**O INGLÊS E O ISLÃ NO MUNDO FEMININO: REFLEXÕES ACERCA DOS IMPACTOS SOCIOCULTURAIS E ANTROPOLÓGICOS DO OLHAR SOBRE O OUTRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

***Thaïs de Matos Barbosa***[[1]](#footnote-0)

***Glezia Alves de Melo[[2]](#footnote-1)***

**Grupo de Trabalho (GT): GT 8 – Religião, Educação e Gênero**

**RESUMO**

Existe, atualmente, um número substancial de literatura e material de pesquisa documentando a resistência atitudinal dos islâmicos em face ao inglês, bem como o suposto conflito entre o Inglês e o mundo islâmico. Muito mais do que apenas uma língua utilizada para a comunicação, o inglês, pelo advento de sua influência, tem a capacidade de empoderar, bem como também de dividir, sendo a língua são duas faces de uma mesma moeda e, quando aprendemos uma língua, não é possível ignorar a cultura que vem juntamente com ela. O presente estudo tem como objetivo apresentar uma revisão dos estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no mundo islâmico, bem como os impactos socioculturais e antropológicos desse processo no concernente às mulheres. Para isso, os estudos de Che Dan, Haroon, Naysmith (1996), Mohd-Asraf (2005), Elyas (2008), Hasyim e Suhono (2017), Ekowijayanto (2020) e Lee (2020), Ferreira (2012), foram substanciais para a construção desse artigo.

**Palavras-chave:**Islamismo. Língua Inglesa. Ensino-Aprendizagem. Mulheres Islâmicas. Religião.

1. **INTRODUÇÃO**

Existe, atualmente, um número substancial de literatura e material de pesquisa documentando a resistência atitudinal dos islâmicos em face ao inglês, bem como o suposto conflito entre o Inglês e o mundo islâmico (Mohd-Asraf, 2005).

Nesse sentido, em “Performance, Arte e Antropologia” (Ferreira, 2012, p. 11), escreve: “... Antropologize-se, antropofágico dos sistemas, das enganações simétricas, revele-se no desvio, na assimetria das pontas. Sistemas, estruturas e anti-estruturas… relativize-se, anti anti relativize-se e viva não não-eu...”.

É bem sabido que, nos dias atuais, o poder e o status que a língua inglesa ocupa no mundo são imensos e indiscutíveis e, com isso, sendo o inglês uma língua global, não há um único só país que não utilize o idioma ou que, de alguma forma, não seja direta ou indiretamente afetado por ele.

Para Mohd-Asraf (2005), mais do que apenas uma língua utilizada para a comunicação, o inglês, pelo advento de sua influência, tem a capacidade de empoderar, bem como também de dividir. Hasyim e Suhono (2017) afirmam que a cultura e a língua são duas faces de uma mesma moeda, sendo inseparáveis e que, quando aprendemos uma língua, não é possível ignorar a cultura que vem juntamente com ela. Sendo assim, a consequência do aprendizado de uma língua é parte da cultura que exige que o estudante e o tutor, assim como o professor, não ignorem a consciência cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, o ensino de uma língua culturalmente tão diferente em países islâmicos, cuja religião possui suas características bem definidas, sem sombra de dúvidas, causam desconfortos aos profissionais envolvidos no processo. Para Mohd-Asraf (2005), da mesma forma que o inglês é mais do que apenas um idioma, o Islã é mais do que apenas uma religião. Na verdade, é um modo de vida, com visão de mundo própria; uma maneira de ver o mundo que é diferente – em algumas questões fundamentais – daquela do Mundo ocidental.

E assim como o inglês conjurou várias imagens de sua influência, papéis e funções, assim como o Islã, principalmente após o 11 de setembro (Mohd-Asraf, 2005). O Islã é a segunda maior religião do mundo depois do Cristianismo. Aproximadamente, existem 1,6 bilhão de muçulmanos em todo o mundo, ou seja, 23% da população mundial. A palavra Islã significa “submissão à vontade de Deus', que deriva da palavra 'silm', que significa ‘paz e submissão’, sendo uma religião de não-violência (Yousaf et al., 2020).

 Segundo Touzani e Hirschman (2019), representações são construídas por discursos simultâneos na sociedade. Esses discursos nascem nos ambientes político, econômico, social e cultural. É através desses posicionamentos diversificados que eles refletem a cultura e contribuem para a difusão de novas ou diferentes formas de se observar um determinado contexto ou fenômeno.

 No entanto, após o 11 de setembro, os países islâmicos, tais como Malásia, Arábia Saudita, Turquia, Indonésia, entre outros, passaram a sofrer interferências em seus processos educacionais quanto ao ensino do inglês, gerando um confronto entre religião e ensino. Afinal, é possível separar os dois?

 O presente estudo é uma revisão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em países islâmicos e como eles enfrentam os desafios entre os confrontos socioculturais e antropológicos existentes nesse processo.

1. **UMA BREVE REVISÃO SOBRE ISLAMISMO**

O Islã é a segunda maior religião do mundo depois do Cristianismo. Aproximadamente, existem 1,6 bilhão de muçulmanos em todo o mundo, ou seja, 23% da população mundial. A palavra Islã significa “submissão à vontade de Deus', que deriva da palavra 'silm', que significa ‘paz e submissão’, sendo uma religião de não-violência. (Yousaf et al., 2020)

Entretanto, o Islã, no cinema, tem sido apresentado para o Ocidente, por vezes, através de imagens controversas que levam a discussões sérias acerca desse assunto, visto que estas têm, recentemente, causado impactos sociais devido à ideologia criada acerca desses povos.

 Segundo Touzani e Hirschman (2019), representações são construídas por discursos simultâneos na sociedade. Esses discursos nascem nos ambientes político, econômico, social e cultural. Formas como cinema, literatura, pintura, escultura e outros tipos de arte também podem assumir esse mesmo papel (Rawlinson, 2009). É através desses posicionamentos diversificados que eles refletem a cultura e contribuem para a difusão de novas ou diferentes formas de se observar um determinado contexto ou fenômeno.

Então, de uma forma mais ampla, o Islã sugere a conquista da paz submetendo-se totalmente à vontade de Allah. No entanto, as relações entre o Islã e o Ocidente têm sido questões teológicas e políticas críticas no mundo há séculos (Yousaf et al., 2020).

Nesse sentido, olhar para este universo social, seja religioso ou não, também é campo da psicologia. Compreender o indivíduo enquanto pertencente a uma rede de significados que dão sentido ao seu modo de ser e estar no mundo faz parte deste campo analítico performático. A própria noção de ser outro pode ser interessante para se pensar o modo como cada indivíduo “apresenta” os seus múltiplos “eus” (Ferreira, 2012).

**2.1 A educação islâmica e seus valores**

De acordo com Ekowijayanto (2020), a educação islâmica é a educação humana completa: mente e coração; espiritual e física; caráter e habilidade. A educação é a abordagem básica e necessária para qualquer movimento islâmico que busca mudar o estado das coisas mudando as próprias pessoas. O ponto de foco no campo da educação deve ser a preparação da vanguarda muçulmana que ajudará a causa do islamismo, representando aquilo que, à época de Maomé, foram os companheiros do profeta.

Desta maneira, enquanto a educação islâmica funciona como um processo de preparação de jovens para desempenhar seus papéis, ela também transfere conhecimento e valores islâmicos que estão alinhados com a função humana de fazer boas ações no mundo e colher as recompensas na vida após a morte. A partir dessas duas definições, um fio condutor pode ser traçado: a educação islâmica prepara um estudante inteiro, física e mentalmente, para poder desempenhar um papel ativo na sobrevivência do mundo e do além. Assim, a tarefa do professor é ampla e que não apenas preenche o aspecto cognitivo, mas também é psicomotora e afetiva. Segundo Ekowijayanto (2020), a educação não é suficiente se o professor apenas ensina conhecimento e desenvolve o estudante fisicamente, mas é negligente na prática de valores, atitudes e comportamento.

“A educação islâmica é influenciada pelos valores islâmicos” (Ekowijayanto, 2020, p. 22). Sendo assim, os estudantes e professores/tutores devem seguir e se comportar tal qual os valores e ensinamentos islâmicos estabelecem, não podendo incutir valores alheios a esses comportamentos em suas falas. Quanto ao que os estudantes veem em termos materiais ou pela TV/internet, o professor/tutor não deve hesitar em explicar que esses “valores são desprezíveis, embora sejam uma tendência” (Ekowijayanto, 2020, p. 22), sendo necessário aconselhar deliberadamente os estudantes, visto que o que o mundo os sugere é um sinal de fraqueza, e uma das boas ações no islamismo é lembrar sempre uns aos outros da bondade, sendo necessário que os professores/tutores implementem o processo educacional dos estudantes baseado nos ensinamentos do Corão e do Hádice.

Segundo Ekowijayanto (2020, p. 23),

Professores/palestrantes como modelos nas escolas devem ser um grupo que conhece Deus e o Mensageiro de Alá para que possam modelar e transmitir os verdadeiros valores islâmicos aos estudantes. A natureza humana imita o que seus olhos veem, mais do que o que seus ouvidos ouvem. Rasullullah se tornou um exemplo que imitamos por meio de suas ações, não apenas em suas palavras.

**2.2 A visão dos islâmicos sobre o inglês e sua cultura**

A visão dos islâmicos acerca da língua inglesa, bem como a sua cultura, devido às diversas intervenções militares norte-americanas em países islâmicos é bastante hostil e, provavelmente, não irá reduzir com o tempo. Segundo Yousaf et al. (2020, p. 66),

O tratamento da mídia dos Estados Unidos (EUA) se inclina a expor o Islã com relação ao choque de civilizações que chama atenção especial para as diferenças entre ambos. Essas dissimilaridades retratam no que diz respeito à cultura e ao Islã como religião. [...] Esse tipo de cobertura tendenciosa em relação ao Islã fere os sentimentos dos muçulmanos em todo o lugar. O mundo árabe é de opinião que a mídia dos EUA se concentra totalmente em apresentar os países islâmicos como terras de reprodução de agressividade e brutalidade.

Asmah Haji Omar (1992) diz que em contexto do aprendizado de inglês como segunda língua ou língua estrangeira pelos malaios, “há sempre a opinião de que aprender outra língua transformará o aprendiz em outra coisa, ou seja, depois de adquirir outra língua ele não será o mesmo indivíduo que era quando não havia a adquirido” (p. 119).

Além disso, o autor supramencionado ainda acredita que, a partir da aquisição da L2 (inglês) seria o mesmo que “aprender a língua dos seguidores do Cristianismo” (p. 120), do “homem branco” (p. 122) ou do “colonizador” (p. 122), sendo isso bastante perigoso para a manutenção dos valores islâmicos no país. Os islâmicos se referem à língua inglesa como *kafir* (língua não-islâmica).

Na Malásia, Che Dan, Haroon e Naysmith (1996) realizaram um estudo para verificar a motivação do aprendizado da língua inglesa nas escolas rurais, no ensino médio malaio. Verificou-se que, apesar do interesse e do ensino, a posição do professor-chefe da sala de aula e do *staff* da escola foi decisivo para impedir qualquer ameaça ocidental na cultura. Segundo os autores (p. 230),

Essa atitude "aberta" em relação à língua inglesa estava longe de se espelhar na atitude das autoridades escolares a outros aspectos dos valores ocidentais. A cultura ‘pop’ ocidental, em particular, foi ativamente desaprovada e quaisquer sinais de alunos adotando os sinais mais visíveis disso, como vestido e penteado, foram fortemente desencorajados. De fato, os estudantes que quebram os códigos não escritos aqui eram altamente propensos a serem punidos por suas transgressões.

Isso sugere que uma divisão quase consciente estava sendo feita pelos interessados entre o acolhimento da língua inglesa e o acesso que ela oferecia, e uma rejeição positiva do sistema de valores ocidental associado a ele.

Já na Indonésia, Ekowijayanto (2020) diz que o Ensino Superior Islâmico na Indonésia tem lutado para introduzir o inglês em programas de estudo de idiomas por décadas para criar graduados proficientes e qualificados em Inglês. Segundo o autor, “para os professores, o desafio de ensinar inglês, principalmente em universidades islâmicas que primeiro se concentram no assunto e na substância do Islã, sentirão cada vez níveis cada vez mais elevados e desafiadores de sua aplicação” (p. 23).

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, um outro valor que entra em conflito com os valores ocidentais é a forma como os islâmicos enxergam sua autoconfiança. A mesma é trabalhada de modo a não os tornarem pessoas arrogantes, mas sim, gratas a Allah (Insha Allah!) e sempre gratos a tudo o que Allah os proporciona (Alhamdulillah), o que, indubitavelmente, em um mundo secularizado como o Ocidental, causa bastante estranhamento. Ekowijayanto (2020, p. 24-25) afirma que

Valores como esses podem não ser explicados detalhadamente pelo professor/palestrante de inglês, mas a colisão de valores nas aulas de inglês deve ser observada para que que os estudantes possam se fortalecer.

Na Indonésia, durante os estudos, o autor supracitado afirmou que os órgãos responsáveis pela regulamentação do ensino de inglês (ELTIS), uma espécie de cooperativa entre a Austrália e a Indonésia, desenvolvendo e capacitando as equipes de profissionais dentro do país e em Java para criarem uma metodologia adaptada aos valores socioculturais e antropológicos da religião islâmica, capazes de refletir os seus valores e refutar quaisquer interferências advindas do mundo ocidental.

Com isso, os materiais utilizados em aulas são oriundos dos textos do Corão, histórias tradicionais islâmicas, lições do Corão e do Hadith, a vida islâmica ao redor do mundo e biografias de personalidades islâmicas da Indonésia e mundiais.

* 1. **O INGLÊS NO MUNDO ÁRABE: O IRÃ**

É amplamente reconhecido que o Irã é uma sociedade com desigualdade de gênero arraigada, onde a educação escolar é usada pelo governo como uma ferramenta para fins políticos e religiosos (Paivandi 2008; Rezai-Rashti 2015). Além disso, o Irã é uma sociedade patriarcal e, embora tendo alcançado novos direitos no reinado de Reza Pahlevi (1941-1979), o sistema legal do Irã mudou drasticamente após a queda do regime Pahlevi durante a Revolução Islâmica em 1979.

 Nesse novo contexto, a partir da Revolução Islâmica, a nova constituição estabeleceu o Islã como a base para um sistema legal que não reconhece as mulheres como indivíduos, mas sim como “família” e como “mães” e “esposas”. Subjacente a essa formulação de gênero está a suposição de que os homens são os ganha-pão da família e as mulheres são as cuidadoras.

As mulheres não recebem direitos plenos sob a lei islâmica. Uma série de restrições legais foram impostas às mulheres no processo de islamização das mulheres iranianas, incluindo o véu obrigatório (*hijab*), a abolição da Lei de Proteção à Família, a reinstituição da poligamia para os homens e a concessão do direito do marido de impedir que sua esposa tenha ocupações ou trabalho técnico. Um banco de dados que mede a desigualdade de gênero na lei e identifica barreiras à participação econômica das mulheres, o Irã foi classificado em 184º lugar entre 187 países (Lee, 2020).

A presença das mulheres em público é constantemente monitorada sob a introdução de leis de segregação, sendo, por exemplo, em transportes públicos, os espaços separados entre homens e mulheres; nos hospitais, os indivíduos só podem ser tratados por pessoas do mesmo gênero.

Quanto à educação, o mesmo ocorre. É sabido que os materiais didáticos representam um papel importante no desenvolvimento do papel de gênero. Lee (2020), em seus estudos, mostra que a desigualdade de gênero se dá, inclusive, nos materiais.

O primeiro aspecto que se apresenta em materiais de língua inglesa é a omissão ou subrepresentatividade feminina, tanto visual como textualmente, posto que, nessa cultura, a mulher é vista como menos importante e válida do que o homem.

A desigualdade de gênero também pode estar na forma de sexismo linguístico, que se refere ao uso de palavras ou expressões de uma forma que intencionalmente ou não exclui um gênero, geralmente feminino. Um exemplo comum é o uso de genéricos masculinos quando o gênero é desconhecido (por exemplo, masculino he/him/his, man/men e palavras compostas terminadas em –man ou –men).

1. **CONCLUSÃO**

Ensinar inglês como língua estrangeira ou segunda língua envolve mais do que um mero conhecimento de abordagens de ensino e pedagogia. Exige, entre outras coisas, que os professores estejam cientes dos sistemas de valores e crenças dos estudantes, pois esses aspectos moldam suas atitudes em relação à língua (Mohd-Asraf, 2005). Os professores devem estar sempre cientes, ao ensinar uma língua estrangeira, e no caso desse estudo, o inglês, das circunstâncias socioculturais, financeiras, antropológicas e políticas dos países em que se dispõem a ministrar a L2.

Uma das grandes preocupações do povo islâmico, e isso pode ser visto na entrevista entre Sohail Karmani e professor Alastair Pennycook (2005) e em Pennycook (1998) é o receio de uma função evangelizadora do inglês em territórios islâmicos, através de um pensamento colonialista, que resulte na perda de seus valores culturais, religiosos e identitários. Segundo Mohd-Asraf (2007), a partir do 11 de setembro e a expansão do ensino da língua inglesa em países muçulmanos, foi crescente o medo de que o inglês viesse a substituir o árabe ou as línguas locais dos países

Dessa maneira, o estudo mostrou que os mundos árabes se apresentam abertos ao processo de ensino-aprendizagem do inglês, entretanto, sem abrir mão dos seus valores e princípios islâmicos, sempre que possível adaptando materiais didáticos e tendo um processo de gestão educacional que impede fortemente quaisquer influências secularizadas de educação ocidental em seus discursos, vestimentas e costumes. Além disso, esses materiais, em países como o Islã, ainda inferiorizam e diminuem o papel da mulher, tanto cultural como na representação delas em seus materiais didáticos, o que representa a influência cultural e antropológica dessa religião no ensino e no sistema educacional.

**REFERÊNCIAS:**

ASMAH HAJI. O. Attitude in the learning of English. In A. H. Omar (Ed*.*)*,* **The linguistic scenery in Malaysia**. Kuala Lumpur, Malaysia: Dewan Bahasa dan Pustaka. 1992a, pp. 117–142

DAN, Washima Che; HAROON, Harshita Aini; NAYSMITH, John. English and Islam in Malaysia: resolving the tension?. World Englishes, v. 15, n. 2, p. 225-234, 1996.

EKOWIJAYANTO, M. The Integration of Islamic Values in Implementation of Learning English: Islamic Education Students Perspective. **ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)**, v. 6, n. 1, p. 18-30, 2020.

ELYAS, Tariq. The attitude and the impact of the American English as a global language within the Saudi education system. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, v. 2, n. 1, 2008.

FERREIRA, Francirosy CB; Por uma Antropologia dos “diversos” saindo da invisibilidade: imagética, performática para um diálogo com a (Etno)Psicologia. Revista da SPAGESP, v. 13, n. 2, 2012, pp. 23-29.

 HASYIM, U. A. A.; SUHONO. Restoring Moslem Identity by Integrating Islamic Values in English Speaking Class. **Attarbiyah: Journal of Islamic Culture and Education**. Vol. 2 No. 1, 2017, pp.1-27

KARMANI. S. Islam, English, and 9/11, **Journal of Language, Identity & Education**, 4:2, 2005, pp. 157-172

LEE, Jackie FK; MAHMOUDI-GAHROUEI, Vahid. Gender representation in instructional materials: A study of Iranian English language textbooks and teachers’ voices. **Sexuality & Culture**, v. 24, n. 4, p. 1107-1127, 2020.

MOHD-ASRAF, R. English and Islam: A Clash of Civilizations? **Journal of Language, Identity, and Education**, 4(2), 2005, pp. 103–118.

PAIVANDI, S. **Discrimination and Intolerance in Iran’s Textbooks**. Washington, DC: Freedom House, 2008

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism***.* London: Routledge, 1998.

REZAI-RASHTI, G. M. The Politics of Gender Segregation and Women’s Access To Higher Education In The Islamic Republic Of Iran: **The interplay of repression and resistance. Gender and Education**, 27(5), 2015, p. 469–486.

TOUZANI, Mourad; HIRSCHMAN, Elizabeth C. Islam and ideology at the movies: Prototypes, stereotypes, and the political economy. **Recherche et Applications en Marketing**. 2019, Vol. 34(2) 5–23

YOUSAF *et al.* Stereotyping of Islam and Muslims in Hollywood Movies: An Analysis Of Representation. **The Scholar-Islamic Academic Research Journal 6***,* No. 1 (March 03, 2020) P: 63–95

1. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba e professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba (Campus III). E-mail: thais.m.barbosa@gmail.com [↑](#footnote-ref-0)
2. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: gleziaalvespsi@gmail.com [↑](#footnote-ref-1)