexiva e prática.

Quanto à classe B, optámos por marcar tanto a ausência do monema⁶ de pessoa verbal através da forma de pronome pessoal como a sua presença desnecessária (casos de duplo sujeito — Nome e Pronome). No Inglês, verificam-se 20 ocorrências destes casos, enquanto que em Francês foram levantados 8. As ocorrências levantadas podem ser exemplificadas com as seguintes estruturas:

- * *But is common knowledge that...»* (9)
- * *Other negative aspect in independent schools it is the severe education they give* (4)
- * *Est un état de complète satisfaction* (7A).

Quer no Inglês, quer no Francês, concluímos que se trata efectivamente de uma interferência directa da L.M., pelo que a proposta de trabalho sugerida no caso A será também válida para B, com explicitação das marcas morfológicas de pessoa verbal em cada uma das línguas.

Os dados recolhidos em Inglês e em Francês no que se refere à classe C referem-se à falta de concordância entre Sujeito e Verbo, em formas de 3^a pessoa do singular e do plural, quando o Sujeito não é pronominalizado. Em francês, os casos mais frequentes são de SN plural e verbo singular [ex: * *Tous les deux aime la liberté* (7A); * *les gens des colonies se sent dans le droit* (26A)] seja o monema de pessoa fonologicamente marcado ou não. Em Inglês, há que observar as seguintes situações:

- no caso do presente simples, em que a 3^a pessoa do singular é marcada pelo monema pessoal *-s* e suas variantes (*-es*, etc), são comuns erros do tipo: * *the picture show exactly* (14), em que o SN não é pronominalizado ou * *the secondary schools who includes children* (10) em que o SN é anaforicamente referenciado por um pronome sem marcas de número;
- no Presente do Verbo *to have*, quando o Sujeito se distancia sintagmaticamente do Verbo, surgem estruturas do tipo * *The successive trials from all the governments to improve the education has always been criticised* (13);
- em estruturas do tipo *there is/there are* encontramos falta de concordância entre o verbo e o SN que se lhe segue (ex: * *there is different habilities*).

Parece-nos que os exemplos apontados nas duas línguas provêm da incapacidade de reconhecer no SN as marcas de pessoa que os alunos estão habituados a memorizar e a reconhecer quando aprendem o paradigma verbal com pronome sujeito. O erro é provocado pela dificuldade na passagem SN → Pronome e Pronome → S.N., ou seja, pela impossibilidade de reconhecimento de fenómenos de anaforização pronominal.

A classe D revelou-se a mais «produtiva» em Inglês, com 77 ocorrências. Estes erros advêm de uma relação referencial problemática aquando do uso dos pronomes relativos em Inglês e dos determinantes possessivos e dos pronomes pessoais nas duas línguas. Em todos os casos, a relação referente/co-referente (*référent / référé* num processo de referência interna⁷) não

⁶ Referimos «monema» no conceito alargado de Martinet, 1970.

⁷ Cf. Lundquist, 1980, p. 32.

é correctamente estabelecida, tal como se pode verificar pelos exemplos representativos que apresentamos:

- * ...understand that all children must be equal despite his colour, race or social status (7)
- * In grammar schools, children are prepared for a national exam who is such a (10)
- * These schools are then socially divisive, it creates social barriers based on economic prejudice (8)
- * Les personnes sont égoïstes ils ne regardent... (19A)
- * tout les hommes ont le bonheur comme son but (21A).

Não cremos que tais erros se expliquem apenas por influência da L.M. Se tal aparentemente seria justificado no caso dos Pronomes Relativos e Determinantes Possessivos, em que efectivamente não há paralelismo de estruturas com o Português, o caso dos pronomes pessoais revela que o problema vai para além da simples interferência. Novamente, o problema-base reside na incapacidade de reconhecimento de fenómenos de referência interna (ou co-referência).

A classe E abarca todo um número de confusões entre formas gramaticais distintas, mas homófonas ou parónimas. As 35 ocorrências em Inglês e 39 em Francês denotam a incapacidade de reflectir gramaticalmente sobre a função das diferentes categorias. Surgem erros como:

- * This picture interprets clearly the state of mind from this people (10) — sendo people claramente um plural no contexto (=pessoas)
- * Parents are obliged to make considerable sacrifices so that they children can be independently educated (37)
- * People make considerable sacrifices in order to send there children to independent schools (37)
- * In fact it's «surviving» came from the fees children pay and from investments (23)
- * Ce visite de Melle Dreyfus (8A)
- * La vie est si petite qui nous devons profiter tous les moments de bonheur (20A)
- * ...autres choses qui nos donne beaucoup d'informations (22A)
- * C'est contradictions sont assez fréquentes (28A)
- * Cet à partir d'ici (30A).

Os casos citados em F (no total 8) incluem a ausência sintagmática de co-referência quando ela é necessária por questões de coerência textual (ex: * Many of them [independent schools] are able to hire the better teachers which is a significative measure if we compare [X] with the public schools (22)), co-referências que não se explicam por qualquer referência anterior [ex: * In fact, this last one wanted to maintain the selective system (centered on the 11+ exami-nation) as most of them came really from grammar schools (38)] ou co-referências mal posicionadas no sintagma com consequente problema de relação co-referente/referente [ex: * Ayant l'intention d'offrir un exemplaire de Gros Câlin à un ami, que je ne trouve plus en librairie (28A)].

Todos os erros que acabamos de apresentar parecem-nos, assim, provir de dois grandes problemas que são comuns às duas línguas:

1. A incapacidade de o aluno raciocinar gramaticalmente: o aluno não está habituado a reflectir sobre o porquê da utilização de formas e estruturas⁸. Por outras palavras, observa-se a incapacidade de o aluno instrumentalizar a sua aprendizagem e de descrever o sistema que utiliza. Não há qualquer passagem entre a gramática interna de cada um (implícita) e a formalização deste conhecimento (gramática explícita). Parece-nos, assim, que estamos diante de uma aquisição sem aprendizagem, e como esta aquisição é feita num meio artificial em que o contacto com a língua é restrito, não se desenvolvem as condições para uma progressão da interlíngua e criam-se pidginizações.

2. A incapacidade do aluno gerir fenómenos de gramática textual. Os alunos não reconhecem fenómenos de co-referência porque são incapazes de estabelecer a relação entre referente e co-referente. Este facto, para além de gerar problemas de coerência⁹ textual, está na base de muitos erros detectados ao nível da pronominalização e da concordância verbal.

Convém, ainda, salientar que, tanto no Inglês como no Francês, encontrámos uma tendência para a repetição do mesmo tipo de erros no seio de cada prova analisada. Isto significa que não se trata de erros esporádicos de «falta de atenção» (argumento muitas vezes comodamente utilizado por alunos e professores...) mas de estruturas firmemente ancoradas na interlíngua que, ao nível de um 3.º Ano de um Curso Universitário, podem constituir cristalizações irreversíveis.

5. CONCLUSÕES

Parece-nos claro que os problemas levantados no âmbito deste trabalho ultrapassam claramente dificuldades de aprendizagem específica das L. E.s. Com efeito, eles encontram-se enraizados na própria posição dos alunos face à Língua enquanto Sistema. Os problemas surgem em L.E. porque existem já anteriormente e não são resolvidos ao nível da reflexão sobre a L.M. Tendo a sua origem no início da escolarização dos alunos, as dificuldades subsistem mesmo para além da Universidade. Continuamente, os alunos utilizam sem reflectir, aprendem sem apreender... Se isto já é grave ao nível dos Ensinos Básico e Secundário, parece-nos muito mais preocupante ao nível do Ensino Superior. Afinal o Ensino Superior, através da interdisciplinaridade (inexistente!) entre matérias de Linguística e de Língua seria a última ocasião para solucionar o (ir)remediável! Mas o que se observa, de facto, é a primazia de um quadro de Linguística Teórica em detrimento da Linguística Aplicada, terreno propício à reflexão concreta e consciente sobre a Língua. Por outro lado, ao nível das próprias disciplinas de L.E., muitas vezes não reflectimos suficientemente sobre a origem dos erros dos nossos alunos, limitando-nos a gastar metodicamente as nossas canetas de tinta vermelha ao longo das provas que vamos corrigindo, mas, sobretudo, classificando.

Afinal, que Professores somos nós?

Afinal, que Professores de Língua estamos nós a formar?

⁸ Segundo a teoria apresentada por Dulay, Burt e Krashen (1980), tal facto significará um recurso muito diminuto ao «monitor», sendo privilegiada a função do «organizador».

⁹ Tomamos coerência no seu sentido lato, compreendendo fenómenos que para alguns autores se inserem no domínio da coesão (cf. Charolles, 1978, p. 14).

BIBLIOGRAFIA

- ADAMCZEWSKI, H. (1975) — *Le montage d'une grammaire seconde*, in *Langages*, n.º 39.
- BÉACCO, Jean-Claude (1987) — «Quel éclectisme en grammaire?», in *FDM*, n.º 208.
- (1993) — «Cultures grammaticales et demande linguistique», in *ELA*, n.º 92.
- BESSE, Henri e Porquier, R. (1984) — *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris.
- BOOGARDS, Paul (1984) — «Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère», in *FDM* n.º 185, Hachette, Paris.
- BOURGUIGNON, Christiane et DABÈNE, Louise (1983) — «Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère», in *FDM*, n.º 177, Hachette, Paris.
- CHAROLLES, Michel (1978) — «Introduction aux problèmes de cohérence textuelle», in *Langue Française*, n.º 38.
- COSTE, Daniel (1985) — «Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du Français Langue Etrangère» in *Langue Française*, n.º 68.
- DUARTE, Yara (1995) — «O uso de estratégias na aprendizagem dos tempos verbais», in *D.E.L.T.A.*, n.º 11, Vol. 1, EDUC. São Paulo.
- DULAY, Burt and Krashen (1980) — *Language Two*, Oxford University Press, New York.
- GAK, Victor (1989) — «Système, norme, usage: études contrastives», in *FDM*, n.º 224, Hachette, Paris.
- GERMAIN, Claude (1983) — «Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique», in *FDM*, n.º 177, Hachette, Paris.
- HUTCHEON, Linda (1995) — *A Poetics of Post Modernism — History, Theory, Fiction*, Routledge, New York and London.
- IBRAHIM, Amr Helmy (1989) — «Pourquoi tout ce savoir sur les langues?», in *ELA*, n.º 74, avril-juin.
- Lamy, André (1987) — «Grammaire nouvelle? Questions pour des questions», in *FDM*, n.º 206, Hachette, Paris.
- (1989) — «La grammaire partie intégrante de l'acquisition», in *ELA*, n.º 74, avril-juin.
- LUNDQUIST, Lita (1980) — *La Cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*, Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busk, Kobenhavn.
- MARTINET, André (1970) — *Eléments de Linguistique Générale*, Lib. Armand Colin, Paris.
- MOORE, Victoria (1981) — «L'anglophone et l'apprentissage du passé en français», in *FDM*, n.º 160, Hachette, Paris.
- PENDANX, Michèle (1989) — «L'apprentissage du Français en Catalogne, in ...Et la Grammaire, *FDM Recherches et Applications*, Hachette, Paris.
- PY, Bernard (1984) — «L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle», in *FDM* n.º 185, Hachette, Paris.
- ROOS, Eckhard (1991) — «L'apport de l'analyse contrastive», in *FDM*, n.º 238, Hachette, Paris.
- ROULET, Eddy (1980) — *Langue Maternelle et Langues Secondes, vers une pédagogie intégrée*, Hatier-Crédif, Paris.
- (1983) — «Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale», in *FDM*, n.º 177, Hachette, Paris.

ANEXOS

Apresentamos seguidamente todos os erros por nós levantados e analisados. Todas as frases foram fielmente transcritas dos originais dos testes dos alunos, sem qualquer correção. Assinalámos, apenas, os erros que se prendem com a pronominalização.

1. *Corpus* Inglês

1. Finally it is important to show *this* [the independent sector] **have been rising** in spite of *his* size and fees people who **has** money...
because there is different abilities
 but the Labour Party was against this system, because **they** said the 11+ was wrong in principle, divisive and educational testing weaknesses. Secondly, **they** considered....
 Finally the picture shows us that children **has** rights and....
2. I guess that because in *this schools* children do not deal with...
 And there is another problem concerning private schools, specially those **who** have boarding...
 they give importance to other disciplines like music, sports, painting, literature, theatre, besides those **who** are usual like English, Maths....
 besides *this* schools have...
 with the old system a children who failed the eleven plus examination would be labelled, **she** wouldn't any chances....
there is always those who passed unfairly...
3. Parents are obliged to make sacrifices so that **they** children can be....
**a grammar school** which **are** considered to be...
4. Normally parents feel very attracted to *independent schools* because **it** is «in» and **it** is a symbol of social status other negative aspect in independent school **it** is the severe education
5. ... to send their children to *independent schools* because **it** carries prestige
 ...the quality of *this independent schools*
6. those who failed **they** went to the secondary modern or secondary technological schools **who** received a practical training...
7. it created a Ministry of Education **who** was to control....
 The independent setor **cater** some 7,6 per cent of all school children
 ... **all children** must be equal despite **his** colour, race or social status
The Labour fought to eliminated the eleven plus, arguing that it is wrong in principles, socially division and the selective test was weakened. **They** wanted to abolish the 11+
 When **the Labour party Government** introduced Comprehensive schools [...] So **they** wanted a more equal society
8. **These schools** required no examinations and prepared **its** students...
These schools are then socially divisive, **it** creates social barriers
9. **Its** financing depends partly upon the investments that the children's parents have to pay. On the other hand **they** also depend on **its** charitable and tax exempt status to survive, **its** income is not taxed if **they** are able to show...
 ...to associate *this schools* with the old grammar schools
 But [X] is common knowldge that...
 ... but in 1976, again with the Labour Party in the government, [X] was passed an education act...

...what type of secondary school **the children** would attend but also **his** prospects in life. **his** earnings and **his** social status

10. This system is divided in 3 stages. The first one is the primary school **who** includes children between 5 and 12 years. The second one is the secondary schools **who** includes...

children are prepared for a national exam **who** is such a...

Every school has **his** specification

a national comprehensive system **who** would give every student

The labour party argued that the eleven plus was principally not good. **There** was socially divisive and **he** had testing weaknesses

They [the Labour Party] maintained that the eleven plus exam

They wanted to establish a national comprehensive system. **Who** would give every student the same opportunities. **Who** would not be in-sensitive.

This picture interprets clearly the state of mind from **this** people

11. The Labour Party argued that the 11+ was wrong [...] **They** wanted to abolish

The independent [...] school sector is different from the state school sector; **have** some 7.6 per cent of school children at all levels; **they** accept all school children with...

Independent schools are developing faster and become more and more attractive besides **its** high fees

The arguments for **is** that **these type** of schools allow the access of all

it's unfair to the state schools **who** have to pay incomes

the 11plus examination was wrong because [**X**] decided the children's future...

12.

13. ...headed by a ministry **who** secretary state was responsible...

The successive trials from all the governments to improve the education **has** always been criticised
only children of the wealthier could achieve **this positions**

The Comprehensive School System [...] because also élitist because **they** didn't have also the support of the old grammar **they** tried to find

14. The picture **show** exactly

This sector **it** is not selective, all children can enter into...

15. **The independent schools** are not the best for the children for **it** helps to develop class feeling

It is that **this schools** offended upon **it's** charitable tax-exempt social status

for instance **this independent school** still **have** traditional subjects

According to this picture **the children** was trying to express **his** feelings about

16. These schools **which** main product is from...

Those who passed the exam, **which** majority belonged to upper-middle class, could if [**X**] wanted...

17. **There are the exams** eleven plus that selects

18. It was created a Ministry of Education and **his** minister

If he [each student] passed he would go to grammar school, where **they** would be prepared...

There is no examinations

They say that only **people** with money can enter in a Public school, and if **he's** there it is because **he** wasn't accepted in State school and that means that **he's** not a good student

This systems showed some weaknesses

In 1965 **Labour Partie** was in the government and **he** invited LEAS to

In the 80s, other acts would appear, such the one of 1986 **it** consist in the provision

The picture **show** us a child that **say** ...

19. **Schools** will be State Schools but **receives** the funds...

20.

21. When *children has* 11 years old
The system of training *were* produced by....
The independent schools were separated by the public schools. *Its* financing depended....
Many parents did many sacrifices so *they* children could be
The independent schools cater children [...] and *its* financing...
The public schools caters children between the age 13 and 18 and *other independent schools* caters them....
The independent schools has a quality superior as *it* gave access to...
And *there are one thing* very bad
A school *when* there aren't children...
private schools where a simple boy or girl without possibilities of paid fees *they* have to study among pupils what *it* is not correct
this message *it* is that it is wrong
22. *The independent schools* are known because of *its* reputation
Many of them [of independent schools] are able to hire the better teachers *which* is a significative measure if we compare *[X]* with the public schools
The Labour party [...] *they* wanted a secondary school for all students. *They* wanted to abolish the eleven plus examination and *they* made it in 197...
23. In fact *it's* «surviving» came from
In spite of this improvement *people doesn't* seem to be happy. In fact, *some people doesn't* consider that....
But we know that are good comprehensive school and others that are not so good, so *it* depends in the local where...
24. *The world* inside school is very different because of *their* rules
These independent schools are only confined to middle and upper classes and *it's* known as a selective system....
In the independent schools, students when *to* go to grammar schools or other independent schools....
- 25.
26. Here, if the children passed the 11+ examination *[X]* went to a grammar school if they failed *[X]* could go The access to further higher education is more easy than if *they* had attend other kind of secondary school This situation was much criticised by the Labour Party because *[X]* lead to a social division of society that caused many conflicts but *[X]* was defended by the Conservative Party.
When the Labour Party constituted a Government *[X]* changed the system
the introduction of secondary comprehensive schools where students didn't had to made any exam in order to attend *it*
27. A Ministry of Education was created, and *it* function was to organize...
... which is a contradictory aspect for those countries *who* have a democracy
Is very difficult to establish
Well we can say it but it will never happen — *Is* utopian — but it....
28. It [the Butler Act] creates the educational authorities in order to control the school area and in order to make *his* commands obeyed
Butler Act tried to achieve [...] *They* try to prepare persons for life.
The enter to *this independent schools* is based
They are good public schools as Kent and Harrow *who* have good names...
One example of this is what happened nowadays in Portugal with the named «Geração Rasca», *they* have labeled *are* generation even
They [sem qualquer antecedente] must fight for their rights
29. ...a Ministry of Education, *who* along with the LEAs, tried to...
The Labour Party [...] So *they* are favour of Comprehensive schools
Many parents protested against this «selection» because their children, due to the fact *[X]* attended secondary modern and

30. Parents don't have to pay *fees* but if they had most of them couldn't afford to pay *it*.
... or Technical Schools *were* they would be prepared...
Labour Party was against this system because it was too selective and *they* believed that....
The message *that child* is trying to send is that at first *they* were labeled with the 11+ examination, and then social differences are making *them* feel labeled.
31. ... a child that doesn't want to be labelled at the age of 11 or at any age for that matter, because *her* future depended upon *it*.
32. ... by the schools *who* are authorized by the LEA...
The local educational authority [...] *They* were the *one's who* gave the money to the schools
...the local authority would lose *it's* power and the headteachers of the school would be the *one* responsible for the budget...
There are still a division
33. These schools were mainly frequented by middle-class pupils and *was* the «future of the school children» since they knew that better and well paid jobs, social status and other things like *this* were at the....
This can be called as a selfish or snobb system but at the same time is the one *who* provides....
34. ... because there are *valuable arguments that shows* it but...
In the independent school *children is* given more attention
because the classes are small with few students so that [X] offers the teacher ...
they know *they* children are quite well
This schools also have their own rules
... by teachers from *this schools*
So *this schools* are often for wealthy children
The Comprehensive school was introduced by Labour party which fought against the Conservative *who* wanted the grammar schools
35. *There was some confrontations*
In 1976, here was a Labour Government [...] During *their* government there was an Education Act
36. Inspite independent schools prepare children intellectually, *it fail* in all the other components for a good education
37. People make considerable sacrifices in order to send *there* children to independent schools
38. In fact, this last one wanted to maintain the selective system (centered on the 11+ examination) as *most of them* came really from Grammar schools
... the future of a children as student, but also it was really all of *her* life ...
This changes will provide [...] for the entry into *this schools* was no longer a selective one.
... to enter in *this schools*
39. We have as better examples of independent schools Eton, Winchester. And their students *they're* prepared for the university entrance
Although all the fight from the Conservative Party against comprehensive Schools, because *they* wanted the existence...
40. With the Butler Act, *whom* objectives were created free instruction...

II. *Corpus Francês*

1A - qui a besoin de quelqu'un qui *le* donne de l'amour
on peut considérer cette phrase ironique parce que *n'a* rien avoir avec la réalité concrète
Melle Dreyfus *vient* de dire

2A - a cause de sa solitude, *qu'* à mon avis est la source de tous ses problèmes
 elle *vivre* à Paris

Ils pensent que *son* destin est déjà marqué dès le premier jour de *sa* vie

3A - toutes ces expériences lui *donne* la sensation

4A - qui n'a pas une vie familiale *dont* elle regrette et elle désire pour trouver son équilibre affectif.

5A - Il y a des moments dans la vie des personnes qui les *fait* faiblir
 pour *notres* aspirations
 les personnes le *trouve* ridicule

6A - Il y a déjà beaucoup de choses qu'on dit *que* peuvent nuire
 le plus grand problème *qui* les gens ont aujourd'hui est de n'être capable d'atteindre le bonheur.

7A - Tous les deux *aime* la liberté
 Elle et lui sont personnes qui partagent *sa* vie avec un animal
Est un état de complète satisfaction

8A - dont les racines *peut* être trouvées
ça visite de Melle Dreyfus
 et un ancien élève Marc, *que* lui rend des visites
 il y a des choses *qui* on ne doit pas connaître
 ... est un moyen d'oublier ce *qui* on est vraiment
 dans le cas de Cousin *est* une métaphore

9A - Il y a des personnes qui *croit*
 il y a beaucoup de gens *que* depuis *son* existence n'ont connu que la misère
 il y a beaucoup de gens *que* souffrent
 pour l'atteindre, le toucher *nous* mains

10A - rien *vaux* la peine

11A - au amour *qui* Marc a envers elle
 elle a conclu *s'est* études supérieur en Alger
 où les mégots *symbolise* les problèmes
 le déplacement de tous les obstacles nous *font* sentir plus forts

12A - au centre des oeuvres *qui* on a étudié pendant cette année.
 elle pense *qui* quand on a soixante ans on ne *peux* pas avoir
 c'est un façon de vivre et *que*, peut-être, donne encore plus de temps de vie
 Les personnes....[...] *Hs* doivent chercher des bons moments, des choses qui *les* font plaisir
Cette personnes complètent *sa* vie avec le bonheur
 Les gens qui profitent des bons moments *qui* la vie *les* donne

13A - Jacques *l'* a demandé demandé le divorce
 qu'il y ait des choses *qui* c'est mieux qu'on ne sache pas
 ce *que* peut être bonheur
 on *ce* sent le plus miserable de l'univers

14A - les personnes... [...] *ils* ne s'intéressent
 la personne *qui* on veut
 il y a toujours *qui* surmonter des petits problèmes

15A - Le peuple dit *qui* «quand l'aumône est trop...»

16A - lui fait oublier ce *que* s'est passé
les arrache l'envie de penser
 bien que *se* soit par un jour

17A - L'homme a besoin d'être bien avec la vie et doive profiter *teurs* plaisirs.

18A - Mimi, qui est divorcée, est une personnsge *laquelle* la solitude l'entoure
Ceci est un être triste
 quand il communique *est* une catastrophe
Ce première rencontre
Le bonheur *qui* nous vivons

19A - tout l'amour *qu*'il avait besoin
 une mauvaise expérience *que* l'a marqué profondément
 ils doivent courir derrière le bonheur e essayer de réaliser *ses* rêves
ont peut voir cela tous les jours
 les personnes sont egoïstes *ils* ne regardent

20A - il n'a personne *que* l'aime, *que* lui donne d'attention, *que le* prête la main
 C'est un état *qui* tout le monde desire atteindre
 nous ne *le* profitons au maximum
 La vie est si petite *qui* nous devons profiter tous les moments de bonheur

21A - Elle *l*'avait demandé si elle
 tout les hommes ont le honneur comme *son* but
 elle aime Marc *que* l'aime aussi
 pour *il* la naissance c'est quand...
 l'amour est un sentiment *qu'* elle a besoin mais elle sait vivre sans lui

22A - spécialement si *est* un sourire «négatif»
 autres choses qui *nos donne* beaucoup d'informations
 ce qui provoque le comique dans cette oeuvre, [X] sont les propres personnages

23A -

24A - Ces contradictions *rend* le lecteur confus

25A - elle trouve tout ce *qu'* elle a besoin
 Elle s'apperçoit *qui* Cousin

26A - un contexte *qui* seulement *lui* connaît
 les gens des colonies se *sent* dans le droit
 un sentiment *qui* toutes les personnes ont
Ça difficulté en se communiquer avec les autres

27A - elle *le lui* menace de choisir d'entre Gros Câlin et Melle Dreyfus
 cette contradiction *sers* pour augmenter les sentiments
 la solidité de *son* [des noirs] character
 ils sont habitués à être dignes, a devenir forts sur *ses* capacités

28A - *Ce* Melle Dreyfus veut faire de la charité
C'est contradictions sont assez fréquentes
 sans *le* donner un sens très lourd
 des attitudes qui nous *semble* Charlie Chaplin
 Ayant l'intention d'offrir un exemplaire de Gros Câlin à *un ami*, *que* je ne trouve plus en librairie

29A - il y a aussi *d'autres*

30A - *Cet* à partir d'ici

Tout *sa* dans la tête de Cousin
Cousin aussi a des sourires tristes, il se met à *sa* place
il n'attendait pas *son* question

31A - Cet extrait *ce* déroule

le personnage *que* aide Cousin
tout ce que Melle dreyfus fait lui *donnent* des fausses illusions

32A - on peut justifier *cet* affirmation

elle aime *ça* liberté
ils [les personnes] sont malheureux
pas d'accord avec *cet* idée

33A - ses origines *que* sont les mêmes que Gros-Câlin

Ça peut *nos* arriver
car elles ont *sont* amour propre, *sa* valeur
c'est l'habitude d'être traité de divers manières qui lui *donnent* de la dignité

34A - elle *I'a* demandé de *soi* Gros-Câlin

c'est *ça que lui* fait réfléchir
on peut dire qu'elle est sincère, *que ne* méprise Cousin
elle *lui* remerci
quand Cousin *la* demande de marier à lui
qui *on* tellement besoin d'amour
C'est ce *que* arrive à Cousin
un langage différent aussi *que* nous fait penser
il dit des choses *que* ne sont pas valables

35A - *Ces* parents sont morts quand il était encore petit
comme *si étaient* deux choses différents

36A - des sujets qui nous *concerne* à tous

37A - quand Cousin *le* demande si elle veut

les valeurs qui *leur* transforment en être humains
c'est pour cela *qui* les sourires sont souvent tristes
son intolerance, *son* égoïsme [des noirs] envers l'autre
la femme de ménage portugaise *lui va accuser*
Ça façon de dire les choses

38A - il lui a répondu *qui* oui

39A - pour *le bien comprendre*

un exemple de la façon à *laquelle* il écrit dans toute l'oeuvre

40A - alors on mélange *ses* deux sentiments

si les autres ne pensent pas comme lui ou le *trouve* un peu bizarre
tous *ce* qui sont différents
Ils s'*en* habituent
cela *leurs* donne une dignité
avec qui que *se* soit
et *qui* je ne réussi pas à trouver
que c'est ce que j'ai payé