

“QUANTO MAIS CEDO, MELHOR”? : IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE CRIANÇAS

Marianna Cardoso Reis Merlo¹

Resumo: Apesar de já ter sido problematizado por diversos autores na área de Linguística Aplicada, os discursos que defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira é mais vantajoso quando iniciado na infância parecem ter se cristalizado no imaginário da sociedade brasileira. Tais discursos são motivados por diversas agências que se interessam pela expansão do ensino de línguas estrangeiras (principalmente o inglês) para crianças. Neste artigo, considero as implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças ao se assumir tal premissa. A partir das reflexões aqui tecidas, verifica-se que a adesão às teorizações relacionadas à hipótese do período crítico, justificativa geralmente escolhida pelas agências propulsoras do mercado de ensino de línguas estrangeiras para crianças, produz diversos sentidos do que é língua, cultura e dos motivos pelos quais se deve aprender línguas estrangeiras na infância.

Palavras-chave: Hipótese do período crítico. Línguas estrangeiras para crianças. Sensibilização linguística.

Abstract: Although it has been already questioned by many authors in the field of Applied Linguistics, many still claim that the sooner a child learns a foreign language, the better their development will be. Those beliefs seem to have taken part of popular thought, and are spread by many agencies that profit from the industry of teaching foreign languages (mainly English) to young learners around the world. In this article, we consider the epistemological implications of assuming that “the sooner the better” for language education. From the analysis we carry out, it is possible to verify that the adoption of the theories related to the critical period hypothesis, which is commonly used to justify the urgency to teach foreign languages to young learners, create problematic notions of language, culture and the reasons why one should learn foreign languages during childhood.

Key words: Critical period hypothesis. Foreign languages to young learners. Language awareness.

Como educadora de inglês, por diversas vezes tenho sido questionada sobre as “vantagens” e “desvantagens” de se aprender uma língua estrangeira na infância². Os discursos que defendem que “quanto mais cedo melhor” parecem ter se cristalizado no imaginário de nossa sociedade, motivados por diversas agências que se interessam pela expansão do ensino

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: mariannareis@hotmail.com

² Agradeço ao Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões para a escrita deste artigo. No entanto, assumo a responsabilidade pelas construções aqui tecidas. Agradeço também à FAPES pelo incentivo financeiro à época da escrita deste artigo.

de línguas estrangeiras (principalmente inglês) para crianças, tais como editoras de material didático, escolas de idiomas e escolas bilíngues (que, diga-se de passagem, têm proliferado rapidamente no cenário escolar brasileiro).

Tais agências, diante da necessidade de justificar a ideia de que “quanto mais cedo melhor”, têm se amparado, principalmente, na Hipótese do Período Crítico (HPC), proposta por Lenneberg (1967 apud Yule, 2015). Deveras, diversos pesquisadores que se interessam pela educação de língua estrangeira para crianças têm iniciado seus trabalhos a partir das teorias de cognição e de aquisição, que incluem estudos sobre a HPC. Apesar de terem sido elaboradas com foco na aquisição de língua materna, essas teorias têm direcionado trabalhos de pesquisadores que as consideram como ponto de partida para a compreensão sobre o aprendizado de línguas estrangeiras (CAMERON, 2001; GORDON, 2007; READ, 2003).

Neste artigo, a partir de uma pesquisa qualitativa bibliográfica e interpretativa, considero brevemente o aprendizado de língua estrangeira por crianças a partir do olhar das teorias de aquisição e relaciono algumas implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças a partir da HPC. Minhas reflexões serão embasadas, principalmente, no entendimento de linguagem pós-estruturalista (FOUCAULT, 2003; 2011), que considera língua e cultura como elementos indissociáveis para a construção de sentidos (JORDÃO, 2006). Dessa forma, busco promover uma reflexão sobre as justificativas dadas para a implementação da educação de língua estrangeira para crianças, com o objetivo de contribuir para uma expansão dos sentidos geralmente atribuídos ao aprendizado de línguas na infância.

O aprendizado de língua estrangeira e a hipótese do período crítico

Tendo como base a concepção estruturalista de língua e linguagem, o behaviorismo estabeleceu que a língua seria adquirida, principalmente, por meio de repetição. Kennedy (2010) explica que os teóricos dessa corrente acreditavam que a criança deveria ser estimulada a repetir frases gramaticalmente corretas em um processo de condicionamento social, na forma de estímulo/resposta. Segundo esse modelo teórico, portanto, o conhecimento linguístico correspondia a saber falar frases corretas.

No entanto, no final da década de 1950, Chomsky publica o livro *Syntactic structures*, no qual fazia uma crítica feroz ao modelo behaviorista. Para esse autor, a linguagem é concebida como dotação genética e a língua é adquirida por meio de um dispositivo presente no cérebro. Segundo Chomsky, a complexidade gramatical presente na fala das crianças desde

a mais tenra idade é inconsistente com o restrito *input* recebido, sendo passível de ser explicada somente por meio de um dispositivo inato que contém a Gramática Universal. Kennedy (2010, p. 135) define esse conceito como “o conjunto de todas as propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU [gramática universal]”. Chomsky afirma que esse dispositivo é ativado a partir da exposição da criança à língua, e é ele que permite que a criança seja capaz de produzir frases compatíveis com a gramática da língua a que foi exposta.

Embora tenha sido criticada por diversos autores por sua abordagem estritamente formal de linguagem, a teoria de Chomsky tem ainda motivado diversos estudos relacionados ao aprendizado de língua estrangeira. Uma das teorias originadas dos postulados gerativistas é a HPC, proposta por Lenneberg (1967 apud YULE, 2015). Yule (2015) explica que, de acordo com essa hipótese, existe um período de tempo no qual o cérebro seria capaz de transformar o *input* linguístico recebido em linguagem. Esse mecanismo estaria disponível até a criança completar cerca de dois anos de idade, e, se até esse tempo a criança não recebesse nenhum estímulo linguístico, a “janela de oportunidades” para o desenvolvimento da linguagem se fecharia.

De fato, a HPC parece ter sido comprovada no que diz respeito à aquisição de língua materna, conforme revelam os casos de crianças selvagens³ (*feral children*) conhecidos pela ciência. Assim, a partir de suas origens com foco na aquisição de língua materna, a HPC foi posteriormente admitida também no campo de estudos sobre o aprendizado de língua estrangeira.

Nesse contexto, a HPC se refere a um período de tempo no qual o aprendizado de línguas se dá com relativa facilidade, resultando, de maneira geral, em um processo bem-sucedido. Quando esse período termina, geralmente durante a puberdade, a maioria dos aprendizes encontra maior dificuldade em superar as influências da língua materna, conforme Lenneberg (1969). Segundo o autor, a principal razão para essa dificuldade seria a maturação do cérebro, que encerraria certas funções cognitivas. Lenneberg (*ibid.*, p. 639) explica que, quando o indivíduo atinge a puberdade, “se torna cada vez mais difícil superar o sotaque e as interferências da língua materna⁴”. Assim, conforme o cérebro se desenvolve e consolida a aquisição da língua materna, a capacidade humana de linguagem passaria a ser fortemente

³ Para maiores detalhes sobre casos de *feral children*, cf. Yule, 2015.

⁴ Todas as traduções são de minha responsabilidade.

dominada por elementos dessa língua, com resultante perda de flexibilidade para se aprender uma língua estrangeira.

Partindo desses pressupostos, a HPC tem feito com que muitos tenham a convicção que as crianças aprendem línguas com mais facilidade do que os adolescentes e os adultos, valendo-se dessa crença para justificar a necessidade de se introduzir o aprendizado de uma língua estrangeira na infância. Com efeito, a demanda pelo ensino de língua estrangeira (principalmente o inglês) para crianças tem crescido vertiginosamente mundo afora, conforme observado em âmbito internacional (READ, 2003) e nacional (CARVALHO; TONELLI, 2016). As autoras mencionadas, em unanimidade, pontuam que a ideia de que “quanto mais cedo melhor” tem se tornado um mantra muito popular, propagado principalmente pelas instituições produtoras de material didático, que têm obtido lucros cada vez maiores com a urgência pelo aprendizado de língua estrangeira por crianças.

Deveras, alguns estudos defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira é mais eficaz se iniciado antes da puberdade. Lightbown e Spada (2013, p. 31), por exemplo, mencionam estudos que apontam que, além de possíveis diferenças cognitivas entre crianças e os aprendizes mais velhos, há também “diferenças atitudinais e culturais entre crianças e adultos”, que favorecem o aprendizado quando este é iniciado na infância. As autoras demonstram que “a maioria das crianças está disposta a tentar utilizar a língua – até mesmo quando sua proficiência é limitada”, enquanto a maior parte dos adultos e adolescentes considera um fator de estresse a “inaptidão” em se expressar “corretamente” na língua estrangeira.

Com efeito, se o período crítico para o aprendizado de língua estrangeira existe, parece fazer sentido introduzir o ensino de línguas o mais cedo possível. Acontece que esta hipótese ainda não é consenso entre os estudiosos do assunto. É o que veremos na seção a seguir.

“Quanto mais cedo melhor” ou “tanto faz”?

Algumas pesquisas mostram que a facilidade que as crianças demonstram ter no aprendizado de uma língua estrangeira está relacionada a algumas habilidades específicas, como o desenvolvimento de pronúncia, conforme já havia sido apontado por Lenneberg (1969). Outros estudos revelam que adolescentes e adultos obtêm, de modo geral, melhores resultados em outras habilidades, tais como domínio de vocabulário e gramática (GORDON, 2007).

Pesquisadores como Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000), Muñoz e Singleton (2011), Lightbown e Spada (2013) e Yule (2015) apresentam vários estudos que favorecem argumentos contrários à HPC para o aprendizado de língua estrangeira. Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000, p. 9) elencam alguns fatores que denotam falhas nessa hipótese. O primeiro deles seria a má interpretação dos fatores relacionados ao ritmo de aprendizado da língua. Segundo os autores, falhas na interpretação dos dados sugerem que as crianças aprendem línguas mais rapidamente do que os adultos, quando, na prática, o aprendizado ocorre em um longo processo. O segundo fator seria a má atribuição de conclusões relacionadas a fatores neurobiológicos sobre proficiência linguística. Em concordância com essa assertiva, Muñoz e Singleton (2011) analisam dados obtidos em pesquisas relacionadas a funções cerebrais e concluem que as conexões descobertas pela ciência entre o funcionamento do cérebro e o comportamento linguístico ainda não são contundentes para diferenciar os indivíduos que iniciaram o aprendizado de uma língua estrangeira antes do suposto período crítico daqueles que o fizeram posteriormente.

Outro contrário à HPC, segundo Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000), seria a maior ênfase dada por pesquisadores ao relatar casos de aprendizes adultos malsucedidos. Os autores afirmam que esse destaque tem desviado a atenção de estudos que relatam casos de adultos que tiveram condições de investir tempo e atenção suficientes, e, como resultado, obtiveram sucesso no aprendizado de língua estrangeira.

De fato, alguns estudos mostram que o aprendizado de línguas por adultos e adolescentes parece ser mais negativamente afetado por questões como falta de tempo e dedicação do que por fatores cognitivos (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Pesquisas apontam também que sentimentos de insegurança e desmotivação também podem ser obstáculos para adolescentes e adultos, que, de acordo com Yule (2015), tendem a ser mais frequentemente acometidos por tais sentimentos do que as crianças.

Driscoll e Simpson (2015) participam do debate e afirmam que a expectativa de que o aprendizado de uma língua estrangeira em contextos escolares será mais bem sucedido se iniciado na infância é baseada em duas premissas básicas. A primeira delas é que as crianças possuem atributos naturais e um maior entusiasmo para o aprendizado, conforme também mencionado por Lightbown e Spada (2013). A segunda premissa é que, ao começar a aprender uma língua estrangeira mais cedo, a criança amplia o tempo de exposição sistemática à língua, de forma que as oportunidades para seu aprendizado são maiores do que as daqueles que o iniciam posteriormente.

Como visto, a HPC ainda é um assunto sobre o qual os pesquisadores estão longe de convergir, e, por isso, não se pode determinar de maneira categórica qual seria a melhor idade para se iniciar o aprendizado uma língua estrangeira. Esse dissenso tem levantado questionamentos acerca das justificativas para a introdução do ensino de línguas para crianças que se embasa unicamente nas teorias de aquisição (PARMA, 2013). Além disso, ao analisarmos os pressupostos de tais teorias à luz das concepções de língua e linguagem pós-estruturalistas, percebemos que algumas de suas premissas produzem diversos entendimentos sobre o que é a língua, a cultura e sobre os motivos para uma criança aprender línguas estrangeiras. Na seção a seguir, iremos analisar alguns desses pressupostos.

HPC, língua e cultura: implicações para a educação linguística

Um dos achados das teorias que embasam a HPC afirma que quanto mais cedo é melhor para se aprender a pronúncia da língua estrangeira. De fato, ao longo de minha experiência como educadora de inglês para diversos públicos, percebo que as crianças parecem ter maior facilidade em reproduzir determinados sotaques do que os aprendizes mais velhos.

No entanto, analisando essa proposição, entendo que introduzir o ensino de língua estrangeira para crianças com base na justificativa de que elas irão aprender mais facilmente a pronúncia “correta” parece conceber a língua como sistema homogêneo e estanque. Nessa visão, cabe indagar: a pronúncia “correta” seria a pronúncia de quem? Certamente, não será a do falante “não nativo” ou do “falante nativo” de países periféricos (KACHRU, 1985).

A meu ver, tal concepção exclui os diversos repertórios linguísticos e as diversas práticas nas quais os falantes se engajam ao redor do mundo (principalmente quando se trata do inglês), além de contribuir para a manutenção da valorização dos sistemas fonológicos de países linguisticamente hegemônicos, como os Estados Unidos e a Inglaterra (no caso da língua inglesa). Assim, parece correto afirmar que o falante nativo é colocado em posição central para a HPC, uma vez que, nessa perspectiva teórica, ele “detém” a língua “em sua totalidade” e é capaz de produzir a “pronúncia correta” da língua, habilidades que o aprendiz deve reproduzir, e, por isso, a infância é a melhor fase para se iniciar esse aprendizado. Assim, as relações de poder que subjazem a essas premissas são menosprezadas e a importância do contexto social e cultural dos aprendizes é diminuída.

Essa é outra questão problemática para a adoção da HPC para o ensino de línguas estrangeiras, conforme observado por Muñoz e Singleton (2011, p.2). Os autores relacionam as

pesquisas realizadas na área e concluem que o escopo da maioria delas considera somente a idade como variável determinante para se avaliar a eficácia do aprendizado de línguas estrangeiras na infância. Outros fatores, tais como questões sociais, culturais e linguísticas não são levados em consideração nas análises da maioria dos trabalhos relacionados pelos autores.

Com efeito, conforme observado por Merlo (2018), as teorias de aquisição citadas neste artigo parecem desconsiderar a associação inerente entre a língua a ser aprendida e o contexto sócio-histórico-cultural dos aprendizes, uma vez que, para essas teorias, os sujeitos são caracterizados apenas com relação à sua proficiência linguística, ou seja, ao seu distanciamento ou proximidade do “falante nativo”, tido como modelo linguístico a ser seguido. Podemos afirmar que a dissociação entre língua e cultura é bastante coerente com o modelo estruturalista, que concebe a língua como entidade abstrata e externa ao indivíduo (JORDÃO, 2006).

No entanto, se concebemos a língua como discurso (FOUCAULT, 2003), ou seja, como atividade produtora de sentidos, como práticas sociais (JORDÃO, 2016) e/ou repertórios (MENEZES DE SOUZA, 2019), torna-se impossível separar tais práticas dos arranjos culturais que circulam socialmente. Cultura, nessa visão, não é concebida a partir de uma concepção única, nacionalista, mas está relacionada à identidade dos indivíduos, e, como bem pontua Ferraz (2013, p. 245), “cada um de nós é formado por muitas identidades híbridas e mutantes”, ou seja, somos atravessados por culturas igualmente heterogêneas. É nesse entendimento que Jordão (2006, p. 7) afirma que “língua e cultura são indissociáveis, e não apenas por uma questão de vontade: ambas são procedimentos interpretativos arbitrária e socialmente constituídos e legitimados, interdependentes e mutuamente influenciadores”.

Desse modo, compreendo que a dissociação entre língua e cultura resultante das teorias de aquisição aqui mencionadas pode muito restringir o trabalho educacional de língua estrangeira com as crianças. Se conforme Ferraz (2013, p. 245), “cultura é identidade” e a sala de aula de língua estrangeira é, de acordo com Jordão (2006, p. 8), “local de formação de subjetividades”, ignorar o vínculo entre essas duas instâncias pode contribuir para o distanciamento entre a criança e a língua, que, por ser estrangeira, pode ser percebida como algo exclusivamente pertencente ao mundo do outro.

É importante mencionar que, apesar de evidenciar algumas implicações para a adoção das teorias de aquisição para se compreender o aprendizado de língua estrangeira por crianças, reconheço as significativas contribuições trazidas por tais teorias. Elas foram um marco para os estudos sobre o aprendizado de língua estrangeira e um passo importante para motivar estudos adicionais. No entanto, reitero que tais pressupostos não devem ser a única forma de se

compreender o processo de aprendizagem, pois este deve ser considerado em seu contexto histórico, social e cultural.

Sendo assim, em que bases o aprendizado de língua estrangeira por crianças pode se fundamentar? Em concordância com Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000), penso que a introdução do ensino de línguas para crianças não deve ser justificada somente em termos biológicos ou cognitivos. A idade pode ser um fator importante para o aprendizado de língua estrangeira, mas somente o é quando associado a outros fatores, tais como questões sociais, culturais e educacionais.

Desse modo, o desejo pelo aprendizado “quantitativo” – ou seja, quanto mais cedo a criança começar a aprender uma língua, maior será o “acúmulo” linguístico (supondo que a língua seja uma estrutura, a qual a criança poderá internalizar uma maior quantidade de “peças”) – é ressignificado. O aprendizado de uma língua estrangeira, nessa perspectiva, transpõe a retenção de estruturas linguísticas, abarcando, também, o aprendizado de “procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido” (JORDÃO, 2006, p. 8).

Nesse entendimento, o ensino de línguas estrangeiras deve focalizar a articulação entre objetivos linguísticos e educacionais (BRASIL, 2006, p. 91), sobretudo quando os aprendizes são crianças, que se encontram em fase crucial do desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural. Conforme demonstrado por Kawachi-Furlan *et al.* (2019), essa articulação não é somente necessária, mas também possível, tanto na educação linguística quanto no âmbito da formação docente. As autoras defendem que a educação de línguas estrangeiras para crianças tenha por base uma concepção discursiva de linguagem (FOUCAULT, 2003), assumindo-se como parte de um projeto de formação para a cidadania ao oferecer “subsídios para a proposição de práticas contextuais, que possibilitem que os aprendizes se apropriem da língua de maneira significativa, engajando-se em práticas discursivas que possibilitam seu posicionamento crítico diante da sociedade, como cidadão (JORDÃO, 2006)” (KAWACHI-FURLAN *et al.*, 2019, p. 276).

Em diálogo com essa visão, Menezes de Souza (2019) propõe que a educação de língua estrangeira para crianças tenha como objetivo principal assumir um compromisso com a sociedade por meio da sensibilização linguística dos aprendizes. Para o autor, esse conceito está relacionado ao fato de que aprender uma língua estrangeira pode possibilitar que as crianças percebam, por meio do contato com diferentes repertórios linguísticos, que as pessoas pensam, agem e se comunicam de maneira diferente. Assim, o principal propósito das aulas de língua

estrangeira para crianças transpõe a retenção de léxico e focaliza a apreciação das diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 301).

Para mim, essa proposta para a educação linguística de crianças tende a valorizar a criança pelo que ela é, superando a projeção de seu potencial somente para o futuro, para o que a criança pode “vir a ser” se aprender uma língua estrangeira. É a partir desse entendimento que também defendo que

muito mais que o ganho intelectual e linguístico, a educação de língua estrangeira para crianças, ancorada na concepção de línguas como práticas sociais variáveis e multiformes e cuja finalidade principal seja sensibilizar linguisticamente, pode ensejar transformações nas relações sociais das crianças com o mundo, tanto no presente quanto no futuro (MERLO, 2018, p. 94).

Para terminar: quanto mais cedo é melhor, desde que...

Neste artigo, busquei resgatar pressupostos teóricos da HPC e refletir sobre algumas implicações epistemológicas para a transposição dessa hipótese para o aprendizado de língua estrangeira. Apesar do fato de que os pesquisadores ainda diverjam quanto à comprovação da HPC, discursos motivados por seus pressupostos, tais como “quanto mais cedo melhor”, têm se consolidado em diversos contextos em nosso país. Tais discursos devem, portanto, ser analisados em seu contexto sócio-histórico de produção.

Sabemos que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, físico e psicológico dos indivíduos. Assim, desde que o aprendizado de uma língua estrangeira tenha como foco contribuir de maneira positiva para esse desenvolvimento, possibilitando que as crianças tenham sua sensibilidade linguística aguçada (MENEZES DE SOUZA, 2019) e contribuindo para a formação de indivíduos sensíveis às diferenças existentes na sociedade, então certamente quanto mais cedo, melhor será.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15/12/2019.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: CUP, 2001.

CARVALHO, I; TONELLI, J.R.A. The younger, the harder: the challenges in teaching english to very young learners. *Revelli*, v.8, n.2, p. 1-18, junho, 2016.

DRISCOLL, P.; SIMPSON, H. Developing intercultural understanding in primary schools. In: BLAND, J. (org) *Teaching English to young learners: critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury Academic, 2015. p. 148-167.

FERRAZ, D. M. Language and culture fostering peace: the contributions of critical education. *Revista de humanidades, tecnologia e cultura*, v. 3, n. 1, p. 239-250, dez./ 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2003 [1971].

GORDON, T. *Teaching children a second language*. Westport: Praeger, 2007.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaigangue, 2006. p. 1-9.

_____. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 41-53.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (orgs.) *English in the world: teaching and learning of language and literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KAWACHI-FURLAN, C. J. *et al.* Educação crítica e ensino-aprendizagem de inglês em práticas locais. In: FINARDI, K. et al. *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 269-282.

KENNEDY, D. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

LENNEBERG, E. H. On explaining language. *Science*, v. 164, n. 3880, p. 635-643, maio/ 1969.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: OUP, 2013.

MARINOVA-TODD, S. H.; MARSHALL; B. SNOW, C. E. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 1, p. 9-34, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 291-306.

MERLO, M.C.R.. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 272f.

(Dissertação de Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, 2018.

MUÑOZ, C.; SINGLETON, D. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, v. 44, n. 1, p. 1 – 35, 2011. doi: 10.1017/S0261444810000327.

PARMA, A. F. Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do “quanto mais cedo, melhor.” 168f. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campinas, 2013.

READ, C. Is younger better? *English teaching professional*, v. 28, p. 5-7, 2003.

YULE, G. *The study of language*. New York: Cambridge University Press, 2015.