PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA... *NÉ?*[1]
SECOND LANGUE ACQUISITION PROCESS... *NÉ? (AIN'T)*

Sebastião Carlos Leite Gonçalves[2]

Resumo: Neste artigo, caracterizo usos do marcador discursivo "né?" em fases de aquisição do português brasileiro (PB) como segunda língua (L2). Com base na Gramática Textual-interativa (JUBRAN; KOCH, 2006), comparo usos de "né?" no PB falado e no PBL2. Os dados provêm de interações espontâneas com cinco crianças nipo-brasileiras nascidas em uma colônia rural conhecida como *Comunidade Yuba*. Enquanto no PB *né?* ocorre apenas em final de turno ou de unidade comunicativa, com função basicamente interacional, no PBL2, ocorre em posições inicial, medial ou final, com função basicamente sequenciadora de tópico, nos dados de crianças menos proficientes, e basicamente interacional, nos das crianças mais proficientes. A conclusão geral é de que marcador discursivo é importante recurso interacional na construção conjunta de L2.
Palavras-chave: Aquisição de L2; Japonês; Português brasileiro; marcador discursivo; Yuba.

Abstract: In this paper, I characterize usages of the discourse marker "né?" (*ain't*) in phases of acquisition of Brazilian Portuguese (BP) as a Second Language (L2). Based on the Interactive-Textual Grammar (JUBRAN; KOCH, 2006), I compare uses of "né?" in spoken BP and PBL2. The data comes from spontaneous interactions with five Japanese-Brazilian children born on a farm known as *Yuba Community*. While in BP *né?* occurs only in end position of the speech shift or communicative unit, with basically interactional function, in PBL2, it occurs in start, medial or end positions, with basically topic sequencer function in the data from less proficient children, and basically interactional function in the

1 Artigo submetido em 28/10/2019 e aceito em 17/11/2019.

2 Professor Assistente Doutor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, Brasil; Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorando na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq (Proc. 307691/2017-9); sebastiao.goncalves@unesp.br (ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1798-729X).

data from the most proficient children. The general conclusion is that discourse marker is an important interactional resource in the joint construction of L2.
Keywords: L2 acquisition; Japanese; Brazilian Portuguese; Discourse marker; Yuba.

1. Introdução

Os conceitos de primeira língua (ou língua materna) e de segunda língua (daqui em diante, L1 e L2, respectivamente) não são tão consensuais quanto seus rótulos podem sugerir, por remeterem não unicamente à ordem de aquisição de línguas. Uma definição precisa deve considerar também, e principalmente, a interação entre fatores identitários relacionados às línguas em contato e ao status social a elas conferido, a competência/performance do usuário no uso efetivo das línguas e questões envolvendo o próprio processo de aquisição, como número de línguas em contato, ordem de aquisição, tempo efetivo de exposição e de uso etc.

Spinassé (2006) reserva o termo L2 para designar outra(s) língua(s) que não a(s) primeiramente adquirida(s) pela criança, porque, em contextos bilíngue ou de multilinguismo, número de línguas, modo de aquisição (simultâneo ou coordenado) e uso efetivo importam mais do que a simples ordem de aquisição de línguas. Assim, se, desde que nasce, uma criança estiver exposta a apenas uma ou, simultaneamente, a mais de uma língua, ela terá tantas L1s quanto forem as línguas adquiridas e efetivamente usadas no convívio social; em sucessão, poderá ainda, vir a adquirir, como L2, também de modo natural, outra(s) língua(s). No entanto, L2 pode se elevar a status de L1, se L1 perde sua função social, o que não necessariamente significa perda da(s) língua(s) inicialmente adquirida(s). Mais precisamente, nas palavras da autora, L2 é "uma não-primeira-língua" adquirida em função da necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização, e a situação favorável ao processo de aquisição inclui, dentre outros fatores, "um contato mais intensivo com a nova língua que seja importante para a comunicação e integração social" (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Nesse sentido, o domínio de L2 depende da comunicação diária e do papel que a língua desempenha na integração em sociedade

Considerando o conceito de L2 de Spinassé (2006), neste trabalho, caracterizo usos do marcador discursivo *né?* durante processo de aquisição natural do português brasileiro (PB, daqui em diante) como L2 por cinco crianças nipo-brasileiras de uma colônia rural do Brasil, conhecida como *Comunidade Yuba*. Essas crianças têm unicamente o japonês como L1, caracterizando o que se denomina *bilinguismo precoce sucessivo* (DE HEREDIA, 1989).

Os marcadores discursivos (MDs, daqui em diante) constituem categoria bastante fluida, e vários estudos já foram realizados, com o intuito de caracterizar suas propriedades e de se buscar conceituações para essa classe tão difusa (URBANO, 1994, 1995; MARCUSCHI, 1989; RISSO, 2006; RISSO et al., 2006; GUERRA, 2007). São raros estudos sobre MD em contexto natural de aquisição de linguagem, seja de

L1, seja de L2, apesar de ser forte sua presença como estratégia de processamento do texto falado. Muito recorrentes em processos de aquisição de L2, MDs não verbais (hesitações, pausas, alongamentos de sons etc.) e lexicalizados de extensão variada (partículas, palavras, expressões estereotipadas etc.) emprestam à língua alvo um caráter peculiar. Em (1), aparecem em destaque MDs verbais e não verbais produzidos em dois contextos distintos de aquisição do PBL2: o primeiro provém de amostras de fala de índios do Alto Xingu (MACEDO, 1997), e o segundo, da fala das crianças yuba, alvo de interesse neste artigo.

(1) Presença de marcadores discursivos na produção linguística de falantes do PBL2[3]

a. Amostra de fala de índios do Alto Xingu (MACEDO, 1997, p. 199)

E.: *Sei. Mas é muito difícil quando começa assim aprender?*
K.: ***Ah**, difice sim.*
E.: *É?*
K.: ***Ah**, a gente num sabia logo **né**. Agora, por exemplo, o Olando falava **assim, né**: 'Vai busca esse'**...** ele falava **então**: "roupa de cama", trevessero.*

b. Amostra de fala de crianças nipo-brasileiras (GONÇALVES, 1997)

[P. pede que K. relate uma peça de teatro da qual participou]

T1-P.: *o que que conta a história?*
T2-K.: ***éh:: éh::...** uma bichinha **né?... éh::...** ele... esse assim **né?**::... tem pistola **né?**:: ((som onomatopaico de tiros)) **e::** mais um... **nin**/você sabe ninja do Japão?*
T3-P.: *sei*
T4-K.: ***ninja não... éh:: éh:: pequeno assim ó ((mostra com os dedos))***
T5-P.: *formiga?*
T6-K.: *éh... formiga... formiga **né?... mas...** um formiga de menina de **pa**/história **né**?... ele qué matá menino **de::/éh::** pequeno né?... e ele qué matá **né?**... e por ali... **éh::... éh::** menino tem assim **ó** ((faz sons e gestos com os braços)) faz assim **ó***

(K, 7;09 - 03:40)

3 Em (1a), **E.** indica o turno do entrevistador e **K.**, o turno do índio. Em (1b), e nas demais amostras utilizadas neste artigo, adoto as seguintes convenções: entre colchetes e antes da transcrição, é dado o contexto da interação; **T*n*-** indica sequência de turnos; **P.**, o turno do pesquisador; **K.** (**A.**, **M.**, **L.** e **O.**), o turno das crianças; **::**, alongamento de som; **...**, pausa breve; **parênteses duplos**, comentários do transcritor; **parênteses simples**, hipótese do que se ouviu; **parênteses simples vazio**, segmento inaudível; /, truncamento; **letra maiúscula seguida de ponto final**, nomes próprios que surgem na fala dos interactantes; segmento em **CAIXA ALTA**, ênfase; **segmento entre aspas duplas**, discurso direto; ao final da transcrição, a letra e os números entre parênteses indicam, respectivamente: a(s) criança(s) presente(s) na interação, sua idade em anos e meses, número da sessão de gravação e página(s) do *corpus* onde se localiza a transcrição.

Como são vários os tipos de MDs – *simples*, *compostos*, *oracionais*, *prosódicos* (MARCUSCHI, 1989) –, neste artigo me concentro apenas no MD simples *né?*, por ser um dos tipos lexicalizados mais frequente no PBL2 em análise, como também constata Macedo (1997) no PBL2 de índios do Alto Xingu. Assim, meu **objetivo** primeiro neste artigo é traçar características dos usos de *né?* no PBL2 das crianças yuba, comparando-os aos usos do PB falado, sob a **hipótese** de que *né?*, como estratégia de processamento cognitivo, supre uma necessidade léxico-gramatical da criança em estágio mais inicial de aquisição da língua alvo.

Para o alcance desse objetivo, percorro as seguintes etapas na estruturação deste artigo: na seção 2, contextualizo a situação histórico-social de formação da Comunidade Yuba; na seção 3, descrevo a metodologia do trabalho; na seção 4, assumindo pressupostos teóricos da Perspectiva Textual-interativa (JUBRAN; KOCH, 2006), exponho aspectos funcionais dos MDs do PB falado, focalizando o caso de *né?*; na seção 5, central do artigo, descrevo e analiso usos de *né?* do PBL2, comparando-os aos usos descritos para o PB. Por fim, concluo o artigo com minhas considerações finais, seguidas da bibliografia.

2. A formação da Comunidade *Yuba* e a preservação de tradições e costumes

Sob o modelo *ijûchi* (terra para onde emigrou) de imigração, caracterizado por núcleos de imigrantes que adquiriram glebas ainda no Japão, o governo japonês adquiriu, do então Senador Rodolfo Agripino Nogueira Rocha Miranda, 7.200 alqueires da Fazenda Aliança, localizada no município de Mirandópolis, 600 km a oeste da capital do estado de São Paulo. A fazenda foi dividida em três núcleos (Primeira, Segunda e Terceira Alianças), constituídos entre os anos de 1924 e1927. À época, segundo Morales (2008), essa região chegou a contar com uma das maiores concentrações de japoneses no Brasil, estimulados pela política de imigração da primeira década do século XX.

Diante da ideia de uma nova vida, sob novos costumes, em meados dos anos 1930, os Yubas se fixaram em 2.200 alqueires da Primeira Aliança e, sob a liderança de *Isamu Yuba* (1906-1976), um jovem com ideais libertários, assumem para si a vivência comunitária, com firme propósito lemático de "viver com a arte, orar e cultivar a terra" (MENDES, 2011). Essa forma de associativismo era prática comum às colônias nipônicas no Brasil, cujos membros se juntavam em torno de atividades de cooperação mútua (recreativas, religiosas, artísticas, agrícolas etc.) como forma de tornar menos árdua a adaptação às condições sócio-político-culturais brasileiras do início do século XX (COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 80 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL, 1992).

Não demorou muito, desde sua formação, para a Comunidade Yuba se despontar no cenário econômico brasileiro. Segundo registros da revista *O Cruzeiro* (edição de 17.mar.1951), no período de 15 anos, os Yubas se tornaram um dos maiores produtores da América do Sul no setor da avicultura, chegando, no auge de sua produção, a possuir 320 galinheiros com cerca de 222.000 aves que produziam de 22 a 35 mil ovos por

dia (FERREIRA, 1951). Anos depois, porém, a granja sofreu uma grande derrocada, atribuída a grandes investimentos e à centralização de poder econômico, o que levou a uma cisão na comunidade. Dos quase 250 moradores da comunidade, metade rompe com o líder e forma, em município vizinho, uma comunidade *Sinsei* (nova vida), cujos membros passam a viver de modo cooperado, porém em condições de arrendatários (MENDES, 2011).

Ao longo das décadas seguintes, a comunidade foi se reestruturando, em 10 alqueires da Primeira Aliança, tendo como atividade inicial a avicultura e, posteriormente, o cultivo da goiaba, sempre preservando o espírito comunitário em torno do tripé "terra, arte e religião", mesmo que não mais sob a liderança de Isamu Yuba, que morrera em 1976.

A comunidade sempre experimentou fluxo e refluxo migratórios, por razões diversas, como a acima mencionada. Ainda hoje é comum a geração mais nova de moradores deixar a vida comunitária, em busca de novas experiências, emigrando para outras cidades do Brasil ou do exterior, decisão sempre respeitada pelos mais velhos, até porque vários que emigram também retornam ao convívio familiar. Menos comum é a incorporação de novos membros à comunidade, como a que ocorreu nos anos 1960 com acolhida de visitantes do Japão, atraídos pelo estilo de vida dos Yubas. Ao final dos anos 1990, os Yubas somavam 90 pessoas, agrupadas em 30 famílias (GONÇALVES, 1997), e hoje, somam 60 pessoas, vivendo, sob o mesmo *leitmotiv* da cooperação mútua em todas as atividades que realizam e que, como comunidade camponesa, "servem exclusivamente para satisfazer as necessidades das famílias ou grupos de trabalhadores", como bem enfatiza Mendes (2011, p. 92).

Em seus 35 alqueires atuais, o cultivo hortifrutigranjeiro é a principal atividade produtiva dos Yubas, com alguns produtos e derivados destinados à comercialização (goiaba, manga, macadâmia, quiabo, abobrinha, pimenta, cogumelo *shiitake*, geleias) e outros, apenas ao consumo interno (hortaliças, grãos, aves, suínos, bovinos, leite) (MENDES, 2011).

As práticas culturais e religiosas são bastante diversificadas no cotidiano da comunidade. Não raro, é possível se deparar, *in loco*, com as seguintes atividades: balé, teatro e danças folclóricas em ocasiões especiais, música, escultura em granito, artesanato em cerâmica e couro, marcenaria, pintura, aulas de japonês, prática semanal de haicais, pintura e beisebol. Essencialmente de origem anglicana, o cristianismo prevalece, como prática religiosa, em rezas diárias antes das refeições comunitárias, mas, individualmente, há membros devotados ao budismo e ao protestantismo.

Além da quase ausência de miscigenação, a língua é outro fator que empresta forte coesão ao grupo, porque o japonês é a língua de uso cotidiano. Embora a maioria de seus membros, normalmente a partir da 2a. geração, seja falante do PBL2, entre membros da 1ª. geração e entre as crianças até idade escolar, é comum falantes unicamente de japonês, língua necessária para o convívio em grupo. Nesse contexto,

não havendo falantes unicamente de PB, o PBL2 é uma modalidade linguística social e culturalmente marcada, proveniente da situação de contato entre brasileiros e japoneses.

No resgate da memória de oito sujeitos yuba durante seu processo de alfabetização em PB, Moriwaki (2018) pontua que: (i) antes do ingresso na escola brasileira, todos já dominavam o japonês (sistema *hiragana*), tendo sido alfabetizados na própria colônia na *Nihongo Gakko* (Escola de japonês); (ii) as dificuldades na alfabetização em PB foram facilmente superadas, em razão de atividades educativas informais na comunidade, sobretudo as artísticas; (iii) apesar do letramento inicial em japonês, a maioria deles, principalmente os mais velhos, lida com mais facilidade com o sistema do PB, devido às exigências da vida diária de trabalho; (iv) na vida prática, nenhuma dificuldade deve-se ao fato de eles terem o japonês como L1 e o PB como L2. Todos esses fatores, segundo a autora, são extensíveis aos demais membros da colônia que passaram pelo mesmo processo de letramento.

Como se percebe nessa rápida incursão sócio-histórica, a territorialização e a identidade de origem são tradições ainda hoje mantidas pelos Yubas.

3. Metodologia

Os dados levantados para o presente estudo são extraídos de amostras de fala de cinco crianças nipo-brasileiras (entre 6,7 e 8,3 anos) que, em diferentes fases de aquisição do PBL2, falam unicamente o japonês como L1 até idade escolar, momento em que passam a frequentar uma escola estadual do bairro Primeira Aliança e a tomar contato mais intenso com falantes nativos do PB. Essas crianças constituem 3a. ou 4a. geração de imigrantes japoneses.

As amostras de fala foram coletadas em ambiente escolar, no ano de 1996, em 28 sessões, e totalizam 14 horas de gravação de interação dialógica espontânea com as crianças. O *corpus* foi constituído para pesquisa de Gonçalves (1997) sobre a interferência sintática do japonês no PBL2 das crianças. Nesse contexto de aquisição bilíngue, o autor mostra, com base no *Modelo de Princípios e Parâmetros* da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1981), que as crianças iniciam o processo de aquisição do PBL2 acionando o parâmetro da ordem linear de constituintes de sua L1, resultando expressões linguísticas cujo léxico pertence ao PB e a estruturação sintagmática, ao japonês, duas línguas divergentes quanto à linearidade de constituintes sintagmáticos. Exemplos desse caso de interlíngua foram fartamente documentados pelo autor, a partir de sintagmas verbais e nominais produzidos pelas crianças.

As crianças são identificadas, ao longo deste artigo, apenas pela letra inicial de seus nomes: A., M., O., L. e K. Em função do tempo de contato com o PB à época das gravações, as crianças formam dois grupos: A. e M., com dois anos de contato, e K., L. e O, com três anos. O tempo de exposição das crianças ao PB restringia-se a cinco horas diárias durante o ano letivo escolar. Por razões de variação individual em aquisição da linguagem (PERRONI, 1997), K., embora o mais expressivo, oscila entre os dois

grupos, em termos de grau de proficiência em PB: pouco inferior ao de L. e O, mas bem superior ao de A. e M. Trato proficiência, aqui, em termos, primeiramente, de tempo de contato com o PB, e, apenas secundariamente, de performance, sob a premissa de que o tempo de exposição da criança à L2 é determinante de seu desempenho linguístico, como comprova Gonçalves (1997).

Para o presente estudo, selecionei do *corpus* todas as interações dialógicas nas quais ocorre o MD *né?*, para ser possível mapear sua forma (posição na cadeia sintagmática) e suas funções, em análise de base qualitativa, e compará-las ao uso no PB adulto, tomando por base estudos de diferentes autores sobre o tema (URBANO, 1994, 1995; MARCUSCHI, 1989; RISSO, 2006; RISSO et al., 2006; GUERRA, 2007).

Sobre esses aspectos metodológicos, é importante esclarecer alguns aspectos relevantes do contexto de aquisição bilíngue em análise: (i) embora a coleta das amostras tenha sido realizada em ambiente escolar, o contexto de aquisição do PBL2 é natural, porque às crianças não era dispensada nenhuma estratégia de ensino-aprendizagem diferenciada por ingressarem na escola falando unicamente o japonês; (ii) as habilidades linguísticas das crianças em PBL2 decorrem da imersão em ambiente de falantes nativos do PB; (iii) à época da coleta, a realidade bilíngue da escola, apesar de constituída por uma minoria de crianças, não era ainda considerada pela instituição escolar, situação que se arrasta há décadas, como também constata Moriwaki (2018), no resgate da memória do processo de alfabetização de oito membros da Comunidade Yuba de diferentes faixas etárias.

4. O MD *né?* no PB falado

Como primeiramente descrito no PB (MARCUSCHI, 1989; URBANO, 1994, 1995), o MD *né?*, nos contextos interacionais em que ocorre, é caracterizado como marcador de *busca de aprovação discursiva* (*BAD*, daqui em diante) (MARCHUSCHI, 1989) ou de *checking* por parte do falante, em contraposição aos chamados *MDs de feedback*, que surgem em contextos de resposta do ouvinte a um MD do tipo *checking* ou *BAD* (GUERRA, 2007). É considerado variante cristalizada de *não é?/num é?*, que, originada de *isso não é verdade?*, se reduz, semântica e fonicamente, a *né?*, como hipotetiza Urbano (2006, p. 518).

O MD *né?* caracteriza-se por não integrar os enunciados onde aparece, tendo, portanto, valor autônomo. É entonacionalmente autônomo e independente, porque ocorre, na grande maioria das vezes, precedido e/ou seguido de pausa. Como descreve Urbano (1994, p. 1431), "a quase totalidade [de marcadores do tipo *BAD*] se caracteriza como marcadores finais de unidades 'entonacionais-comunicativas' (92%), sendo que muitos deles se posicionam no final de turnos (26%)". Por *Unidade Comunicativa* devem-se entender segmentos delimitados por MD em seu início e/ou final. Essas unidades comunicativas correspondem aproximadamente a enunciados conversacionais, podendo ou não coincidir com turnos, orações ou atos de fala. O certo, diz Marcuschi (1989), é que apresentam regularidade e transmitem

porções informacionais. Para maior clareza acerca dessa descrição, segue em (2) exemplo do MD *né?*.

(2) Exemplo *né?* em final de unidade comunicativa (URBANO, 1994, p. 1431)

L1: é muito sigiloso... ***né?***
L2: | é muito sigiloso ***né?*** então aí eles falam diretamente com a pessoa

A partir do trecho transcrito em (2), o MD *né?* apresenta as seguintes propriedades dos MD em geral: (i) independência sintática, por não participar sintaticamente dos enunciados em que ocorre; (ii) autonomia prosódica, por estar envolto em curva entonacional ascendente; (iii) esvaziamento morfossintático, semântico (total ou parcial) e, por vezes, ilocucional (embora com padrão característico de pergunta, nem sempre revela essa intenção por parte do falante ou é considerado pelo ouvinte); e, (iv) função tipicamente interacional.

Urbano (1994, 2006) considera *né?* uma *tag question*, ou pergunta posposta, uma vez que se enquadra no seguinte esquema de interrogativas do tipo *tag*:

(3) Esquema representativo de *tag question*[4]

		(V da frase declarativa)		
(frase declarativa), não		(verdade)		
	(é		)	?
		(assim)		

Nesses casos, quando a interrogativa posposta é expressa pelo MD *né?*, a (in) compatibilidade entre o tempo verbal da declarativa e o da interrogativa não entra em questão, uma vez que é maior a aceitabilidade de *né?* como marcador cristalizado, sintaticamente independente e exterior ao conteúdo do enunciado.

O próprio Urbano, em estudo posterior (URBANO, 1995), questiona o papel *BAD* de *né?* e suas variantes, por eles não constituírem "de maneira generalizada, formas de busca de aprovação discursiva", uma vez que "o ouvinte não reconhece, de forma generalizada, essa função", e "caso reconheça, não manifesta, de forma generalizada, esse reconhecimento por meio de MO [marcadores do ouvinte] verbal" (p. 665).

Nas investigações mais recentes, principalmente as que se desenvolvem sob o escopo da *Perspectiva Textual-interativa* (JUBRAN; KOCH, 2006; GUERRA, 2007), abordagem aqui assumida, os MDs, em geral, assumem duas funções principais,

4 Constituintes entre barras são opcionais e entre parênteses, mutuamente exclusivos.

como descrevem Risso *et al.* (2006): (i) *MDs basicamente sequenciadores*; (ii) *MDs basicamente interacionais*. Pelo termo "basicamente", usado no descritor da função, deve-se entender que uma dada forma tem uma função que é mais proeminente e que não impede a coocorrência ou a sobreposição de outras funções, razão que leva Risso *et al.* a reconhecerem cruzamentos possíveis entre funções do âmbito da *articulação do discurso* (*sequenciador tópico*, *sequenciador frasal*, *não-sequenciador*) e funções do âmbito da orientação da interação (*secundariamente orientador*, *basicamente orientador*, *fragilmente orientador*), resultando, daí, três combinações definidas como prototípicas dos MDs: (i) *não-sequenciador e basicamente orientador da interação*; (ii) *sequenciador tópico e secundariamente orientador da interação*; (iii) *sequenciador tópico e fragilmente orientador da interação*.

MDs basicamente sequenciadores funcionam no "amarramento textual das porções de informações progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo e, simultaneamente, no encaminhamento de perspectivas assumidas em relação ao assunto, no ato interacional". São exemplos de MDs que desempenham essa função *agora*, *então*, *depois*, aí, *mas*, *bem*, *bom*, *enfim*, *finalmente*, *quer dizer*, *por exemplo*, *assim,* dentre outros (RISSO, 2006, p. 427). MDs basicamente interacionais apresentam como função "maior projeção da interação, quando o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto" (RISSO, 2006, p. 409), mas voltado para a interação, alguns mais característicos do ouvinte, como os chamados MDs de *feedback* (*ahn ahn*, *uhn?*, *certo*, *bem*, *claro*, *exato*, é, é claro, é verdade, *pois é*, *sei*, *sim* etc.) (URBANO, 2006, p. 497), e outros mais caraterísticos do falante, como os chamados *checking* (*certo?*, *entendeu?*, *sabe?*, *tá?*, *viu?*, *não é?/num é?*, ***né?*** etc.) (GUERRA, 2007), todos, porém, com função fática em destaque, como sugere Urbano (2006).

Tratando especificamente do *né?*, sua função é a de basicamente orientador da interação e não sequenciador tópico. É um dos MDs mais produtivos no PB falado tanto como L1 (URBANO, 1994, 1995, 2006; GUERRA, 2007) como L2 (MACEDO, 1997, 2000), mas com funções nem sempre convergentes nessas duas modalidades, como mostro na próxima seção.

5. O MD *né?* no PB como L2

São raros, na literatura, trabalhos que abordam contextos naturais de aquisição de MD em L2. A quase totalidade dos trabalhos consultados explora a atuação de MD em contextos de ensino-aprendizagem de diferentes L2 por aprendizes de diferentes L1 (POLAT, 2011; ZULOAGA; THÖRLE, 2016; BELLO *et al.*, 2019; DAILEY-O'CAIN; LIESBSCHER, 2006; FLOWERDREW; TAUROZA, 1995, para citar apenas alguns), linha de investigação na qual se inserem também trabalhos envolvendo o PB e outras línguas, como o inglês e o espanhol (FERNANDES, 2014; QUADROS, 2019). Os únicos trabalhos que contemplam MDs em contexto natural de aquisição do PB como L1 e como L2 são os de Macedo (1997, 2000),

que investiga os MDs *né?, sabe?, viu?, ah, ih, oh, aí, assim, quer dizer, agora, bom* e *olha*, comparando dados de crianças (de 4 a 8 anos) falantes do PBL1, contra dados de índios (adultos) do Alto Xingu falantes do PBL2. A autora verifica que, por estarem ainda em fase de aquisição, os índios empregam mais MDs do que as crianças e que o uso dos MDs diminui à medida que aumenta o nível de proficiência do índio em L2. Essa constatação confirma que a presença de MDs está fortemente correlacionada à fluência discursiva, pois a preocupação do índio "sem o domínio da língua, [...] parece estar centrada em expressar o conteúdo (e verificar constantemente se o interlocutor o está acompanhando)" (p. 124; parêntese original). Quanto a *né?*, a autora trata-o como simples "verificador da atenção do interlocutor" (p. 118), embora na interpretação de resultados quantitativos, relacione-o à falta de domínio de L2. Essa questão, tratada apenas superficialmente pela autora, é central no entendimento do processo de aquisição de L2.

Argumento, neste trabalho, que, no PBL2, a forma de posição no enunciado e a função de *né?* apresentam certas peculiaridades que o distinguem do *né?* do PB adulto. Quanto à forma fônica, esta não se diferencia em uma e outra variedade, pois *né?* se realiza sempre como MD simples, com, inclusive, mesmo contorno entonacional ascendente. Acrescento ao que já constatou Macedo (1997), as características de *né?* no processo de aquisição do PBL2.

5.1 As funções do MD *né?* no PBL2 em aquisição

Advogo que, no PBL2 em estudo, o MD *né?* exerce duas funções, a depender do nível de proficiência da criança em L2. Enquanto na fala das crianças mais proficientes (K., L. e O.), o MD se ajusta à função de **não sequenciador tópico e basicamente interacional**, semelhante à função prototípica reconhecida no PB falado, na fala das crianças menos proficientes (A. e M.), exerce, inversamente, a função de **sequenciador tópico e secundariamente orientador da interação**: basicamente sequenciador tópico, porque tem foco funcional no "amarramento textual das porções de informações progressivamente liberadas ao longo do evento comunicativo" (RISSO *et al.*, 2006, p. 427), mais especificamente no sequenciamento frasal, e secundariamente orientador da interação, porque assegura ao interlocutor a manutenção do turno conversacional por parte da criança, sem, no entanto, esperar dele um *feedback*. Assim, no gerenciamento da interação por parte das crianças em estágio mais inicial de aquisição, o MD não opera, como no PB falado, em estratégias de *BAD* (MARCUSCHI, 1989; URBANO, 1994, 1995) ou de *checking* (GUERRA, 2007), mas de **processamento cognitivo**, para que, durante o turno de fala, a criança disponha de tempo para organizar o tópico frasal, decidindo *o que* e/ou *como dizer*. É o que exemplifico e analiso, inicialmente, recorrendo às interações dadas de (4) a (6).

(4) [M. fala sobre uma brochura com desenhos que a avó lhe trouxera do Japão]

T1-M.: *tia [tio]... sabe Nihon?*
T2- P.: *Nihon?*
T3-M.: *NIHON... NIHON ((mostrando-se impaciente))*
T4- P.: *o que que é Nihon ... é o Japão?*
T5-M.: éh*::...* *ele* ***né?****... meu* ***né?****... éh:: ... Obāchan* ***né?****... te dô*
T6- P.: *oi?*
T7-M.: *Obāchan te dô... ele te dô*
T8-P.: *"ele me deu" que fala*

(M, 7;00 - 11:140)

(5) [A. tira da bolsa um cartão telefônico]
T1-P.: *o que que é isso... A.?*
T2-A.: *ai assim...* ***éh né?****... num sabe Nihon?*
T3-P.: *sei... no Japão*
T4-A.: *éh:: esse aqui* ***né?****... vai* ***né?****... no Japão... vai assim ó*
T5-P.: *pra fazer o quê?*
T6-A.: ***é né?****... no Japão* ***né?****... vai* ***né****... vai assim ((faz gestos com as mãos))*
T7-P.: *eu sei... eu entendi... é pra telefonar no Japão*
T8-A.: *é*

(A, 7;05 - 15:187)

(6) [A. e M. falam sobre a mãe de um membro da colônia (Ma.) que está no Japão]
T1-A.: ***é né?****... mãe* ***né?****... vai* ***né?****... Ma. ... sabe?*
T2- P.: *a Ma.?... sei*
T3-A.: *ele* ***né?****... mãe* ***né?*** *sabe... mãe* ***né?***
T4-P.: *tá ensinando teatro lá no Japão?*
T5-A.: *nã::o... tá Nihon... vai Nihon... Mãe* ***né?****... morreu*
T6-M.: *MORREU NÃO ((muito enfática))*
T7-A.: *morreu não... éh::*
T8-M.: *tá dormindo*
T9-A.: *dormindo não... doente ( ) doente aqui... cabeça*

(A,7;07 e M,7;03 - 19:236)

Como se pode observar, o MD *né?* é normalmente seguido de pausa e ocorre antes mesmo de qualquer encadeamento frasal que possa ser considerado uma unidade comunicativa (MARCUSCHI, 1989). Em todos os três contextos acima, a criança procura inicialmente estabelecer junto ao seu interlocutor o tópico discursivo e sobre ele apresentar a informação

relevante numa construção frasal possível de ser interpretada somente na interlocução: em (4), "a brochura, minha avó que me deu"; em (5), "o cartão, ele é para ligar para o Japão"; em (6), "Ma., a mãe dela está doente na cabeça". É nesse sentido que todas as ocorrências de *né?* têm na organização do pensamento, ou do planejamento cognitivo da construção frasal, a sua causa. Bastante exemplar dessa função é o percurso de A. e M., em (6), em busca do predicado "doente", até chegarem à conclusão conjunta do tópico discursivo: (i) A. escolhe o predicado "morrer" (T5); (ii) M., supostamente sabendo o significado, nega enfaticamente o predicado "morrer" (T6); (iii) A. concorda com M., mas hesita na reformulação do predicado (T7); (iv) M. substitui "morrer" por "dormir" (T8); (v) A. rejeita "dormir" e chega ao predicado "doente" (T9). Nesse processo cognitivo de construção da informação, a interpelação do interlocutor pode não corresponder à intenção comunicativa da criança, como bem revelam as contribuições falhas não só de M. (T8), mas também de P. (T4). Não é fortuito, nesse caso específico, o percurso de busca do item lexical apropriado, dada a proximidade semântica entre "(estar) doente", "dormir" e "morrer".

Como preenchedor temporário da estrutura frasal, é possível observar que, no desenvolvimento do tópico discursivo, *né?* é substituído pelo constituinte adequado, tão logo a criança processa a informação e estrutura a sentença de modo completo, função de MDs basicamente sequenciadores, como descrevem Risso *et al.* (2006). Em T5 de (4), por exemplo, na sequência "*meu né?...*", seguida de pausa e de alongamento de *éh::, né?* ocupa a posição nuclear do que virá a constituir o sintagma nominal *meu Obāchan* (= minha avó), ao qual um novo *né?*, seguido de pausa, preenche a posição do que, por sua vez, constituirá o sintagma verbal *te dô* (= me deu), completando assim a sentença *meu Obāchan te dô* (= minha avó me deu). Em todas as demais ocorrências, *né?* ocupa lugar do constituinte que se enuncia logo em seguida, restituindo a coesão ao discurso. Em outras palavras, até processar (e encontrar) uma forma de expressão apropriada (nomes, verbos, advérbios, proposições), *né?* e outros MDs (hesitação, pausa, alongamentos de sons etc.) surgem preenchendo uma posição sintática, o que torna, a princípio, o discurso da criança sem coesão, por lhe faltar acesso lexical pleno a constituintes necessários à codificação do conteúdo que ela deseja comunicar. Em muitos casos, a falta de acesso lexical pode deixar o discurso da criança sem articulação tópica e destituído de coesão, como mostra a interação em (7).

(7) [A. tentando narrar uma queda de cavalo]

T1-P.: *você já caiu do cavalo?*
T2-A.: *caiu ((mostra dois dedos))*
T3-P.: *duas vezes?... como que foi?*
T4-A.: ***éh né?**... vai **né?**...* é ***né? ((fala em japonês com M.))*** *... menino **né?**... vai... ((pausa longa)) toma... acabei... não ((entrega folha com cópia que estava fazendo))*

(A, 7;07 - 23:282)

Em T4 da interação acima, A. busca apoio em M., dialogando em japonês, mas acaba por suspender o "custoso" processamento do conteúdo que pretende comunicar. Como forma de contornar a "precariedade" lexical e conferir coesão e coerência ao seu discurso, as crianças, principalmente as mais proficientes, se amparam, em além de *né?*, também em formas dêiticas e/ou recursos paralinguísticos, como mostram as descrições contextuais e as formas destacadas na interação em (8).

(8) [L. e K. disputam o desenvolvimento do tópico discursivo "como matar porco"]

T1-P.: *você já/você já viu matar porco?*
T2-L.: *ãham*
T3-P.: *como que é?*
T4-K.: *eu já vi*
T5-P.: *deixa o K. contar ((K. e L. negociam em japonês, falando em voz baixa))*
T6-L.: *K. num sabe*
T7-P.: *então deixa o L. contar... então me conta L.*
T8-K.: *mata* ***aqui****... mata aqui... fura* ***((apontando várias partes do corpo))***
T9-L.: *não... (coisa* ***aqui****)...* ***aqui*** *com faca* ***né? ((aponta para o pescoço))*** *... aí*
T10-K.: *aí não...* ***aqui*** *ó* ***((aponta para o peito))***
T11-L.: ***aqui*** *ó ((concordando com K.)) mata... éh... coração com faca* ***né?****... aí depois ele fica* ***assim né? ((deita-se imóvel no chão e volta))*** *aí quando ele morrê... (enfia) dois pau assim* ***né?****... tem do/dois... aí... aí o meu pai ponha... porco...* ***assim*** *ó* ***((pega papel para desenhar))***
T12-P.: *não... tem que falar... sem desenhar*
T13-L.: *ah:: ((descordando de P.))*
T14-P.: *você falou que você sabia falar*
T15-L.: *ah:: ( ) tem dois pau assim* ***né?***
T16-P.: *ãham... aí espeta o porco no pau*
T17-L.: *não... (tem uma coisa pra segurá)... aí... essa nã/num dá (pra cai) porco é muito gordo* ***né?***
T18-P.: *ãham*
T19-L.: *então... porco não vai caí* ***né?***
T20-P.: *uhm*
T21-P: *aí... ponha* ***nessa*** *e... carrega*

(K; 7;09 e L; 7;07 - 10: 135-136)

Confrontando (7) e (8), que retratam, respectivamente, falas de crianças menos e mais proficientes, observa-se como *né?* passa a assumir a função de **não sequenciador tópico e basicamente orientador da interação**, semelhante à função reconhecida para o PB. Em (8), nos turnos destacados de L., *né?* ocorre não mais preenchendo posições sintáticas, mas ao final de unidades comunicativas (*coisa aqui com faca **né?** / mata coração com faca **né?**... aí depois ele fica assim **né?**... enfia dois pau assim **né?***) ou ao final de turno (*tem dois pau **né?** / porco é muito gordo **né?** / porco não vai caí **né?***), com função fática de *BAD* ou *checking*, cujo foco funcional volta-se para o monitoramento da interação, como bem revelam os marcadores de *feedback* ãham*/uhm* de P. (T16, T18 e T20). Em (9), segue mais um exemplo dessa regularidade de uso de *né?* por uma criança de nível de proficiência também avançado.

(9) [O. descrevendo como se joga queimada]

T1-P.:	*O. ... você sabe que tem uma brincadeira que chama queimada? como que é?... explica essa brincadeira pra mim*
T2-O.:	*ah:: (brinca)* éh... *cê tem quadrado **né?**...* éh*:: uhm::* éh... *faz fila e faz dentro e fora dentro e fora **né**?... aí quem falô dento vem pra dento **né**? e* éh*:: quem vai fora ( )* éh... *aqui tem árvore **né?***
	(O, 8;3 - 12: 145)

Fundamental nessas interações verbais específicas é a manifestação da consciência metalinguística da criança nos processos de construção de referentes discursivos não partilhados durante a interação verbal, em razão ou de diferenças que ela "reconhece" existir entre os sistemas linguísticos das línguas em contato ou de diferenças socioculturais entre os interlocutores. A primeira alternativa pode ser ilustrada por referentes cuja expressão linguística em japonês é diferente em PB, e a segunda, por referentes de nomes próprios. A esse respeito, observe a interação dialógica em (10).

(10) [A. e M. contando da viagem da mãe de A. a São Paulo]

T1-A.:	*meu* mãe vai São Paulo
T2-P.:	*vai? quando? ((pausa longa)) que/*é:: *quê que ela vai fazer lá?*
T3-A.:	é ***né?::***
T4-M.:	*compl*á
T5-A.:	é*h:: **sabe::... kusuri?***
T6-P.:	*kusuri?*
T7-A.:	é
T8-P.:	*quê que é kusuri? ((A fala com M em japonês))*
	o quê que é M.?
T9-P.:	***sabe kusuri?***
T10-M.:	*a:: eu não sei o que é kusuri*
T11-P.:	é *kusuri assim ó ((desenha um "vidro de remédio"))... esse tampa...tá*
T12-A.:	*bom?... assim... **sabe kusuri?**... dentro aqui ((apontando no desenho))... assim*
	(A, 7;07 e M: 7;03 - 27:320)

Em várias interações dialógicas, como a dada em (10), o verbo *saber* é bastante produtivo (cf. também as interações de (4) a (6)). Em tais contextos de uso, é como se a criança indagasse claramente seu interlocutor: "Você sabe o que é *x* em sua língua?" ou "Você conhece *x*?". É o que se verifica em *(num)* ***sabe*** *Nihon?*, em (4) e (5), para o referente *Japão*, e em *Ma...* ***sabe?***, em (6), para o referente do nome próprio *Ma.* Tais casos mostram que *sabe*, mesmo em final de unidade comunicativa, não exerce as mesmas funções de *BAD* do PB, porque não apresenta esvaziamento morfossintático, semântico e ilocucional, como comprova a interação em (10), na qual a criança A. realiza uma digressão tópica, num esforço cooperativo para que P. construa a referência da expressão nominal *kusuri* (= remédio).

Parece evidente que a "precariedade" léxico-gramatical compromete o fluxo discursivo das crianças em fase mais inicial de aquisição do PBL2, "disfluência" que é amparada por MDs diversos (pausas, hesitações, alongamentos de sons etc.), sendo *né?* o mais frequente na função textual primária de construção do tópico frasal e discursivo e secundária, de manutenção de turno enquanto a criança "vasculha" seu inventário lexical em busca de termos apropriados para o sequenciamento tópico. Com avançar do processo, o MD se ajusta à função interacional, tornando menos saliente a de sequenciador, como revelam os dados das crianças em estágio mais avançado de aquisição.

5.2 A posição do né? em PBL2

Marcuschi (1989) descreve *né?* como MD de final de turno ou de unidade comunicativa (intraturno). Já Urbano (1994, 2006) o equipara aos casos de *tag question*

(cf. (3) acima) de enunciados declarativos, única posição por ele reconhecida. Atenho-me, agora, a essa propriedade para discutir sua adequação aos dados do PBL2 das crianças yuba.

Quanto à posição que ocupa nos dados do PBL2, *né?* apresenta comportamento bastante diferenciado do descrito para o PB, porque pode ocorrer nas três posições previstas para os MDs, em geral, do PB: inicial, medial e final.

No PB, a posição inicial de turnos ou de unidades comunicativas aparece preenchida por MDs simples, compostos e oracionais, não figurando o *né?* entre os descritos por Marcuschi (1989, p. 293) para essa posição. Em PBL2, entretanto, é frequente *né?* em posição inicial de turno e/ou de unidade comunicativa, geralmente, acompanhado de outros MDs (*assim, éh*) ou seguindo o vocábulo que aparece na primeira posição da sentença. Recorrendo a contextos já dados anteriormente, são exemplos de *né?*, em posição inicial: ***ele né?****... meu né?*... *éh::*, em T5 de (4); *éh né?... no Japão* ***né?***..., em T6 de (5); *éh né?... mãe né?...*, em T1 de (6). Outro exemplo de *né?* em posição inicial é dado em (11).

(11) [K. contando sobre como quebrou uma perna]

assim né?... eu tá fazendo futebol assim *né*?... e:: ((afasta-se do gravador e simula uma queda)) e "mamãe ... aqui dói" ... eu falá assim *né?*... e éh:: mamãe fala... "amanhã vai na::" é *né?::*... assim ó... você sabe esse? ((desenha uma cruz no papel, símbolo de hospital)) ... sabe?

(K, 7;09 - 03:44)

No PB, MDs em posição medial são aqueles que aparecem em meio a uma unidade comunicativa ou no interior de um turno conversacional curto (MARCUSCHI, 1989; p. 295), posição não descrita para o MD *né?*. Nos dados de *né?* das crianças menos proficientes, no entanto, essa posição é a mais frequente, se comparada às posições inicial e final. Nas interações em (4), (5), (6) e (7), podem ser verificados vários usos de *né?* em posição medial.

Finalmente, no PB, *né?* é o mais prototípico dos MDs de final de turno ou de unidade comunicativa, posição que se regulariza nos dados das crianças mais proficientes. Observe, de (12) a (14), que *né?* ocorre sistematicamente ao final de unidade comunicativa ou de turno conversacional, com função característica de *checking* ou *BAD*.

(12) [L. e K. relatam acidente aéreo com integrantes da banda *Mamonas Assassinas***]**

T1-P.:	*você viu quando os Mamonas Assassinas morreram?*
T2-K.:	*ahm?*
T3-P.:	*você viu?... morreu de quê?*
T4-K.:	*morreu de avião*
T5-P.:	*como é que foi?*
T6-K.:	*assim ó... assim... ele.... ele.... ele falou... éh... assim* ***né?****... aqui é mato* ***né?****... aqui tudo mato* ***né?****.... e avião... avião*
T7-L.:	*aqui montanha*
T8-K.:	*e ((som onomatopaico de explosão)) e ... el/avião fazeu isso e...*
T9-L.:	*assim ó... aqui montanha* ***né?****... aí avião* ***né?****... queria voltá e virô contrário* ***né?****... virô/tinha que virá* ***né?****... aí virô contrário e ((som onomatopaico de explosão))*

K; 7;09 e L; 7;07 – 10: 124

(13) [L. observando o desenho de um caracol dado por sua professora]

T1-L.: *igual lesma ... só que lesma não tem negócio assim* ***né?***
T2-P.: *pinta o rabo dela/do caracol... o rabo dele*
T3-L.: *caracol tem rabo?... tem não* ***né?***
T4-P.: *tem não... mas a professora que botou o rabinho nele*

(L., 7;07 - 05:66)

(14) [O. contando sobre uma das crianças que caiu do cavalo]

quando cavalo bateu::... no::... no::... cavalo bateu no:: coisa ***né?****.... aqui no cerca... ele caiu* ***né?***

(O., 8;03 - 06: 74)

6. Considerações finais

Neste trabalho, procurei traçar propriedades do MD *né?* presentes na fala de crianças nipo-brasileiras em duas fases de aquisição do PBL2. Nativas de uma colônia rural do Brasil, essas crianças falam unicamente o japonês como L1 até idade escolar. Com base no tempo de exposição ao PB e em amostras de fala de suas produções linguísticas, as crianças agrupam-se em dois níveis de proficiência no PBL2, inicial (A., M. (e K)) e avançado ((K.,) L. e O.), o que confere um caráter transversal aos estágios de aquisição, a partir dos quais podem ser verificadas mudanças qualitativas na fala das crianças (PERRONI, 1994). O quadro em (15) resume os resultados alcançados e indica, no processo de aquisição de L2, as mudanças qualitativas no uso de né? rumo ao alcance das regras de uso no PB falado culto.

(15) Contextos de usos de *né?* em PBL2 e em PB culto

Propriedades / PB	L2			>	L1 culto
Nível de proficiência	*baixo*	>	*médio*	>	*nativo*
Estágio de aquisição	*inicial*	>	*medial*	>	*concluso*
Idade	*criança*	>	*criança*	>	*adulto*
	(A. e M. (e K.))		*(K.) L. e O.*		
Função no sequenciamento tópico	*básica*	>	*secundária*		
Função na orientação da interação	*secundária*	>	*básica*		
Posição no turno/ unidade comunicativa	*inicial/ medial*	>	*final*		

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos resultados, torna possível, então, a comprovação da hipótese de funcionamento de *né?* como estratégia de processamento cognitivo que supre uma necessidade léxico-gramatical das crianças em estágio mais inicial de aquisição do PBL2. O lapso cognitivo no planejamento verbal se esgota conforme avança o processo de aquisição e a criança passa a dominar as regras de uso do PB como um falante nativo adulto. Desse estudo de caso, a generalização que se alcança é a de que, no processo de aquisição de L2, as regras de uso da língua mudam em função de dois fatores: (i) aumento do tempo de exposição da criança à língua alvo; (ii) avanço no nível de proficiência em L2.

Nesses arremates finais, cabem ainda duas constatações motivadoras de uma especulação: (i) embora não tenha sido feito levantamento de outros MDs no PBL2 das crianças yuba, uma leitura cuidadosa do *corpus* autoriza dizer que *né?* é um dos primeiros marcadores lexicalizados que emergem nessa fase de aquisição, como uma espécie de "curinga" usado em funções características de outros MDs ainda por serem adquiridos, como, por exemplo, MDs basicamente sequenciadores; (ii) na observação de interações dialógicas espontâneas de nipo-brasileiros adultos cuja língua materna é o japonês e cujo grau de fluência no PB é variável, *né?* é altamente frequente. Essas duas constatações talvez se explique pela semelhança fônica e discursiva entre *né?* e a partícula tônica interacional *ne* da língua japonesa, que, em função interjetiva, marca subjetivamente consenso/pedido de concordância por parte do locutor (OHNO, 1989, p.930; MUKAI, 2015), uso semelhante ao do PB. Produziria resultados interessantes um estudo acerca do comportamento do *né?* na fala de nipo-brasileiros em diferentes idades e níveis de proficiência em PBL2, procurando-se verificar a interferência de aspectos discursivos do japonês à luz das funções de *kantôshi* (partícula interjetiva) e *shûjoshi* (partícula final), a exemplo

de outros níveis de interferência já atestados, como o fonológico, o morfológico e o sintático, como mostrei em Gonçalves (1997).

Por fim, ressalto a importância do reconhecimento de funções de MDs no processo de aquisição de linguagem, pois suas manifestações são mais um forte indício de que a língua só se constrói na interação.

Bibliografia

BELLO, Iria *et al.* (ed.) **Cognitive insights into discourse markers and second language acquisition**. Berna: Peter Lang Publishing, 2019.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 80 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. **Uma epopeia moderna**: 80 anos da imigração japonesa no Brasil. São Paulo: Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa/Hucitec, 1992.

DAILEY-O'CAIN, Jennifer; LIEBSCHER, Grit. Language learners' use of discourse markers as evidence for a mixed code. **International Journal of Bilingualism**, v. 10, n.1, p. 89-109, 2006.

DE HEREDIA, Christine. Do bilinguismo ao falar bilíngue. *In*: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (org.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 177-220.

FERNANDES, Ivani Cristina Silva. Marcadores discursivos e enunciação: uma possibilidade de debate sobre a elaboração discursiva da imagem de si e do Outro. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 19, n.2, p. 131-149, 2014.

FERREIRA, Jorge. O rei das galinhas. **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 3, p. 51-60, 17 mar.1951. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&PagFis=1. Acesso em: 26 set.2019.

FLOWERDREW, John; TAUROZA, Steve. The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. **Studies in second language acquisition**, v. 17, n. 4, p. 435-458, 1995.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. **Aquisição do português como segunda língua**: o caso das crianças yuba.1 997. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GUERRA, Alessandra Regina. **Funções textual-interativas dos marcadores discursivos**. 2007. 233f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

JUBRAN, Clélia; KOCH, Ingedore (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. 1. Construção do texto falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

MACEDO, Alzira Tavares. Aquisição de marcadores em primeira e em segunda língua. *In*: RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília. (org.) **Variação e aquisição**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 117-126.

MACEDO, A.T. Acquisition and change of discourse markers in first and second language. *Revista da Anpoll*, Brasília, v. 1, n. 9, 2000. p. 259-287.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais do Português brasileiro: formas, posições e funções. *In*: CASTILHO, Ataliba Teixeira (org.) **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 281-321.

MENDES, Eduardo Roberto. **Comunidade Yuba**: limites e perspectivas da produção comunitária japonesa. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2011.

MORALES, Leiko Matsubara. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonês como língua estrangeira. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORIWAKI, Masako. **O processo de alfabetização em língua portuguesa de integrantes da Comunidade Yuba**: um estudo de suas memórias. 2015. 15f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2018.

MUKAI, Yûki. As partículas gramaticais da língua japonesa: suas categorias e funções. 2015. 46 slides. Disponível em: https://yukimukai.files.wordpress.com/2016/10/particulas-yuki-mukai-uminho-2015.pdf. Acesso em: 5.nov.2019.

OHNO, Massao. **Dicionário básico Japonês-Português**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1989.

PERRONI, Maria Cecília. Sobre o conceito de estágio em aquisição da linguagem. **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 7-16, 1994.

PERRONI, Maria Cecília. Diferenças individuais em aquisição de linguagem: a variável gênero. **Signo y seña**, Buenos Aires, n. 8, p. 117-136, 1997.

POLAT, Brittany. Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 43, n. 15, p. 3745-3756, 2011.

QUADROS, Thaís Dias. **Marcadores discursivos na aquisição do português como língua adicional**: uma aplicação da análise da conversa em amostras do Brasil e da Inglaterra. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. *In*: JUBRAN, Clélia; KOCH, Ingedore. **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. 1. Construção do texto falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

RISSO, Mercedes Sanfelice; OLIVEIRA E SILVA, Gisele Machline; URBANO, Hudinilson. Traços definidores dos marcadores discursivos. *In*: JUBRAN, Clélia; KOCH, Ingedore (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. 1. Construção do texto falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 403-426.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 1-10, 2006.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais: o caso do *né? In*: SEMINÁRIO DO GEL, XXIII, 1994, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: GEL, 1994. p. 1430-1437.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais: um novo aspecto do *né? In*: SEMINÁRIO DO GEL, XXIV, 1995, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: GEL, 1995. p. 660-666.

URBANO, Hudinilson. Marcadores discursivos basicamente interacionais. *In*: JUBRAN, Clélia; KOCH, Ingedore (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. 1. Construção do texto falado. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 497-527.

ZULOAGA, Margarita Borreguero; THÖRLE, Brita. Discourse markers in second language acquisition: studies on Italian and French as L2. **Language, interaction and acquisition**, Amsterdam, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2016.