

Metáfora e Cultura: uma interface entre a Linguística e a Antropologia

*Maity Siqueira**
*Maria Alice Pimenta Parente***
*Maitê Gil****

Resumo

Este artigo faz uma revisão da influência dos aspectos sócio-culturais na atualização de metáforas primárias. Além disso, analisa a compreensão de sete metáforas conceituais por 71 crianças de quinta série de três comunidades diferentes: estudantes do movimento sem-terra, filhos de pequenos agricultores da serra gaúcha e moradores da região metropolitana de Porto Alegre. Os resultados das tarefas (verbal e não-verbal), apresentados em Siqueira e Parente (2005), mostraram padrões comuns – bons candidatos a universais – e alguns padrões específicos a cada uma das comunidades na compreensão das metáforas primárias pesquisadas. Os dados tanto corroboram a proposta de Grady (1997) de que as metáforas primárias pouco dependem de influências culturais, quanto apontam para a necessidade de explorar a influência de aspectos sócio-culturais na interpretação dos mapeamentos metafóricos, como sugere Kövecses (2005).

Palavras-chave

Metáforas primárias; universalidade; variabilidade; influências culturais

Abstract

This paper reviews the influence of sociocultural aspects in primary metaphor production. Besides, it analyzes the comprehension of seven conceptual metaphors by 71 5th graders from three different communities: rural, urban and from landless people's movement. Results, already presented in Siqueira e Parente (2005), obtained from the tasks (verbal and non-verbal) revealed several common patterns as good candidates to universals, as well as a few unusual community-specific patterns in primary metaphor comprehension. These results corroborate Grady's (1997) assumptions regarding primary metaphors cultural independence and also point to the necessity of considering socio-cultural aspects when interpreting metaphorical mappings, what is suggested by Kövecses (2005).

Key words

Primary metaphors; universality; variability. cultural influences

* Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

** Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*** Discente do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

EM 1980, LAKOFF E JOHNSON deram uma contribuição fundamental para os estudos de metáfora. Sua obra, *Metaphor we live by*, trouxe uma nova maneira de pensar sobre esse fenômeno. Se antes a metáfora era vista como um fenômeno linguístico periférico, após os estudos de Lakoff e Johnson, ela passou a ser encarada como uma questão cognitiva central. Sob essa perspectiva, a metáfora deixou de ser apenas um adorno da linguagem, estando presente também no pensamento. Desde então, a visão de que as metáforas não são exclusivamente uma questão de linguagem já está amplamente estabelecida na linguística cognitiva.

Ao defender que o sistema conceitual – o qual guia não só nosso pensamento, mas também o nosso modo de agir – é essencialmente metafórico, Lakoff e Johnson trazem para os estudos de metáfora aspectos do modo como pensamos, do que experienciamos e do que fazemos diariamente. Nessa visão, a metáfora é o mapeamento entre dois domínios conceituais, mais especificamente, é a compreensão de um conceito em termos de outro. Ou seja, as metáforas conceituais são formadas por mapeamentos entre o domínio fonte – tipicamente mais concreto e acessível aos sentidos – e o domínio alvo – mais abstrato. Assim, as propriedades fundamentais da metáfora não residem nas expressões linguísticas, ainda que essas representem a realização a partir da qual é possível explicar o fenômeno metafórico em termos de uma dimensão - conceitual - mais abstrata. A metáfora conceitual se distingue da metáfora linguística na medida em que a primeira se refere ao nível abstrato do sistema conceitual, e a segunda se refere ao nível concreto de expressão linguística (Siqueira e Lamprecht, 2007).

Podemos dizer, então, que as pessoas têm um conhecimento coerentemente organizado sobre o domínio PROXIMIDADE, o qual é utilizado para conceituar o domínio INTIMIDADE, formando a metáfora conceitual INTIMIDADE É PROXIMIDADE. Uma motivação constantemente apontada para tais mapeamentos é a co-ocorrência de certas experiências corpóreas básicas. Os bebês, desde o seu nascimento, são colocados *próximos* ao peito materno, o que origina a co-ocorrência da experiência física da proximidade e do sentimento de intimidade. Essa correlação experiencial motiva atualizações linguísticas como *Meus colegas são distantes* ou *Eles são bem próximos*, por exemplo.

Nos anos imediatamente posteriores à proposta inicial da Teoria Conceitual da Metáfora (Lakoff e Johnson, 1980), evidenciou-se o papel das experiências corpóreas na formação do significado. Com isso, discutiu-se muito sobre o potencial para universalidade das metáforas conceituais, uma vez que todos os seres humanos têm

essencialmente as mesmas características corpóreas e vivem basicamente sob as mesmas condições atmosféricas. Contudo, alguns estudos mais recentes (Gibbs, 1999; Rossetti, 2006; e, principalmente, Kövecses, 2005) mostram que a cultura desempenha um importante papel na formação de metáforas. Surge, pois, a necessidade de uma interface entre a linguística e a antropologia.

Segundo Kövecses (2007), a metáfora é linguística, conceitual, neural, corpórea e social ao mesmo tempo. O autor não ignora o potencial para universalidade das metáforas conceituais, entretanto defende que há um nível genérico o qual é preenchido por características culturais específicas.

A metáfora constitui um esquema genérico que é preenchido por cada cultura que a utiliza. Quando é preenchida, ela recebe um conteúdo cultural único em um nível específico. Em outras palavras, uma metáfora conceitual de nível genérico é instanciada por formas culturalmente específicas em um nível específico. Esse é um tipo de variação entre culturas. (Kövecses, 2007) [tradução livre].¹

A variação pode ocorrer entre culturas ou dentro de uma mesma cultura (Kövecses, 2005). O primeiro caso é mais fácil de ser observado, e muitos estudos são feitos na intenção de evidenciar essas diferenças. Alguns exemplos são os trabalhos de Yu (1995), Deignan (2003), Özçaliskan (2003) e Siqueira e Lamprecht (2007). Yu (1995) mostra que tanto o inglês quanto o chinês usam ‘calor’ como domínio fonte para raiva, contudo, as metáforas em inglês sugerem um *líquido quente*, enquanto as atualizações em chinês indicam um *gás quente*. Deignan (2003) sugere que existem dois fatores subjacentes a essas diferenças entre línguas: “1) diferentes culturas devem ter diferentes crenças sobre as características do domínio fonte; e 2) um domínio fonte pode ser menos saliente em diferentes culturas” (Deignan, 2003, p.257) [tradução livre].²

Se tratando de variação dentro de uma mesma cultura, Kövecses (2005) faz oito subdivisões: social, étnica, regional, estilística, subcultural, diacrônica, desenvolvimental e individual. A primeira dimensão – social - está relacionada à divisão da sociedade entre jovens e velhos, homens e mulheres, entre outras; e às diferentes metáforas utilizadas por cada grupo. A variação étnica remete aos diferentes grupos étnicos. Sobre essa dimensão, o estudo de Rossetti (2006) mostra que ela não é tão

¹ “The metaphor constitutes a generic schema that gets filled out by each culture that has the metaphor. When it is filled out, it receives unique cultural content at a specific level. In other words, a generic-level conceptual metaphor is instantiated in culture-specific ways at a specific level. This is one kind of cross-cultural variation.”

² “1. different cultures may hold different folk beliefs about attributes of the source domain; and 2. the source domain may be less salient in different cultures.”

significativa quando se trata de grupos étnicos que convivem em um mesmo contexto social. A terceira dimensão, a regional, refere-se aos dialetos nacionais e locais (Rossetti, 2006). Já a dimensão estilística é determinada por diversos fatores, como o interlocutor, o assunto e o contexto, os quais determinam a escolha pelo estilo padrão ou informal, por exemplo. Para explicar a dimensão subcultural, Kövecses (2005) cita, entre outros, os grupos religiosos ou, ainda, grupos clínicos, como pacientes em depressão. O autor argumenta que esses grupos usam metáforas não compartilhadas por pessoas não-pertencentes a eles. A variação diacrônica, por sua vez, refere-se à oscilação na frequência do uso de determinadas metáforas ao longo dos anos. A dimensão desenvolvimental representa as diferenças encontradas quanto à compreensão de metáforas ao longo dos estágios de desenvolvimento humano. Özçaliskan (2003) e Siqueira (2003) - a primeira comparando dados de turcos com dados de americanos e a segunda comparando dados de brasileiros com dados de americanos - identificaram um padrão de evolução crescente de compreensão semântica pelos indivíduos. Por último, encontramos a dimensão individual, a qual é explicada pelo uso criativo da linguagem feito por cada falante.

Essa inclusão de aspectos culturais no estudo de metáforas – considerando cultura, de forma bem abrangente, como um conjunto de entendimentos compartilhados que caracterizam grupos de pessoas (Strauss e Quinn, 1997) – amplia a noção de contexto na formação do significado. Na tentativa de estudar a variabilidade metafórica com a mesma importância dada à sua universalidade, e com o intuito de ressaltar a necessidade de interfaces na pesquisa linguística, este artigo relata um estudo de compreensão de metáforas feito com três comunidades distintas.

Estudo

Neste estudo, são investigadas sete metáforas primárias, ou seja, mapeamentos diretamente derivados de experiências sensorio-motoras e originados por relações entre dimensões distintas de experiências corpóreas básicas recorrentes e co-ocorrentes. Objetiva-se investigar a compreensão de metáforas primárias por estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental, oriundos de três comunidades distintas - filhos de pequenos agricultores, do movimento sem-terra e moradores de região metropolitana -, e verificar se a cultura desempenha um papel determinante no seu desempenho. Partindo da idéia de que as metáforas primárias independem dos aspectos culturais, fazer um estudo com

grupos de diferentes culturas é uma tentativa de mostrar as possíveis vantagens de buscar, na antropologia, pressupostos que colaborem com o estudo de metáforas.

Diante disso, as hipóteses de pesquisa estão relacionadas basicamente a dois aspectos: a compreensão de metáforas primárias e o tipo de tarefa. Em relação à compreensão, colocam-se uma hipótese quantitativa e outra qualitativa. A hipótese quantitativa é de que, na grande maioria dos casos, o potencial para universalidade das metáforas primárias predominará, fazendo com que não haja diferenças entre a compreensão de metáforas primárias pelos grupos de culturas distintas. A hipótese qualitativa, por outro lado, é de que a cultura irá desempenhar um papel determinante em algumas situações, mostrando a importância do seu papel na compreensão de linguagem figurada. Em relação ao tipo de tarefa, espera-se que existam diferenças no desempenho das duas tarefas aplicadas (verbal e não-verbal). Essa hipótese advém do fato de se trabalhar com crianças de 5ª série, as quais já têm amplo domínio das palavras e expressões de sua língua materna e, portanto, se comunicam de forma predominantemente verbal.

Experimento

Método

Sujeitos

Setenta e um estudantes gaúchos da 5ª série do Ensino Fundamental (escolas públicas ou particulares) participaram da pesquisa, divididos em três grupos: 32 estudantes da zona rural (Rural), 16 estudantes integrantes do Movimento Sem-Terra (MST) e 23 estudantes da região metropolitana de Porto Alegre (Urbano).

Delineamento

Esta pesquisa envolveu um estudo transversal com delineamento de 3x2.

A primeira variável independente refere-se à comunidade dos sujeitos, divididos em Rural, MST e Urbano. A segunda variável independente refere-se ao tipo de tarefa a que os sujeitos foram submetidos: verbal ou não-verbal.

As variáveis dependentes foram as respostas dos sujeitos nas duas tarefas, cada qual envolvendo duas perguntas.

Material

Dois instrumentos, elaborados com base em Siqueira e Lamprecht (2007), foram utilizados para a pesquisa, sendo o primeiro constituído por uma tarefa verbal e o segundo por uma tarefa não-verbal.

O instrumento de compreensão verbal é composto de sete metáforas primárias selecionadas da tese de Grady (1997). São elas:

- MP1. FELICIDADE É PARA CIMA;
- MP2. INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR;
- MP3. BOM É CLARO/ RUIM É ESCURO;
- MP4. DIFICULDADE É PESO;
- MP5. INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE;
- MP6. IMPORTÂNCIA É TAMANHO;
- MP7. SIMPATIA/COMPAIXÃO É SUAVIDADE.

Para cada uma das sete metáforas conceituais foi elaborada uma sentença. Assim, as sete sentenças apresentadas aos sujeitos representam uma atualização lingüística das metáforas conceituais primárias (doravante MP). Após cada uma das sentenças, duas questões de igual peso foram perguntadas aos sujeitos, como o exemplo a seguir:

MP1- *A Lúcia está se sentindo para cima depois de encontrar o Tom.*

Perguntas: Como será que a Lúcia está se sentindo?

Será que o Tom deu boas ou más notícias para ela?

O instrumento de compreensão não-verbal foi idealizado para verificar se as crianças entendem conceitos abstratos em termos de domínios mais concretos, independentemente da expressão metafórica lingüística correspondente. Sete figuras foram criadas para representar as mesmas metáforas primárias utilizadas no primeiro instrumento. A tarefa consistia em olhar e/ ou tocar bonecos – apelidados de Duni – apresentados, escolhendo uma das duas possibilidades.

No primeiro item da tarefa, era apresentado um Duni mais embaixo e outro no alto da folha, para representar a metáfora FELICIDADE É PARA CIMA; no segundo item da tarefa, eram utilizados dois sacos de gel em forma de Duni, um dos sacos era aquecido e o outro resfriado, para representar a metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR; no terceiro item da tarefa, era apresentado um Duni verde escuro e outro verde claro, para representar a metáfora BOM É CLARO; no quarto item da tarefa, eram apresentados dois Duni carregando um volume cada um, um deles mais curvado e outro menos curvado, para representar a metáfora DIFICULDADE É PESO; no quinto item da tarefa, eram apresentados dois Dunis próximos e dois distantes, para representar a metáfora INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE; no sexto item da tarefa, era apresentado um Duni grande e outro pequeno, para representar a

metáfora IMPORTÂNCIA É TAMANHO; e, no sétimo item da tarefa, um Duni era forrado de lixa e outro de veludo, para representar a metáfora SIMPATIA É SUAVIDADE.

No momento da entrevista, as crianças respondiam inicialmente a uma pergunta fechada, e, em seguida, justificavam as suas opções respondendo uma pergunta aberta. Após a criança ter dado a sua resposta sobre qual era o Duni mais importante, por exemplo, a pesquisadora perguntava por que a criança tinha essa opinião.

Procedimento

A aplicação dos instrumentos de pesquisa foi feita por uma das autoras. As entrevistas foram individuais, na escola da criança. Na tarefa verbal, a criança ouvia e respondia imediatamente às duas perguntas após ter escutado cada sentença. Na tarefa não-verbal, a pesquisadora mostrava a figura, lia o enunciado e perguntava sobre a escolha do Duni. Não havia restrição de tempo para a resposta da criança.

Análise e discussão dos resultados

A compreensão das metáforas foi acessada através do desempenho dos participantes nas tarefas verbal e não-verbal. Os sujeitos poderiam obter um escore de 0, 1 ou 2 pontos para cada um dos sete itens nas tarefas verbal e não-verbal, uma vez que a partir de cada um desses itens foram geradas duas perguntas.

Na tarefa não-verbal, um ponto foi computado sempre que o sujeito especificava as razões físicas compatíveis com a metáfora em questão (Duni acima, Duni quente, Duni claro, Duni próximos, Duni curvado, Duni maior e Duni aveludado).

Os resultados foram verificados através de análises de variância (ANOVA) e teste de Student. Foi considerado um nível de significância de 0,05 em todas as análises estatísticas.

Uma estatística descritiva geral é apresentada a seguir:

| | Não verbal | Verbal |
|--------|--------------|--------------|
| Rural | 10,62 (2,63) | 12,53 (1,86) |
| MST | 10,25 (2,21) | 12,25 (2,24) |
| Urbana | 12,05 (1,84) | 13,55 (0,74) |
| Total | 10,97 (2,40) | 12,77 (1,76) |

Quadro 1 – Estatística descritiva geral

A comparação, obtida através de um Teste T, entre as tarefas – verbal e não-verbal (todos participantes) – aponta para um efeito significativo do tipo de instrumento empregado para verificar a compreensão de metáforas primárias ($t(1,71)=6,28$ $p<0,001$), com um melhor desempenho na tarefa verbal. Esse padrão é verificado em cada uma das comunidades pesquisadas, sugerindo que os estudantes na 5ª série já têm um amplo conhecimento das expressões lingüísticas da sua língua materna.

Uma análise de variância de medidas repetidas não encontrou diferenças significativas entre o desempenho de cada grupo social no que diz respeito ao tipo de tarefa, demonstrando que o desempenho geral dos sujeitos nas duas tarefas não foi influenciado pelo fator cultural (comunidade a qual pertence). Entretanto, em um único item da tarefa não verbal, na MP3 BOM É CLARO, houve diferença significativa entre o desempenho nas diferentes comunidades ($F(2,71)=6,33$ $p<0,01$). Uma análise post hoc revelou que as respostas dos estudantes do MST diferiam dos demais grupos.

A análise qualitativa, descrita a seguir, baseia-se principalmente nas respostas dadas na tarefa não-verbal.

Na MP1, A FELICIDADE É PARA CIMA, as respostas giravam em torno da posição espacial ou do movimento ascendente do boneco, como ilustram os exemplos:

Porque ele tá voando;

Tá mais para cima;

Tá no ar;

Tá pulando de alegria;

Porque ele tá voando, feliz da vida.

Como é possível verificar, as respostas dos participantes apontam para uma correlação entre o sentimento de felicidade e uma posição movimento ou posição ascendente.

Na MP2, INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, a maioria dos sujeitos que escolheu o boneco quente justificou sua escolha em função do calor, como ilustram os exemplos abaixo:

Dizem que quando temos uma emoção forte, teu corpo fica quente, eu já senti isso;

Tá mais quente, o frio tá normal;

O frio afasta, é dos espinhos;

Eu acho que as emoções mais fortes deixam a gente mais quente;

Porque tá fervendo, as pessoas ficam vermelhas de emoção, e não frias de emoção!

Tais respostas revelam o estabelecimento de uma relação geral entre calor e emoções intensas, passionais. A correlação experienciada entre a temperatura corporal e os momentos de fortes emoções parecem motivar o mapeamento entre os domínios INTENSIDADE DE EMOÇÃO e CALOR.

Na MP3, BOM É CLARO, a maioria das crianças, distribuídas em todas as comunidades, consideraram relevante a diferença entre o boneco claro e o escuro, fornecendo a motivação para o mapeamento metafórico entre CLARO e BOM, sem mencionar a cor do boneco, verde, como mostram os exemplos abaixo:

O preto é da guerra, o branco é da paz;

É branquinho, nos videogames o do mal é mais escuro;

A cor não tá representando nada, mas nos desenhos o escuro é o malvado.

Nesse item, as respostas dos estudantes não evidenciam uma motivação experiencial para a correlação entre os dois domínios envolvidos. As justificativas dadas apontam, sim, para representações culturalmente estabelecidas, como o branco representado a paz e o preto representando o mal. Esse dado será mais discutido posteriormente.

Na MP4, DIFICULDADE É PESO, os sujeitos invariavelmente justificaram sua escolha pelo Duni com as pernas dobradas, em função do peso percebido do objeto que ele estava carregando. As respostas abaixo ilustram essa idéia:

Parece que faz mais esforço;

Porque tá quase caindo;

Tá meio torto;

Por causa das pernas, estão tortas e ele não consegue carregar.

Provavelmente, por já terem observado situações em que o corpo de uma pessoa se curva sob o peso de uma carga, os participantes inferiram que uma caixa era mais pesada do que a outra no desenho. As respostas desses sujeitos indicam a percepção de desconforto ao carregar algo pesado, deixando evidente a motivação experiencial para o mapeamento entre DIFICULDADE e PESO, embora não explicitem o mal estar psicológico causado pelo esforço físico.

Na MP5, INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, as respostas dos participantes giraram em torno da proximidade física dos bonecos, como segue:

Eles andam juntos, senão não andariam perto;

Eles estão sempre próximos, devem se conhecer bem.

Tais respostas sugerem que é a correlação experienciada entre ser emocionalmente íntimo de uma pessoa e estar fisicamente perto dela que motiva tal metáfora conceitual.

Na MP6, IMPORTÂNCIA É TAMANHO, alguns sujeitos justificaram suas respostas explicitando a correlação entre o tamanho das pessoas e as imposições determinadas por seu tamanho e força na interação com os outros. Os estudantes percebem que o maior pode se destacar e exercer um domínio físico ou psicológico, conforme evidenciam as seguintes respostas:

Com o grande dá para fazer grandes coisas;

Porque ele é maior, e se eu tenho um grão de arroz pequeno e o grão de feijão é maior, o maior é mais importante;

É maior, com ele dá para fazer mais coisas;

O grande tá maior na folha, é o foco da atenção.

Essas respostas corroboram a idéia de que a correlação experienciada entre o tamanho dos objetos ou pessoas – e o que isso representa na interação com eles – propicia o mapeamento entre os domínios TAMANHO e IMPORTÂNCIA. Essa correlação é vivenciada diariamente pelas crianças na sua interação com pessoas maiores, que podem lhes dominar pela força física.

É importante esclarecer que, nesse item, mesmo os sujeitos que apontaram o menor como sendo o mais importante na tarefa não-verbal, consideraram um grande dia algo importante (casamento, aniversário, primeiro dia no emprego, ganhar na loteria) na tarefa verbal.

A declaração de um sujeito específico que respondeu que o pequeno é mais importante ilustra bem o quanto a conceitualização metafórica está bem estabelecida. Ao mesmo tempo em que diz que não devemos dar valor para o tamanho aparente, ele usa a palavra ‘grande’ metaforicamente para enfatizar a importância do valor da pessoa.

A gente não deve dar valor para as aparências, ele pode ser pequeno mas ter um grande valor.

Na MP7, SIMPATIA É SUAVIDADE, os sujeitos justificaram suas respostas salientando invariavelmente a maciez do boneco. Os participantes explicitaram a associação entre a sensação prazerosa proporcionada pelo toque no objeto aveludado e a noção de ‘simpatia’, como segue:

Porque ele é liso por dentro e o outro é áspero por dentro;

O mais liso não machuca, não é áspero.

Nesse item, um sujeito explica que o boneco, por ser macio, não machuca, o que geraria uma reação negativa, tanto física quanto psicológica. A cena primária corresponde, nesse caso, à correlação entre a sensação física agradável gerada pelo toque no objeto macio e uma avaliação psicológica positiva, correspondente à sensação prazerosa.

Todas essas respostas obtidas a partir da tarefa não-verbal reforçam a idéia central da Teoria das Metáforas Primárias, de que existem certas cenas e eventos básicos que ocorrem na nossa experiência diária e que resultam no entendimento subjetivo desses eventos, corroborando a hipótese quantitativa de que não haveria um número significativo de diferenças de compreensão de metáforas primárias entre os grupos de diferentes culturas.

Contudo, o item 3 originou respostas peculiares de alguns participantes, que merecem ser discutidas. Nesse item houve uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas das crianças pertencentes ao MST e as dos outros grupos. A análise qualitativa das respostas revelou que esse resultado foi gerado por alguns estudantes dessa comunidade que levaram em conta a cor do boneco, e não o fato de um ser mais claro que o outro:

A cor verde é mais forte, mais bonita;

Porque se eu tenho uma grama molhada vai crescer uma coisa em cima dela.

Uma hipótese levantada a partir das respostas dos estudantes pertencentes ao MST é a ligação da cor do boneco com o ideal do movimento, que é ter uma terra plantada, metonimicamente representada pela cor verde. Em outras palavras, o verde do boneco parece estar representando todo um ideal de plantação viva, pungente. Portanto, nesse item, as respostas dadas para a tarefa não-verbal chamam a atenção para a influência de fatores culturais na percepção da realidade. Levando em conta que os participantes desse movimento têm como ideal poder trabalhar a terra – torná-la verde com as plantações – é possível entender porque somente crianças dessa comunidade focaram na cor do boneco e não no fato de um ser mais claro do que outro. Note-se que em pesquisa anterior (Siqueira e Lamprecht, 2007) esse mesmo item foi apresentado a mais de 200 participantes brasileiros e norte-americanos e nenhum desses participantes enfatizou a cor do boneco em detrimento da diferença claro/ escuro.

Uma possível explicação para o resultado encontrado está relacionada ao postulado de Kövecses (2005) sobre a existência de variabilidade metafórica entre culturas. É possível entender o Movimento Sem-Terra como uma subcultura bastante homogênea em termos de ideais, inserida em uma cultura maior, regional (seja ela gaúcha ou brasileira), mais heterogênea. Nessas condições, a variabilidade metafórica encontrada neste estudo enquadra-se na dimensão subcultural, a qual acredita que as diversas subculturas em uma mesma região podem ter usos metafóricos exclusivos.

As respostas nesse item não bastam para corroborar a hipótese qualitativa de que existem diferenças significativas na compreensão de MP nas diversas comunidades, até porque a maioria das crianças do MST também apontou o boneco claro como sendo o bom. Entretanto, essas respostas apontam para a crescente necessidade de estudos interdisciplinares, a fim de melhor entendermos os aspectos envolvidos na linguagem humana. A relação de cultura com metáforas, sejam elas primárias ou não, é fundamental, uma vez que nossas experiências corpóreas são levadas a cabo em uma cultura específica, que tem práticas mais ou menos universais.

Em relação à hipótese de que existem diferenças no desempenho das tarefas verbal e não-verbal, com vantagem da primeira sobre a segunda, essa foi plenamente corroborada, nas três comunidades pesquisadas. Os resultados encontrados confirmam os achados Siqueira e Lamprecht (2007) de que o desempenho de crianças em idade escolar na tarefa verbal supera o desempenho na tarefa não-verbal. Esses resultados podem ser atribuídos principalmente a dois fatores: o primeiro diz respeito ao tipo de expressões metafóricas apresentadas, altamente convencionais nas comunidades estudadas; e o segundo diz respeito à etapa da vida dos participantes, já se aproximando do final do ensino fundamental, fase em que a comunicação verbal é o meio de interação mais utilizado pelos indivíduos.

Conclusão

Os estudos em metáfora, na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual, defendem que a ligação entre os domínios conceituais envolvidos em uma metáfora primária são universais. No entanto, mais e mais estudos têm questionado essa idéia de universalidade dos mapeamentos e enfatizado a influência de aspectos sócio-culturais na compreensão e na produção de atualizações lingüísticas metafóricas. Neste artigo, revisamos os dados previamente apresentados em outro trabalho (Siqueira e Parente, 2005), evidenciando aqui, através de dados oriundos de diferentes comunidades, o papel

da cultura e a importância da interface entre duas grandes áreas de investigação -
Linguística e Antropologia - no estudo das metáforas primárias.

Referências

GIBBS, Jr. Raymond W. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R.; STEEN, G. *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.145-166.

GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado). University of California, Berkeley, 1997.

DEIGNAN, Alice. Metaphorical Expressions and Culture: An Indirect Link. *Metaphor and Symbol*. v.18. n.4. p.255-271, 2003.

KÖVECSES, Zoltan. *Metaphor in culture: universality and variation*. New York: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Zoltan. *Universality vs. non-universality in metaphor*. In: English Language And Literature Studies: Structures Across Cultures (Ellsac) proceedings. Belgrade, 2007.

LAKOFF, George e MARK Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press., 1980.

ROSSETTI, Morgana. *Metáforas e metonímias de felicidade: um estudo de língua e cultura*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caixas do Sul, Caxias do Sul, RS, 2006.

SIQUEIRA, M. S. G. ; LAMPRECHT, Regina Ritter . As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 23, p. 245-272, 2007.

SIQUEIRA, M. S. G. ; PARENTE, M. A. P. A compreensão de metáforas primárias por estudantes do movimento sem-terra, filhos de pequenos agricultores e moradores de região metropolitana. In: *Anais do II Congresso sobre a Metáfora na Linguagem e no Pensamento*. Niterói : Assel - Rio, p. 1-14, 2005.

STRAUSS, Claudia & Naomi Quinn. *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ÖZÇALISKAN, Seyda. Metaphorical Motion in Crosslinguistic Perspective: A Comparison of English and Turkish. *Metaphor and Symbol*. v.18. n.3. p.189-228, 2003.