

Metáfora y cultura: una interface entre la lingüística y la antropología

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

Resumen

Este artículo realiza una revisión de la influencia de los aspectos socio-culturales en la actualización de metáforas primarias. Además de esto, analiza la comprensión de siete metáforas conceptuales por 71 niños de quinto grado de tres comunidades diferentes: estudiantes del Movimiento Sin Tierra (MST), hijos de pequeños agricultores de la sierra gaucha y moradores de la región metropolitana de Porto Alegre.

Los resultados de las tareas (verbal y no – verbal), presentados en Siqueira y Parente (2005), mostraron padrones comunes –buenos candidatos a universales- y algunos padrones específicos a cada una de las comunidades en la comprensión de las metáforas primarias investigadas. Los datos tanto corroboran la propuesta de Grady (1997) en el sentido que las metáforas primarias poco dependen de influencias culturales, como apuntan hacia la necesidad de explorar la influencia de aspectos socio – culturales en la interpretación de los levantamientos metafóricos, como sugiere Kövecses (2005).

Palabras clave

Metáforas primarias, universalidad, variabilidad, influencias culturales.

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.

* Doctora en Lingüística y Letras por la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul. Profesora adjunta de la Universidad Federal de Río Grande do Sul.

** Doctora en Psicología por la Universidad de San Pablo. Profesora adjunta de la Universidad Federal de Río Grande do Sul.

*** Discente del Curso de Letras de la Universidad Federal de Río Grande do Sul.

EN 1980, LAKOFF Y JOHNSON dieron una contribución fundamental para los estudios de metáfora. Su obra, *Metaphor we live by*, trajo una nueva manera de pensar sobre este fenómeno. Si antes la metáfora era vista como un fenómeno lingüístico periférico, después de los estudios de Lakoff y Johnson, ella pasó a ser encarada como una cuestión cognitiva central. Bajo esta perspectiva, la metáfora dejó de ser apenas un adorno del lenguaje, estando presente también en el pensamiento. Desde entonces, la visión de que las metáforas no son exclusivamente una cuestión de lenguaje ya está ampliamente establecida en la lingüística cognitiva.

Al defender que el sistema conceptual –el que guía no sólo nuestro pensamiento, sino también nuestro modo de actuar- es esencialmente metafórico, Lakoff y Johnson traen para sus estudios de metáfora aspectos del modo como pensamos, de lo que experimentamos y de lo que hacemos diariamente. En esta visión, la metáfora es un levantamiento entre dos dominios conceptuales, más específicamente, es la comprensión de un concepto en términos de otro. O sea, las metáforas conceptuales son formadas por levantamientos entre el dominio fuente –típicamente más concreto y accesible a los sentidos- y el dominio blanco –más abstracto-. Así, las propiedades fundamentales de la metáfora no residen en las expresiones lingüísticas, aunque estas representan la realización a partir de la cual es posible explicar el fenómeno metafórico en términos de una dimensión –conceptual- más abstracta. La metáfora conceptual se distingue de la metáfora lingüística en la medida en que la primera se refiere al nivel abstracto del sistema conceptual y la segunda se refiere al nivel concreto de la expresión lingüística. (Siqueira y Lamprecht, 2007)

Podemos decir, entonces, que las personas tienen un conocimiento coherentemente organizado sobre el dominio PROXIMIDAD, el que es utilizado para conceptualizar el dominio INTIMIDAD, formando la metáfora conceptual INTIMIDAD y PROXIMIDAD. Una motivación constantemente apuntada para tales levantamientos es la co-ocurrencia de ciertas experiencias corpóreas básicas. Los bebés, desde su nacimiento, son colocados *próximos* al pecho materno, lo que origina la co-ocurrencia de la experiencia física de la proximidad y del sentimiento de intimidad. Esta correlación experimental motiva actualizaciones lingüísticas como *Mis colegas son distantes* o *Ellos son bien próximos*, por ejemplo.

En los años inmediatamente posteriores a la propuesta inicial de la Teoría conceptual de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980), se hizo evidente el papel de las experiencias corpóreas en la formación del significado. Con eso, se discutió mucho

sobre el potencial para la universalidad de las metáforas conceptuales, ya que todos los seres humanos tienen esencialmente las mismas características corpóreas y viven básicamente bajo las mismas condiciones atmosféricas. Sin embargo, algunos estudios más recientes (Gibbs, 1999; Rossetti, 2006; y, principalmente, Kövecses, 2005) muestran que la cultura desempeña un importante papel en la formación de metáforas. Surge, pues, la necesidad de una interface entre la lingüística y la antropología.

Según Kövecses (2007), la metáfora es lingüística, conceptual, neural, corpórea y social al mismo tiempo. El autor no ignora el potencial para la universalidad de las metáforas conceptuales, sin embargo defiende que hay un nivel genérico el cual es completado por características culturales específicas.

La metáfora constituye un esquema genérico que es completado por cada cultura que la utiliza. Cuando es completada, ella recibe un contenido cultural único en un nivel específico. En otras palabras, una metáfora conceptual de nivel genérico es instanciada por formas culturalmente específicas en un nivel específico. Ese es un tipo de variación entre culturas. (Kövecses, 2007) [Traducción libre].¹

La variación puede ocurrir entre culturas o dentro de una misma cultura (Kövecses, 2005). El primer caso es más fácil de ser observado, y muchos estudios son realizados con la intención de hacer evidentes estas diferencias. Algunos ejemplos son los trabajos de Yu (1995), Deignan (2003), Özçaliskan (2003) y de Siqueira y Lamprecht (2007). Yu (1995) muestra que tanto el inglés como el chino usan “calor” como dominio fuente para rabia, sin embargo, las metáforas en inglés sugieren un *líquido caliente*, mientras las actualizaciones en chino indican un *gas caliente*. Deignan (2003) sugiere que existen dos factores subyacentes a esas diferencias entre lenguas: “1) diferentes culturas deben tener diferentes creencias sobre las características del dominio fuente, y 2) un dominio fuente puede ser menos saliente en diferentes culturas”. (Deignan, 2003, p.257) [Traducción libre].²

Tratándose de una variación dentro de una misma cultura, Kövecses (2005) realiza ocho subdivisiones: social, étnica, regional, estilística, sub-cultural, diacrónica, de desarrollo e individual. La primera dimensión –social- está relacionada a la división de la sociedad entre jóvenes y adultos, hombres y mujeres, entre otras; y las diferentes

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.”

metáforas utilizadas por cada grupo. La variación étnica remite a los diferentes grupos étnicos. Sobre esta dimensión, el estudio de Rossetti (2006) muestra que ella no es tan significativa cuando se trata de grupos étnicos que conviven en un mismo contexto social. La tercera dimensión, la regional, se refiere a los dialectos nacionales y locales. (Rossetti, 2006). Ya la dimensión estilística es determinada por diversos factores, como el interlocutor, el asunto y el contexto, los que determinan la elección por un estilo formal o informal, por ejemplo. Para explicar la dimensión sub-cultural, Kövecses (2005) cita, entre otros, los grupos religiosos o, incluso, grupos clínicos, como pacientes en depresión. El autor argumenta que esos grupos usan metáforas no compartidas por personas que no pertenecen a los mismos. La variación diacrónica, por su parte, se refiere a la oscilación en la frecuencia del uso de determinadas metáforas a lo largo de los años. La dimensión de desarrollo representa las diferencias encontradas en relación a la comprensión de metáforas a lo largo de los niveles de desarrollo humano. Özçaliskan (2003) y Siqueira (2003) – la primera comparando datos de turcos con datos de americanos y la segunda comparando datos de brasileños con datos de americanos- identifican un padrón de evolución creciente de comprensión semántica por los individuos. Por último, encontramos la dimensión individual, la que es explicada por el uso creativo del lenguaje hecho por cada hablante.

Esa inclusión de aspectos culturales en el estudio de metáforas –considerando cultura, de forma bien abarcante, como un conjunto de entendimientos compartidos que caracterizan a grupos de personas (Strauss y Quinn, 1997) – amplía la noción de contexto en la formación del significado. En el intento de estudiar la variabilidad metafórica con la misma importancia dada a su universalidad, y con la intención de resaltar la necesidad de interfaces en la investigación lingüística, este artículo relata un estudio de comprensión de metáforas realizado con tres comunidades distintas.

Estudio

En este estudio son investigadas siete metáforas primarias, o sea, levantamientos directamente derivados de experiencias senso-motoras y originados por relaciones entre dimensiones distintas de experiencias corpóreas básicas recurrentes y co-ocurrentes. Se tiene como objetivo investigar la comprensión de metáforas primarias para estudiantes del quinto grado de la enseñanza primaria, oriundos de tres comunidades distintas: hijos de pequeños agricultores, del Movimiento Sin Tierra y de moradores de la región metropolitana de la ciudad de Porto Alegre; y verificar si la cultura desempeña un papel

determinante en su desempeño. Partiendo de la idea de que las metáforas primeras independen de los aspectos culturales, hacer un estudio con grupos de diferentes culturas es un intento de mostrar las posibles ventajas de buscar, en la antropología, presupuestos que colaboren con el estudio de metáforas.

Frente a esto, las hipótesis de investigación están relacionadas básicamente con dos aspectos: la comprensión de metáforas primarias y el tipo de tarea. En relación a la comprensión, se colocan una hipótesis cuantitativa y otra cualitativa. La hipótesis cuantitativa es que, en la gran mayoría de los casos, el potencial de universalidad de las metáforas primarias predominará, haciendo que no haya diferencias entre la comprensión de metáforas primarias por los grupos de culturas distintas. La hipótesis cualitativa, por otro lado, es que la cultura desempeñará un papel determinante en algunas situaciones, mostrando la importancia de su papel en la comprensión del lenguaje figurado. En relación al tipo de tarea, se espera que existan diferencias en el desempeño de las dos tareas aplicadas (verbal y no-verbal). Esa hipótesis adviene del hecho de que al trabajar con niños del quinto grado, que ya tienen un amplio dominio de las palabras y expresiones de su lengua materna y, por lo tanto, se comunican de forma predominantemente verbal.

Experimento

Método

Sujetos

Setenta y un estudiantes gauchos del quinto grado de la enseñanza primaria (escuelas públicas y privadas) participaron de la investigación, divididos en tres grupos: 32 estudiantes de la zona rural (Rural), 16 estudiantes integrantes del Movimiento Sin Tierra (MST) y 23 estudiantes de la región metropolitana de la ciudad de Porto Alegre (Urbano).

Delineamiento

Esta investigación involucró un estudio transversal con delineamiento de 3 x 2.

La primera variable Independiente se refiere a la comunidad de los sujetos, divididos en Rural, MST y Urbano. La segunda variable independiente se refiere al tipo de tarea a la que los sujetos fueron sometidos: verbal o no verbal.

Las variables dependientes fueron las respuestas de los sujetos en las dos tareas, cada cual involucrando dos preguntas.

Material

Dos instrumentos, elaborados con base en Siqueira y Lamprecht (2007), fueron utilizados para la investigación, siendo el primero constituido por una tarea verbal y el segundo por una tarea no verbal.

El instrumento de comprensión verbal está compuesto de siete metáforas primarias seleccionadas de la tesis de Grady (1997). Son ellas:

MP1. FELICIDAD ES PARA ARRIBA.

MP2. INTENSIDAD DE EMOCIÓN ES CALOR.

MP3. BUENO ES CLARO / MALO ES OSCURO.

MP4. DIFICULTAD ES PESO.

MP5. INTIMIDAD EMOCIONAL ES PROXIMIDAD.

MP6. IMPORTANCIA ES TAMAÑO.

MP7. SIMPATÍA/COMPASIÓN ES SUAVIDAD.

Para cada una de las siete metáforas conceptuales fue elaborada una sentencia. Así, las siete sentencias presentadas a los sujetos representan una actualización lingüística de las metáforas conceptuales primarias (de aquí en más MP). Después de cada una de esas sentencias, dos cuestiones de igual peso le fueron preguntadas a los sujetos, como el ejemplo que se presenta a continuación:

MP1- *Lucía está sintiéndose para arriba después de encontrar a Tomás.*

Preguntas: ¿Cómo será que Lucía está sintiéndose?

¿Será que Tomás le dio buenas o malas noticias a ella?

El instrumento de comprensión no-verbal fue idealizado para verificar si los niños entienden conceptos abstractos en términos de dominios más concretos, independientemente de la expresión metafórica lingüística correspondiente. Siete figuras fueron creadas para representar las mismas metáforas primarias utilizadas en el primer instrumento. La tarea consistía en mirar y/o tocar muñecos –llamados Duni-presentados, eligiendo una de las dos posibilidades.

En el primer punto de la tarea, era presentado un Duni en la parte de más debajo de la hoja y otro en lo alto de la hoja, para representar la metáfora FELICIDAD ES PARA ARRIBA; en el segundo punto de la tarea, eran utilizadas dos bolsitas de gel en forma de Duni, una de las bolsitas estaba caliente y la otra fría, para representar la metáfora INTENSIDAD DE EMOCIÓN ES CALOR; en el tercer punto de la tarea, era presentado un Duni verde oscuro y otro verde claro, para presentar la metáfora BUENO ES CLARO; en el cuarto punto de la tarea, eran presentados dos Dunis cargando un

volumen cada uno, uno de ellos más curvado y otro menos curvado, para representar la metáfora DIFICULTAD ES PESO; en el quinto punto de la tarea, eran presentados dos Dunis próximos y dos distantes, para representar la metáfora INTIMIDAD EMOCIONAL ES PROXIMIDAD; en el sexto punto de la tarea, era presentado un Duni grande y otro pequeño, para representar la metáfora IMPORTANCIA ES TAMAÑO; y, finalmente, en el séptimo ítem de la tarea, un Duni era forrado con papel de lija y el otro con un tejido afelpado, para representar la metáfora SIMPATÍA ES SUAVIDAD.

En el momento de la entrevista, los niños respondían inicialmente a una pregunta cerrada, y, enseguida, justificaban sus opciones respondiendo una pregunta abierta. Después que el niño había dado su respuesta sobre cuál era el Duni más importante, por ejemplo, la investigadora le preguntaba por qué el niño tenía esa opinión.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos de investigación fue realizada por una de las autoras. Las entrevistas fueron individuales, en la escuela del niño. En la tarea verbal, el niño oía y respondía inmediatamente las dos preguntas después de haber escuchado cada sentencia. En la tarea no-verbal, la investigadora mostraba la figura, leía el enunciado y preguntaba sobre la elección del Duni. No había restricción de tiempo para la respuesta del niño.

Análisis y discusión de los resultados

Se accedió a la comprensión de las metáforas a través del desempeño de los participantes en las dos tareas: verbal y no-verbal. Los sujetos podían obtener un resultado de cero (0), uno (1) o dos (2) puntos para cada uno de los siete puntos en las tareas verbal y no-verbal, ya que a partir de uno de esos puntos fueron generadas dos preguntas.

En la tarea no-verbal, un punto fue computado siempre que el sujeto identificaba las razones físicas compatibles con la metáfora en cuestión (Duni arriba, Duni caliente, Duni claro, Dunis próximos, Duni curvado, Duni mayor y Duni afelpado).

Los resultados fueron verificados a través del análisis de variabilidad (ANOVA) y prueba de Student. Fue considerado un nivel de significancia de 0,05 en todos los análisis estadísticos.

Una estadística descriptiva general es presentada a continuación.

	No 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)

Cuadro 1 – Estadística descriptiva general

La comparación obtenida a través de una prueba T, entre las tareas verbal y no-verbal (todos los participantes)- apunta hacia un efecto significativo del tipo de instrumento empleado para verificar la comprensión de metáforas primarias ($t(1,71) = 6,28$ $p < 0,001$), con un mejor desempeño en la tarea verbal. Ese padrón es verificado en cada una de las comunidades investigadas, sugiriendo que los estudiantes en el quinto grado ya tienen un amplio conocimiento de las expresiones lingüísticas de su lengua materna.

Un análisis de variabilidad de medidas repetidas no encontró diferencias significativas entre el desempeño de cada grupo social en lo que se refiere al tipo de tarea, demostrando que el desempeño general de los sujetos en las dos tareas no fue influenciado por el factor cultural (comunidad a la que pertenece). Sin embargo, en un único punto de la tarea no-verbal, en la MP3 (BUENO ES CLARO), hubo una diferencia significativa entre el desempeño en las diferentes comunidades ($F(2,71) = 6,33$ $p < 0,01$). Un análisis post hoc reveló que las respuestas de los estudiantes del MST diferían de los demás grupos.

El análisis cualitativo, descripto a continuación, se basa principalmente en las respuestas dadas en la tarea no-verbal.

En la MP1, LA FELICIDAD ES PARA ARRIBA, las respuestas giraron en torno de la posición espacial o del movimiento ascendente del muñeco, como ilustran los siguientes ejemplos:

Porque él está volando.

Está [tá] más para arriba.

Está [tá] en el aire.

Está [tá] saltando de alegría.

Porque él está [tá] volando, feliz de la vida.

Como es posible verificar, las respuestas de los participantes apuntan para una correlación entre el sentimiento de felicidad y una posición o un movimiento / posición ascendente.

En la MP2, INTENSIDAD DE EMOCIÓN ES CALOR, la mayoría de los sujetos que eligió el muñeco caliente justificó su elección en función del calor, como ilustran los siguientes ejemplos.

Dicen que cuando tenemos una emoción fuerte, tu cuerpo queda caliente, yo ya sentí eso.

Está [tá] más caliente, el frío está [tá] normal.

El frío aparta, es como espigas.

Yo creo que las emociones más fuertes dejan a las personas más calientes.

Porque está [tá] hirviendo, las personas quedan rojas de emoción, y ¡frías de emoción!

Tales respuestas revelan el establecimiento de una relación general entre calor y emociones intensas, pasionales. La correlación experimentada entre la temperatura corporal y los momentos de fuertes emociones parecen motivar el levantamiento entre los dominios INTENSIDAD DE EMOCIÓN y CALOR.

La MP3, BUENO ES CLARO, la mayoría de los niños, distribuidos en todas las comunidades, consideraron relevante la diferente entre el muñeco claro y el oscuro, ofreciendo la motivación para el levantamiento metafórico entre CLARO y BUENO, sin mencionar el color del muñeco (verde), como muestran los siguientes ejemplos.

El negro es de la guerra y el blanco de la paz.

El blanquito, en los videojuegos el del mal es el más oscuro.

El color no está [tá] representando nada, pero en los dibujos el oscuro es el malvado.

En este punto, las respuestas de los estudiantes no evidenciaron una motivación experimental para la correlación entre los dos dominios involucrados. Las justificativas dadas apuntan, sí, para representaciones culturalmente establecidas, como el blanco representando la paz y el negro representando al mal. Ese dato será más discutido posteriormente.

En la MP4, DIFICULTAD ES PESO, los sujetos invariablemente justificaron su elección por el Duni con las piernas dobladas, en función del peso percibido del objeto que él estaba cargando. Las respuestas que aparecen a continuación ilustran esa idea.

Parece que hace más esfuerzo.

Porque está [tá] casi cayéndose.

Está [tá] medio tuerto.

Por causa de las piernas, están tuertas y él no consigue cargar.

Probablemente, por ya haber observado situaciones en las que el cuerpo de una persona se curva bajo el peso de una carga, los participantes infirieron que una caja era más pesada que la otra en el dibujo. Las respuestas de estos sujetos indican la percepción des-comfortable al cargarse algo pesado, haciendo evidente la motivación experimental para el levantamiento entre DIFICULTAD y PESO, aunque no expliciten el malestar psicológico causado por el esfuerzo físico.

En la MP5, INTIMIDAD EMOCIONAL ES PROXIMIDAD, las respuestas de los participantes giraron entorno a la proximidad física de los muñecos, como se presenta a continuación:

Ellos andan juntos, sino no andarían cerca.

Ellos están siempre próximos, deben conocerse bien.

Tales respuestas sugieren que es la correlación experimentada entre ser emocionalmente íntimo de una persona y estar físicamente cerca de ella lo que motiva tal metáfora conceptual.

En la MP6, IMPORTANCIA ES TAMAÑO, algunos sujetos justificaron sus respuestas explicitando la correlación entre el tamaño de las personas y las imposiciones determinadas por su tamaño y fuerza en la interacción con los otros. Los estudiantes perciben que el mayor puede destacarse y ejercer un dominio físico o psicológico, de acuerdo con los hacen evidentes las siguientes respuestas.

Con el grande da para hacer grandes cosas.

Porque él es mayor, y si yo tengo un grano de arroz pequeño y el grano de poroto es mayor, el mayor es más importante.

Es mayor, con él da para hacer más cosas.

El grande está [tá] mayor en la hoja, es el foco de la atención.

Estas respuestas corroboran la idea que la correlación experimentada entre el tamaño de los objetos o personas –y lo que eso representa en la interacción con ellos– propicia el levantamiento entre los dominios TAMAÑO e IMPORTANCIA. Esa correlación es vivida diariamente por los niños en su interacción con personas mayores, que los pueden dominar por medio de la fuerza física.

Es importante aclarar que, en este punto, aunque los sujetos que apuntaron el menor como siendo el más importante en la tarea no-verbal, consideraron un gran día,

algo importante (casamiento, cumpleaños, primer día en el empleo, ganar la lotería) en la tarea verbal.

La declaración de un sujeto específico que respondió que el pequeño es más importante ilustra bien cómo la conceptualización metafórica está bien establecida. Al mismo tiempo en que dice que no debemos dar valor para el tamaño aparente, él usa la palabra “grande” metafóricamente para enfatizar la importancia del valor de la persona.

Nosotros no debemos darle valor a las apariencias, él puede ser pequeño pero tener un gran valor.

En la MP7, SIMPATÍA ES SUAVIDAD, los sujetos justificaron sus respuestas subrayando invariablemente la suavidad del muñeco. Los participantes explicitaron la asociación entre la sensación placentera proporcionada por el toque en el objeto afelpado y la noción de “simpatía”, de la siguiente manera:

Porque él es liso por dentro y el otro es áspero por dentro.

El más liso no machuca, no es áspero.

En ese punto, un sujeto explica que el muñeco, por ser blando, no lastima, lo que generaría una reacción negativa, tanto física como psicológica. La escena primaria corresponde, en este caso, a la correlación entre la sensación física agradable generada por el toque en el objeto blando y una evaluación psicológica positiva, correspondiente a la sensación placentera.

Todas esas respuestas obtenidas a partir de la tarea no-verbal refuerzan la idea central de la Teoría de las metáforas primarias, en el sentido que existen ciertas escenas y eventos básicos que ocurren en nuestra experiencia diaria y que resultan en el entendimiento subjetivo de esos eventos, corroborando la hipótesis cuantitativa que no habría un número significativo de diferencias de comprensión de metáforas primarias entre los grupos de diferentes culturas.

Sin embargo, el punto 03 originó respuestas peculiares de algunos participantes, que merecen ser discutidas. En este punto hubo una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de los niños pertenecientes al MST y los de los otros grupos. El análisis cualitativo de las respuestas reveló que ese resultado fue generado por algunos de esa comunidad que llevaron en cuenta el color del muñeco, y no el hecho de que uno sea más claro que el otro:

El color verde es más fuerte, más bonito.

Porque si yo tengo un césped mojado va a crecer alguna cosa arriba de él.

Una hipótesis levantada a partir de las respuestas de los estudiantes pertenecientes al MST es la relación del color del muñeco con el ideal del movimiento, que es tener una tierra plantada, metonímicamente representada por el color verde. En otras palabras, el verde del muñeco parece estar representado todo un ideal de plantación viva, PUNGENTE. Por lo tanto, en este punto, las respuestas dadas para la tarea no-verbal llaman la atención a la influencia de factores culturales en la percepción de la realidad. Llevando en cuenta que los participantes de ese movimiento tienen como ideal poder trabajar la tierra –hacerla verde con las plantaciones- es posible entender porqué solamente niños de esa comunidad enfocaron su atención en el color del muñeco y no en el hecho de que era más claro que el otro. Se nota que en una investigación anterior (Siqueira y Lamprecht, 2007) ese mismo punto fue presentado a más de doscientos participantes brasileños y norteamericanos y ninguno de esos participantes enfatizó el color del muñeco en detrimento de la diferencia claro / oscuro.

Una posible explicación para el resultado encontrado está relacionada al postulado de Kövecses (2005) sobre la existencia de variabilidad metafórica entre culturas. Es posible entender el Movimiento Sin Tierra con una sub-cultura bastante homogénea en términos de ideales, inserida en una cultura mayor, regional (sea la estrictamente gaucha o la brasileña), más heterogénea. En esas condiciones, la variabilidad metafórica encontrada en este estudio se encuadra en la dimensión sub-cultural, la que cree que las diversas sub-culturas en una misma región pueden tener usos metafóricos exclusivos.

Las respuestas en este punto no bastan para corroborar la hipótesis cualitativa que existen diferencias significativas en la comprensión de MP en las diversas comunidades, hasta porque la mayoría de los niños del MST también apuntó al muñeco claro como siendo el bueno. Sin embargo, esas respuestas apuntan hacia la creciente necesidad de estudios interdisciplinarios, a fin de entender mejor los aspectos involucrados en el lenguaje humano. La relación de cultura con metáforas, sean ellas primarias o no, es fundamental, ya que nuestras experiencias corpóreas son llevadas a cabo en una cultura específica, que tiene prácticas más o menos universales.

En relación a la hipótesis de que existen diferencias en el desempeño de las tareas verbal y no-verbal, con ventaja de la primera sobre la segunda, esa fue plenamente corroborada, en las tres comunidades investigadas. Los resultados encontrados confirman los de Siqueira y Lamprecht (2007) en los que el desempeño de niños en edad escolar en la tarea verbal supera el desempeño en la tarea no-verbal.

Estos resultados pueden ser atribuidos principalmente a dos factores: el primero está relacionado al tipo de expresiones metafóricas presentadas, altamente convencionales en las comunidades estudiadas; y el segundo relacionado a la etapa de la vida de los participantes, ya aproximándose al final de la enseñanza fundamental, fase en la que la comunicación verbal es el medio de interacción más utilizado por los individuos.

Conclusión

Los estudios en metáfora, en la perspectiva de la Teoría de la metáfora conceptual, defienden que la relación entre los dominios conceptuales involucrados en una metáfora primaria es universal. Sin embargo, más y más estudios han cuestionado esta idea de universalidad de los levantamientos y enfatizado la influencia de aspectos socio – culturales en la comprensión y en la producción de actualizaciones lingüísticas metafóricas. En este artículo revisamos los datos previamente presentados en otro trabajo (Siqueira y Parente, 2005), haciendo evidente aquí, a través de los datos oriundos de diferentes comunidades, el papel de la cultura y la importancia de la interface entre dos grandes áreas de investigación –Lingüística y Antropología- en el estudio de las metáforas primarias.

Traducción al español:
Prof. Dr. Milton Hernán Bentancor

Referencias

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 Lingüística 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.