

Literatura comparada: pontes do oriente ao ocidente o ensino de *Amor de perdição* e dos *Amantes borboleta* em contexto intercultural

Comparative literature: bridges from east to west
teaching *Amor de perdição* and *The butterfly lovers* in an
intercultural context

Liliana Isabel da Cunha Soares¹

0009-0001-1288-3379 

Tong Qian²

0009-0007-2817-7501 

¹ Departamento de Português, Faculdade de Estudos Europeus e Latino-Americanos, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, China.

² Departamento de Português, Faculdade de Estudos Europeus e Latino-Americanos, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, China.

Autor correspondente: Liliana.soares@sgisu.edu.cn

Resumo. Este artigo propõe-se refletir sobre o papel da literatura como ferramenta de aproximação cultural no ensino de línguas. Baseando-se na novela portuguesa *Amor de perdição*, e no conto tradicional chinês *Os amantes borboleta*, analisa-se como obras de culturas distintas dialogam sobre temáticas universais como o amor impossível, a oposição familiar e a tragédia. O principal objetivo é fomentar a leitura crítica entre estudantes de português como língua estrangeira, promovendo a construção de pontes culturais. A análise parte de um enquadramento teórico sobre Literatura Comparada e Intertextualidade (Qian, como citado em Zhang, 1981; Cheng, 1996; Buesco, 2001), valorizando a literatura como espaço de diálogo entre textos, leitores e tradições culturais diversas. Neste contexto, concebeu-se o projeto *Pontes do Oriente ao Ocidente*, uma iniciativa didática destinada a desenvolver competências interculturais e linguísticas. O projeto apresenta duas abordagens complementares: a abordagem temática, através da leitura comparada de textos com temas semelhantes; e a abordagem da literatura traduzida, partindo da leitura em língua materna para a leitura dos mesmos textos em língua estrangeira. Defende-se que a intertextualidade permite a circulação de significados entre universos culturais distintos, constituindo um instrumento pedagógico valioso para promover a empatia, a leitura crítica e a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Literatura comparada. Intertextualidade. Educação intercultural. Leitura crítica. Literatura portuguesa e chinesa.

Abstract. This paper proposes a reflection on the role of literature as a tool for cultural convergence in language education. Based on the Portuguese novel *Amor de perdição* and the traditional Chinese tale *The butterfly lovers*, it analyses how literary works from distinct cultural backgrounds engage in dialogue around universal themes such as impossible love, family opposition, and tragedy. The main objective is to foster critical reading among students of

Portuguese as a foreign language, promoting the construction of cultural bridges. The analysis is grounded in a theoretical framework of Comparative Literature and Intertextuality (Qian, as cited in Zhang, 1981; Cheng, 1996; Buesco, 2001), valuing literature as a space for dialogue between texts, readers, and diverse cultural traditions. Within this context, the project *Bridges from East to West* was created as a didactic initiative designed to develop intercultural and linguistic competences. The project presents two complementary approaches: a thematic approach, based on the comparative reading of texts sharing similar themes; and a translated literature approach, which begins with reading in the students' native language and evolves towards reading the same texts in the foreign language. Finally, the paper argues that intertextuality enables the circulation of meaning across distinct cultural universes, constituting a valuable pedagogical tool for promoting empathy, critical reading, and the appreciation of diversity.

Keywords: Comparative literature. Intertextuality. Intercultural education. Critical reading. Portuguese and Chinese literature.

1. Introdução

A literatura sempre desempenhou um papel central na construção simbólica das sociedades, permitindo a expressão das inquietações humanas e funcionando como espelho, crítica e reinterpretação dos contextos culturais de onde emerge. Ao longo do tempo, várias vozes se interrogaram sobre a sua função. Jacinto do Prado Coelho (1976) questiona: “Para que serve a literatura?”, levando-nos a refletir sobre a sua relevância para além do entretenimento ou da erudição. Campinho (2018) recorda que, mais do que ser entendida como um simples objeto de fruição, a literatura deve ser vista como um lugar de encontro e reconhecimento da identidade individual e coletiva. Neste sentido, é também espaço de mediação entre culturas e de desenvolvimento da consciência crítica e estética do leitor.

Nesta mesma linha, Harold Bloom (2000) reforça a ideia do potencial transformador da literatura, argumentando que a mesma oferece conhecimentos profundos sobre a condição humana. Bloom defende que a literatura não só enriquece o leitor, mas também cria uma experiência empática que desperta a reflexão crítica sobre a vida e a sociedade. O autor refere ainda que a leitura é uma prática ativa que desafia a passividade, estimulando o pensamento e a análise pessoal, aspetos que aprofundam a relação do leitor com o texto e o mundo. Assim, a obra literária é um convite a transcender o individual, fomentando a empatia e a compreensão das complexidades humanas, componente essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica mais ampla.

Para Scholes (1985), o ensino da literatura deve desenvolver três competências fundamentais: a leitura, a interpretação e a crítica. Estas competências tornam-se ainda mais relevantes quando se ensina literatura em contexto de língua estrangeira, onde se cruzam desafios linguísticos, culturais e simbólicos. Ao proporcionar uma leitura orientada e comparativa entre obras de diferentes tradições literárias, torna-se possível não só aprofundar a compreensão textual, mas também desenvolver competências interculturais e um sentido mais alargado de alteridade. Manguel (1998), por sua vez, sublinha que os textos “escolhem” os seus leitores, na medida em que só ganham pleno

sentido quando o leitor ativa os seus próprios intertextos, ou seja, as suas experiências de leitura e o seu repertório cultural.

É neste quadro que surge o presente estudo. Apresentando uma proposta didática fundamentada na literatura comparada e na intertextualidade, tem como objetivo promover o desenvolvimento da leitura crítica e intercultural em estudantes chineses de português como língua estrangeira. A proposta articula duas obras de origem distinta, mas surpreendentemente convergente nos seus temas e simbolismos: a novela portuguesa *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, e o conto tradicional chinês *Os amantes borboleta* (梁山伯与祝英台, *Liáng Shānbó yǔ Zhù Yīngtái*),. A escolha destas obras justifica-se não só pela sua importância nas respetivas tradições literárias e culturais, mas também pela presença de temas universais como o amor impossível, a oposição familiar e a tragédia. Ambas as narrativas exploram os limites impostos pelas convenções sociais e o confronto entre os desejos individuais e as estruturas normativas das suas épocas.

Este artigo apresenta, assim, a proposta pedagógica “Pontes do Oriente ao Ocidente”, um projeto ainda não implementado, mas concebido como uma estratégia de ensino que permite integrar textos da literatura portuguesa e chinesa em contexto de leitura comparada. O projeto baseia-se em duas abordagens complementares: a abordagem temática, que promove a leitura de obras com motivos e tópicos semelhantes; e a abordagem da literatura traduzida, que parte da leitura dos textos na língua materna dos alunos, antes de os confrontar com a versão original em língua estrangeira.

O artigo organiza-se da seguinte forma: numa primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico da proposta, com base em autores da literatura comparada e da teoria da intertextualidade; segue-se a descrição das duas abordagens metodológicas previstas no projeto; posteriormente, realiza-se uma análise comparativa entre *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta*, destacando os pontos de contacto e os contrastes simbólicos e culturais; por fim, discutem-se as potencialidades desta proposta para o desenvolvimento da literacia literária, da consciência intercultural e da formação de leitores críticos.

2. Enquadramento teórico

2.1. Literatura comparada

A literatura comparada tem vindo a afirmar-se como um campo do saber que transcende as fronteiras nacionais, linguísticas e culturais. Desde as suas origens no século XIX, associadas a uma perspetiva eurocêntrica e filológica, o comparativismo evoluiu para uma abordagem mais relacional, interdisciplinar e sensível às dinâmicas interculturais que caracterizam o mundo contemporâneo (Wellek & Warren, 1956; Moretti, 2000). Inicialmente entendida como o estudo das “influências” entre autores e tradições literárias, a literatura comparada procurava identificar semelhanças e rastrear heranças textuais entre obras de diferentes países, privilegiando frequentemente as literaturas canónicas ocidentais. Esta abordagem, embora relevante para o mapeamento de contactos literários e culturais, revelava limitações conceptuais e metodológicas, uma

vez que tendia a ignorar a complexidade das interações simbólicas e a assimetria entre culturas (Casanova, 2004; Damrosch, 2003).

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo com a emergência dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, a literatura comparada alargou os seus horizontes e passou a assumir-se como um espaço de diálogo entre textos e contextos diversos, centrado na circulação de ideias, formas e imaginários. Neste novo paradigma, deixa de se procurar apenas o que é comum ou o que foi influenciado, para se valorizar o que é diferente, singular e situado. O foco desloca-se da ideia de influência para a noção de inter-relação, reconhecimento e escuta ativa do Outro literário. Autores como Susan Bassnett (1993), Haun Saussy (2006) ou Emily Apter (2013) contribuíram para este alargamento concetual, propondo uma literatura comparada mundial atenta às zonas de contacto entre culturas e às dinâmicas de tradução, mediação e representação. Esta mudança de enfoque tem implicações pedagógicas importantes, sobretudo no contexto do ensino de línguas estrangeiras, onde a literatura comparada se apresenta como instrumento de valorização da diversidade cultural e de promoção da literacia crítica.

O desenvolvimento da literatura comparada na China tem seguido uma trajetória particular, distinta da tradição euro-americana, mas profundamente influenciada por ela. Desde as primeiras tentativas de sistematização do campo até às propostas mais recentes, os académicos chineses têm procurado integrar as suas tradições filosóficas, literárias e culturais na reflexão comparatista, propondo uma abordagem crítica e intercultural que valoriza tanto os elementos universais como as especificidades locais.

Um dos nomes mais influentes neste panorama é Qian Zhongshu, reconhecido pelo seu vasto conhecimento das literaturas clássicas chinesa e ocidental. Para Qian (como citado em Zhang, 1981, p. 89), a literatura comparada deve ser entendida como “o estudo da literatura para além do âmbito das literaturas nacionais individuais”, ou seja, como um campo que procura revelar afinidades, divergências e diálogos entre diferentes tradições. A sua obra enfatiza a importância da intertextualidade e da inter-relação entre os textos, recusando uma leitura fechada ou isolada das obras. Qian defende que o valor da literatura comparada reside na sua capacidade de ultrapassar barreiras linguísticas e culturais, promovendo a compreensão mútua entre povos.

Por sua vez, Yue (2005) propõe uma reestruturação epistemológica da disciplina, classificando o seu percurso em três fases distintas:

- (1) a fase da imitação e tradução de modelos ocidentais;
- (2) a fase da autonomia crítica, com a emergência de uma tradição académica chinesa própria; e
- (3) a fase contemporânea, marcada pela internacionalização, diálogo e intersubjetividade.

Ademais, Yue propõe um modelo comparatista que articula uma perspetiva histórica, dialógica e transdisciplinar, sublinhando que a literatura comparada deve ser “um lugar de encontro e de troca entre as culturas, sem hierarquias nem subordinações” (Yue, 2005, p. 171).

Já Wang (2009) introduz uma dimensão ainda mais crítica e contemporânea ao debate. O autor insiste na urgência de descolonizar o campo da literatura comparada, alertando para os riscos de reprodução de modelos eurocêntricos, tanto a nível teórico como institucional. Com efeito, para Wang (2009), o futuro da literatura comparada reside na sua abertura à pluralidade epistémica e à descentralização dos discursos literários, o que implica reconhecer e valorizar as literaturas periféricas e os processos de tradução e reinterpretação como formas legítimas de produção de sentido.

Por fim, Xu (2016) apresenta uma proposta de síntese historiográfica, defendendo a necessidade de recuperar as raízes clássicas chinesas da reflexão literária comparada, sem renunciar ao diálogo com as metodologias ocidentais. O autor traça uma breve história da disciplina na China e sugere que a literatura comparada deve posicionar-se como um espaço de mediação entre tradição e modernidade, entre herança e inovação.

Estas abordagens chinesas enriquecem profundamente o campo da literatura comparada, propondo uma visão mais equitativa, intercultural e dialógica. A sua valorização neste artigo não é meramente circunstancial: trata-se de reconhecer que o diálogo entre textos de diferentes culturas só é verdadeiramente produtivo quando se apoia em modelos teóricos que recusam assimetrias coloniais e valorizam o conhecimento situado. O projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente” inspira-se diretamente nestes pressupostos, propondo uma leitura comparada que respeita a singularidade das obras e promove a aproximação crítica entre os seus leitores.

2.2. Intertextualidade

O conceito de intertextualidade refere-se às múltiplas relações que um texto estabelece com outros textos, de forma explícita ou implícita. Esta noção assenta nos contributos de Mikhail Bakhtin (como citado em Maciel, 2017) e Julia Kristeva (1974). Embora Bakhtin não tenha usado o termo “intertextualidade”, foi quem evidenciou o carácter dialógico da linguagem, afirmando que “toda a enunciação é, de certa forma, dialógica” (como citado em Maciel, 2017, p. 140). Ou seja, qualquer texto está em diálogo com outros discursos, anteriores e futuros, num processo contínuo de ressonância entre vozes.

A linguista e crítica literária Julia Kristeva (1974) desenvolve este princípio e propõe que todo o texto é “um mosaico de citações”, construído pela absorção e transformação de outros textos (como citado em Carvalhal, 2006, p. 127). A autora sintetizou várias teorias modernas de linguística e simbologia (Cheng, 1996; Qin, 2004), incluindo as de Bakhtin, Freud e Derrida, e cunhou o neologismo “intertextualidade” (*intertextualité*). Na sua perspetiva, o texto não existe isoladamente, mas como parte de uma rede, dialogando com géneros, tradições e ideias anteriores (Kristeva, 1974; Maciel, 2017). Neste quadro teórico, a criatividade e a produtividade transferem-se do autor para o texto, enquanto a subjetividade individual do autor e a sua autoridade sobre a obra se dissipam (Cheng, 1996). Assim, a intertextualidade revela-se essencial na leitura comparada, pois permite compreender a construção de sentidos como um processo relacional, nunca encerrado em si mesmo.

Reforça Carvalho (2006) que a intertextualidade não é apenas um recurso estilístico, mas uma estrutura fundamental da literatura. Mais do que os textos dialogarem entre si de forma automática, é o leitor quem os coloca em relação. A autora sublinha que o reconhecimento de intertextos depende do repertório de cada leitor, sendo necessário um conhecimento partilhado entre autor e leitor para que as alusões se concretizem (Carvalho, 2006, pp. 127–128). Esta dimensão assume ainda maior relevância quando a leitura ocorre entre culturas diferentes, pois o leitor estrangeiro depara-se com referências que nem sempre pertencem ao seu horizonte cultural.

Neste contexto, Cheng (1996) sublinha o papel ativo do leitor como mediador entre textos e culturas. Para este autor, “o leitor é o mediador e intérprete dos textos” (Cheng, 1996, p. 76), sendo através da sua leitura que as pontes intertextuais ganham forma. A intertextualidade torna-se, assim, uma prática interpretativa, particularmente rica quando os leitores se confrontam com textos de tradições distintas da sua, como é o caso dos aprendentes de PLE ao acederem à literatura portuguesa.

No domínio do ensino, esta abordagem revela-se especialmente frutífera. Como defendem Scholes (1985), Manguel (1998) e Cheng (1996), explorar a intertextualidade permite que os alunos articulem o novo com o conhecido, ativando referências da sua cultura de origem para melhor compreenderem o texto-alvo. É esse o fundamento do projeto pedagógico “Pontes do Oriente ao Ocidente”, que propõe a leitura comparada de obras portuguesas e chinesas. Esta prática favorece não só a aquisição linguística, como também estimula o pensamento crítico, a empatia cultural e a literacia intercultural.

A experiência teórica do projeto mostrou que, ao lerem narrativas em português com ecos da sua própria tradição – como *Os amantes borboleta* em diálogo com *Amor de perdição* –, idealmente, os alunos chineses reconhecerão motivos familiares e, assim, acederão de forma mais profunda ao texto português. A intertextualidade cumpre aqui uma dupla função: facilita a compreensão e aumenta o envolvimento dos estudantes. Esta leitura cruzada funciona como uma ponte entre mundos, permitindo que o aluno leitor construa sentidos mais ricos e contextualmente informados.

Em suma, inspirando-se nos princípios de Bakhtin e Kristeva, e nas contribuições de Cheng (1996), compreende-se que a intertextualidade, quando conscientemente trabalhada em contexto didático, pode transformar a leitura literária em língua estrangeira num espaço fértil de encontro e aprendizagem. Esta perspetiva alinha-se também com a visão de autores como Bassnett (1993), Saussy (2006) e Apter (2013), que defendem uma literatura comparada orientada para o cruzamento de culturas e práticas de leitura crítica e transformadora.

2.3. O papel do leitor na construção de sentido

A centralidade do leitor na construção do sentido é um dos pilares da teoria literária contemporânea. Correntes como a Estética da Recepção, a Teoria do Efeito do Leitor ou a Desconstrução convergem na ideia de que o significado de um texto emerge da interação entre texto e leitor. Manguel (1998) reforça essa dimensão ao afirmar: “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos” (p. 20). A leitura,

para este autor, é uma atividade essencial à condição humana – um ato de compreensão do mundo e de si.

Este reconhecimento da leitura como prática ativa marca uma viragem na crítica literária. De uma abordagem centrada no autor ou na autonomia do texto, passou-se a valorizar o papel interpretativo do leitor. Robert Scholes (1985) observa que ler não é apenas decifrar palavras, mas envolver-se criticamente com o texto. Cabe à educação literária, segundo o autor, formar leitores capazes de analisar, refletir e reconhecer referências e conexões intertextuais.

Por sua vez, Cheng (1996) vai ao encontro desta perspetiva, sublinhando que a intertextualidade é uma atividade interpretativa realizada pelo leitor, que atualiza as relações entre textos a partir do seu próprio repertório. Esta abordagem ganha relevância particular em contextos interculturais, onde o leitor atua como mediador entre culturas, dando sentido às semelhanças e diferenças a partir do seu horizonte de expectativas.

É com base nestas ideias que se desenvolve o projeto pedagógico “Pontes do Oriente ao Ocidente”. Pensado para estudantes chineses de Português Língua Estrangeira (PLE), o projeto propõe sessões de leitura e debate onde os alunos comparam obras de países de língua portuguesa e narrativas da tradição chinesa. Em vez de uma leitura passiva, privilegia-se um modelo participativo, onde os alunos identificam paralelismos temáticos e culturais, como no caso da leitura cruzada entre *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta*. Ao estabelecerem estas pontes, os estudantes tornam-se investigadores e intérpretes, desempenhando um papel ativo na construção do sentido.

Ainda, Liu (2005) destaca que o ensino eficaz não consiste em transmitir conteúdos, mas em criar ambientes que favoreçam a construção ativa do conhecimento. Assim, o professor surge como facilitador, enquanto o estudante-leitor assume o protagonismo da leitura. Tal como defendem Scholes (1985), Cheng (1996) e Manguel (1998), este tipo de prática promove uma leitura crítica, sensível às diferenças culturais e aberta ao diálogo.

Em suma, o projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente” exemplifica como a centralidade do leitor pode ser operacionalizada no ensino da literatura. Cada leitura comparada torna-se um exercício de construção de sentido intercultural, em que os estudantes não só aprendem a língua e a literatura, mas também desenvolvem empatia, pensamento crítico e consciência cultural. Ao colocarmos o leitor no centro, construímos pontes reais entre textos e culturas.

3. Análise intertextual temática das obras *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta*

A análise comparativa entre *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, e *Os amantes borboleta*, conto tradicional chinês, justifica-se pela confluência de temáticas centrais como o amor trágico, os constrangimentos sociais e a idealização da morte como redenção. Ambas as narrativas, oriundas de universos culturais distintos, convergem na representação de um amor que se confronta com estruturas familiares rígidas e expectativas normativas que anulam a agência dos amantes.

Estas obras entrecruzam-se na sua temática trágica sobre um amor impossível e este estudo, mais do que abordar a parte formal dos textos, pretende analisar como duas histórias, com antecedentes diferentes, promovem ideias semelhantes, com tramas que

terminam de forma parecida. A presente análise pretende relacionar duas culturas diferentes através da literatura, levando a que os aprendentes de língua materna chinesa possam compreender e aprender sobre a cultura da língua portuguesa, estudada como língua estrangeira.

3.1. Amor de perdição

Camilo Castelo Branco (1825–1890) viveu uma existência marcada por acontecimentos intensos e trágicos, que viriam a repercutir-se fortemente na sua obra literária. Filho ilegítimo de uma família aristocrática, ficou órfão de mãe aos dois anos e de pai aos dez, experiências que, segundo alguns biógrafos, contribuíram para moldar um caráter inquieto e emocionalmente vulnerável. Educado de forma irregular, revelou desde cedo uma vocação literária precoce e um espírito boémio. Foi um dos primeiros autores portugueses a viver exclusivamente da escrita, tendo produzido mais de uma centena de títulos, entre romances, novelas, crónicas, poemas e ensaios.

Críticos clássicos, como Saraiva e Lopes (1996), classificam-no como expoente do Ultra-Romantismo português, sublinhando o exagero emocional, a presença constante do destino trágico e a dualidade dos perfis femininos, ora idealizadas como figuras angelicais, ora como “mulheres fatais”. Apesar dessa caracterização, abordagens mais recentes (Seixo, 1997; Coelho, 2001) destacam também o seu olhar crítico sobre a sociedade e a complexidade psicológica das personagens, reconhecendo-lhe uma evolução estilística que abrange do lirismo romântico à sátira social.

A vida pessoal de Camilo está intrinsecamente ligada à sua produção literária. O caso mais célebre é a sua relação com Ana Plácido, mulher casada com quem iniciou um romance em 1858. Em 1860, ambos foram presos por adultério, e foi na prisão que Camilo escreveu *Amor de perdição* (1862), a obra mais emblemática do seu percurso. O autor afirmou tê-la escrito em apenas quinze dias, nos momentos que considerava os mais atormentados da sua vida. Embora Camilo alegasse que a narrativa se inspirava num episódio real de um tio, é amplamente aceite que a história reflete de forma transfigurada a sua própria história com Ana Plácido (Coelho, 2001, p. 368). A obra tornou-se um verdadeiro “Romeu e Julieta” português, combinando paixão, fatalismo e crítica social especialmente ao conservadorismo das famílias e à injustiça institucional (Figueiredo, 1941). Após a sua absolvição, Camilo pôde finalmente viver com Ana Plácido, com quem casaria oficialmente em 1888. A estabilidade relativa da vida em São Miguel de Seide não o afastou da escrita compulsiva, oscilando entre novelas passionais e sátiras, como *A queda de um anjo* (1866). Nos últimos anos, afetado por problemas de visão, possivelmente relacionados com sífilis, mergulhou numa depressão profunda. Incapaz de continuar a escrever, suicidou-se em 1890. A sua morte trágica, anunciada como “o dia de desespero”, encerra de forma simbólica a narrativa de uma vida que, tal como a sua ficção, foi atravessada por amores impossíveis, sofrimento e intensidade emocional.

O legado camiliano, no entanto, permanece incontestável. A crítica contemporânea sublinha a interdependência entre a vida e a arte no universo camiliano, observando que os seus romances não apenas refletem o seu tempo, mas também fragmentos da sua

existência pessoal transfigurada pela literatura (Pavanello, 2025; Seixo, 2023; Carvalho, 2003).

A obra *Amor de perdição*, publicada em 1862, é amplamente considerada uma das obras mais emblemáticas do Ultrarromantismo português, frequentemente apelidada de “Romeu e Julieta lusitano” pela crítica literária (Saraiva & Lopes, 1996). Da autoria de Camilo Castelo Branco, figura incontornável da segunda fase do Romantismo em Portugal, inscreve-se na tradição da narrativa passionai, marcada pelo exacerbamento das emoções, pela idealização do amor e pela constante tensão entre o desejo individual e as imposições da sociedade oitocentista (Saraiva & Lopes, 1996; Moisés, 2006).

A narrativa centra-se no amor impossível entre Simão Botelho e Teresa de Albuquerque, jovens pertencentes a famílias rivais, os Botelho e os Albuquerque, residentes em Viseu e envolvidas em dissensões de ordem financeira e social (Sousa, Carvalho & Morais, 2021). A relação amorosa dos protagonistas é, desde o início, marcada por obstáculos intransponíveis, impostos pelas estruturas patriarcais e pelos interesses familiares. Ao longo da obra, Camilo expõe o conflito entre a intensidade dos afetos e os limites estabelecidos por convenções sociais, religiosas e institucionais.

Simão, herói romântico por excelência, assume um percurso de queda e destruição pessoal ao confrontar-se com a recusa do seu amor por parte das suas famílias. Após regressar da universidade e descobrir que Teresa fora prometida ao seu primo Baltazar, escolha imposta pelo pai da jovem, Simão comete um ato impulsivo: assassina o rival. Condenado à prisão e, posteriormente, ao degredo na Índia, vê-se separado para sempre da mulher amada. Teresa, por sua vez, é enclausurada num convento no Porto, onde acabará por morrer, consumida pela dor da separação e pela repressão emocional.

A tragédia consumada revela-se não apenas na morte física dos protagonistas, mas na impossibilidade de consumação amorosa em vida. Tal como anuncia o narrador logo na introdução da obra, “Amou, perdeu-se e morreu amando”¹ (Castelo Branco, 2020, p. 18), o destino de Simão é marcado por uma trajetória fatalista que ecoa a tradição trágica clássica, mas também a herança do sentimentalismo romântico. O amor, longe de redimir, conduz à ruína; e a morte surge como única forma de eternização do vínculo amoroso.

O narrador de *Amor de perdição* apresenta uma complexidade peculiar caracterizada por uma combinação de modalidades narrativas. Embora a narração comece na primeira pessoa, a identidade do narrador apenas é revelada no final da obra, quando se descobre ser o sobrinho do protagonista Simão, um membro da família Botelho. Este narrador não presenciou diretamente os eventos narrados, baseando-se principalmente em cartas e documentos, o que estabelece um distanciamento entre ele, a ação e o protagonista, apesar de sua proximidade familiar. Ao longo da narrativa, ele adota o tratamento dramático, apresentando as cenas e utilizando o discurso direto para as falas das personagens, bem como transcrições das correspondências trocadas entre Simão e Teresa (Amaral, 2022).

Através de *Amor de perdição*, Camilo Castelo Branco explora, com acutilância e lirismo, a fragilidade dos afetos humanos perante as forças sociais que os condicionam. Esta não é apenas uma história de amor frustrado: é também uma crítica implícita às

¹ Consultado a 13/12/2025.

instituições que regulam os destinos individuais, à moral conservadora da época e à rigidez das normas familiares. Ao mesmo tempo, a obra reflete a experiência do próprio autor, nomeadamente os episódios trágicos da sua vida amorosa, o que confere ao texto uma dimensão autobiográfica e emocionalmente densa.

3.2. Os amantes borboleta

A lenda d’*Os amantes borboleta*, considerada uma das quatro narrativas tradicionais mais emblemáticas da China, é também conhecida como “A história de Liang Shanbo e Zhu Yingtai”. Trata-se de um conto cuja origem se perde na tradição oral, sendo amplamente consensual entre os estudiosos que a narrativa terá emergido no final da Dinastia Jin Oriental (317–420 d.C.), embora o motivo da metamorfose em borboletas, elemento icónico do desfecho, apenas tenha sido incorporado posteriormente, provavelmente após a Dinastia Tang (Chen, 2019). Em 2006, esta lenda foi reconhecida como Património Cultural Imaterial da China, refletindo o seu impacto duradouro na identidade cultural chinesa.

Ao longo de mais de mil e seiscentos anos, a lenda tem sido continuamente transmitida e recriada em diversas expressões artísticas, como a ópera, a música, a dança, o teatro, o cinema ou a literatura, assumindo o estatuto de verdadeiro cânone dentro do imaginário cultural chinês. A sua relevância transcende o mero valor narrativo, funcionando como veículo simbólico de ideais sobre o amor, a justiça, a igualdade de género e a transcendência espiritual. A estrutura narrativa apresenta claras ressonâncias com o modelo trágico de Romeu e Julieta, na tradição ocidental, ou com *Amor de perdição*, na literatura portuguesa: um amor juvenil e intenso, esmagado por convenções sociais e culminando numa morte redentora que eterniza o vínculo amoroso no plano simbólico.

A protagonista, Zhu Yingtai, é a única filha de uma família numerosa e patriarcal. Educada com ternura e abertura intelectual por parte dos pais, é descrita como uma jovem brilhante e determinada, que aspira a estudar em pé de igualdade com os homens. Num contexto histórico em que as escolas estavam vedadas às raparigas, Zhu decide disfarçar-se de rapaz para poder frequentar uma academia na cidade de Hangzhou. É aí que conhece Liang Shanbo, com quem estabelece uma amizade profunda e inseparável ao longo de três anos de convivência diária. Apesar da proximidade, Liang nunca suspeita da verdadeira identidade da sua amiga, nem reconhece os sinais afetivos que Zhu subtilmente lhe transmite.

Chegado o momento de regressar a casa, devido à súbita doença da mãe, Zhu despede-se de Liang, tentando, uma vez mais, sugerir-lhe a verdade, inclusive inventando uma irmã gémea com quem esperava que ele se casasse, numa última tentativa de manter o vínculo. Só mais tarde Liang descobre que Zhu Yingtai era, afinal, uma jovem mulher, e que o seu afeto ultrapassava a mera amizade. Contudo, o tempo revelou-se adverso: Zhu já estava prometida a Ma Wencai, filho de uma família abastada, por imposição dos pais. A frustração desta descoberta conduz Liang à morte por desgosto, num ato de rendição emocional. Quando Zhu visita o túmulo do amado, recusa a separação definitiva e suplica ao céu para poder reunir-se com ele. Uma súbita manifestação da natureza, interpretada

como intervenção divina, consome a sua vida, unindo simbolicamente os dois amantes para além da morte. Da sepultura, emergem duas borboletas que voam juntas, representando a libertação espiritual e a transcendência do amor humano.

Enquanto produto da tradição oral coletiva, a narrativa original não possui um autor identificável. Tal como sucede com os mitos gregos e romanos, o seu significado primitivo era moldado de forma inconsciente pela coletividade (Wang, 2021, p. 61). Ao longo dos séculos, contudo, a lenda foi adaptada e reelaborada por inúmeros autores, conferindo-lhe camadas de interpretação, valores culturais específicos e traços estilísticos correspondentes às épocas em que foi reescrita. A plasticidade do enredo permitiu a sua sobrevivência e atualização contínua, sendo frequentemente mobilizada como ferramenta literária, educativa e simbólica para tratar temas como a opressão de género, a liberdade individual e o poder do amor como forma de resistência.

3.3. Pontos de convergência temática e simbólica entre *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta*

Uma das primeiras similitudes evidentes entre *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta* reside na escolha do tema central: o amor impossível, vivido em oposição às normas sociais, culminando tragicamente com a morte dos protagonistas. Apesar dos contextos culturais e históricos profundamente distintos, ambos os textos exploram a interferência familiar na vida amorosa dos jovens, através de casamentos arranjados, rivalidades entre famílias ou hierarquias sociais intransponíveis.

Na novela de Camilo, a impossibilidade de concretizar o amor entre Simão Botelho e Teresa de Albuquerque resulta do ódio entre as suas famílias e da imposição, por parte do pai de Teresa, de um casamento com o primo Baltazar. Já na lenda chinesa, Zhu Yingtai é prometida a Ma Wencai, herdeiro de uma família abastada e influente, decisão imposta pela família em nome do prestígio social e da tradição. Este paralelismo evidencia a persistência, em ambas as culturas, da autoridade patriarcal sobre os destinos individuais, sobretudo no que concerne às mulheres.

Outro ponto comum diz respeito à forma como os protagonistas se conhecem e se apaixonam: trata-se, em ambos os casos, de encontros fortuitos que evoluem para amores genuínos, livres de convenções ou interesses externos. Estes amores são marcados por uma elevada pureza e espiritualidade. Em *Amor de perdição*, Simão e Teresa mal se encontram fisicamente ao longo da narrativa, comunicando-se sobretudo por cartas, nas quais prevalece a devoção afetiva e o ideal de união espiritual: “o que os dois pretendem e procuram antes do casamento, através das cartas, é a união dos corações e a fidelidade espiritual, e não contactos carnavais nem relações corporais” (Wang, 1996). De forma semelhante, Zhu Yingtai e Liang Shanbo vivem lado a lado durante três anos como colegas de estudo, numa convivência íntima mas platónica, baseada numa amizade fraternal que evolui lentamente para uma afeição profunda.

A inevitabilidade trágica é outro elemento transversal às duas narrativas. Em *Amor de perdição*, Teresa faleceu devido a uma debilidade física agravada por uma profunda tristeza ao saber que Simão será enviado para o exílio, comunicando-lhe o facto por carta. Simão, já doente e emocionalmente devastado, morre em alto-mar, acompanhado por

Mariana, que o assistia. Na lenda chinesa, Liang Shanbo morre primeiro, após saber que Zhu Yingtai casará com outro homem, e Zhu, desesperada diante da campa do amado, implora ao céu que a una a ele, sendo fulminada por um raio. O simbolismo da morte como única possibilidade de união transcende o contexto cultural e torna-se um ponto de comunhão universal: em ambas as obras, o amor apenas se consoma no plano da transcendência, como forma de resistência final à ordem instituída.

A semelhança entre as personagens femininas é também notória. Teresa e Zhu Yingtai são filhas únicas, educadas com ternura e admiração pelas suas famílias. Esta afeição parental torna ainda mais dolorosa a recusa do amor que escolheram. Ambas demonstram coragem invulgar para o seu tempo: enfrentam os valores sociais, opõem-se às decisões paternas e escolhem, em plena consciência, a morte em detrimento de uma vida imposta. Neste gesto radical, tornam-se figuras de rebeldia, desafiando não apenas os códigos de conduta da sua época, mas também o papel tradicionalmente submisso atribuído às mulheres. A sua morte voluntária não representa desistência, mas sim uma afirmação última da liberdade individual e da fidelidade ao amor.

Por fim, destaca-se o papel dos antagonistas masculinos, Baltazar, em *Amor de perdição*, e Ma Wencai, em *Os amantes borboleta*, ambos escolhidos pelas famílias como noivos “adequados”, em contraste com os protagonistas apaixonados, desprovidos de estatuto social equivalente. Estas figuras simbolizam os interesses sociais, económicos e políticos que se sobrepõem à vontade individual e ao sentimento amoroso.

A identificação destes pontos de contacto entre as duas narrativas permite não só um exercício de análise comparativa intercultural, como também a problematização de valores universais como o amor, a liberdade, a obediência e a justiça. Embora o presente artigo destaque algumas dessas aproximações temáticas, não se pretende limitar a leitura crítica a estes aspetos, sendo desejável que os leitores ou estudantes, no âmbito de aplicação didática, desenvolvam outras interpretações fundamentadas, promovendo a reflexão autónoma e contextualizada.

4. Proposta pedagógica “Pontes do Oriente ao Ocidente”

A proposta pedagógica intitulada “Pontes do Oriente ao Ocidente” surge como um espaço de encontro entre tradições culturais distintas, através da leitura literária comparada. Com base em duas obras emblemáticas, o conto chinês *Os amantes borboleta* e a novela portuguesa *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, procura-se desenvolver não só a competência leitora e crítica dos alunos, mas também a consciência intercultural no ensino de PLE.

Esta proposta enquadra-se num cenário didático em que a literatura, apesar do seu valor formativo, é frequentemente relegada para segundo plano em favor de materiais mais funcionais. “Pontes do Oriente ao Ocidente” propõe-se contrariar essa tendência, valorizando a literatura como via privilegiada para o desenvolvimento da comunicação, da empatia cultural e da leitura analítica.

O projeto organiza-se em dois eixos metodológicos: a abordagem temática, que promove a leitura de textos de culturas distintas com temas universais (como o amor proibido, o destino ou o conflito geracional), e a abordagem da literatura traduzida, que

ênfatisa a leitura de obras traduzidas entre o chinês e o português. Ambas procuram fomentar a reflexão sobre a diversidade e a proximidade entre culturas, promovendo o diálogo intercultural.

Os objetivos gerais do projeto incluem incentivar a leitura literária entre aprendentes de PLE, desenvolver competências interculturais através da leitura comparada e promover uma compreensão profunda dos textos, relacionando-os aos seus contextos históricos e culturais. Pretende-se também estimular a análise crítica e a interpretação simbólica, valorizando a singularidade das culturas portuguesa e chinesa, evitando leituras simplificadoras ou exotéricas. Por conseguinte, no plano dos objetivos específicos, destacam-se o desenvolvimento de estratégias de leitura comparativa adequadas ao nível linguístico dos alunos, a identificação de temas, motivos e estruturas narrativas comuns entre as obras selecionadas e a reflexão crítica sobre as representações culturais e sociais presentes nos textos. Além disso, pretende-se que os participantes produzam respostas interpretativas, tanto orais como escritas, acerca das obras e das suas articulações intertextuais. Neste sentido, este conjunto de objetivos visa garantir um trabalho rigoroso e aprofundado no estudo comparativo, promovendo não só o desenvolvimento linguístico, mas também a sensibilização cultural e a capacidade crítica dos aprendentes em relação à literatura em ambas as culturas.

Importa referir que o projeto, à data da redação deste artigo, não foi ainda implementado em contexto de sala de aula, não havendo recolha de dados empíricos. A proposta permanece, por isso, no plano teórico-metodológico, sustentada em pressupostos didáticos e em experiências informais com estudantes chineses de PLE. Esta limitação impede conclusões quantitativas, mas não invalida o seu potencial enquanto modelo pedagógico adaptável a diversos contextos, especialmente no ensino universitário ou em clubes de leitura.

Assim sendo, inspirada na reflexão crítica e na sistematização de práticas dispersas, esta proposta não resulta de uma metodologia experimental com resultados mensuráveis, mas de uma conceção teórica fundamentada. Tal como defende Nóvoa (2009), muitas inovações pedagógicas emergem precisamente da articulação entre experiência, análise e vontade de transformação. É nesse espírito que “Pontes do Oriente ao Ocidente” se apresenta como ferramenta de mediação entre culturas, através da leitura literária.

4.1. Abordagens metodológicas

O projeto assenta em duas abordagens didáticas complementares: a leitura temática e a literatura traduzida, ambas pensadas para favorecer a construção de pontes entre culturas distintas e estimular uma leitura comparativa, ativa e crítica.

A abordagem da leitura temática propõe a comparação de obras literárias oriundas de culturas diferentes, mas unidas por um mesmo tema central, neste caso o amor impossível. A seleção das obras *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta* foi motivada exatamente por essa convergência temática, que permite uma leitura paralela, mesmo em universos culturais, narrativos e simbólicos bastante distintos. Tal como referem Cândido e Silva (2011), o ensino da literatura deve privilegiar temas que despertem o envolvimento pessoal e a empatia do leitor, abrindo espaço à leitura crítica e à

autorreflexão. Ao reconhecer no texto português traços semelhantes aos do conto chinês, o aluno-leitor é instigado a ativar o seu repertório cultural, a interrogar os limites sociais impostos às personagens, a questionar valores e a transitar entre referências culturais com mais segurança.

Além disso, a leitura temática não exige uma tradução literal ou fidelidade formal entre os textos comparados, permitindo que o foco esteja no conteúdo, nos valores humanos, nas dinâmicas de conflito e nos desfechos. Essa liberdade metodológica é um ponto forte quando se trabalha com estudantes de língua estrangeira, uma vez que permite ajustar os textos ao seu nível linguístico, sem perder a profundidade crítica da análise. Tal como defende Ceia (2008), a literatura deve ser apresentada como “lugar de experiência”, e a experiência do amor trágico, da resistência familiar, da injustiça social e da morte dos amantes é universal, apesar das diferentes roupagens culturais.

A segunda abordagem baseia-se na leitura de literatura traduzida, sobretudo de obras que integram o imaginário cultural dos próprios estudantes. No caso dos aprendentes chineses de PLE, a leitura em português de adaptações de contos tradicionais chineses, como *Os amantes borboleta*, permite que se estabeleça uma ponte simbólica entre o “eu” e o “outro”, entre o conhecido e o estrangeiro. Tal como observa Cheng (1996), o reconhecimento de elementos familiares num texto estrangeiro favorece a compreensão, a empatia e a ativação intertextual por parte do leitor.

A tradução literária, neste contexto, funciona como um meio de acesso e, ao mesmo tempo, de reinterpretação cultural. Ao lerem, em português, uma história que lhes é familiar, os estudantes não apenas exercitam a língua, mas também se confrontam com uma nova visão do seu próprio património narrativo. Como afirma Silva, o contacto com versões traduzidas ou reescritas de obras tradicionais permite “descobrir o valor da literatura na formação ética e estética do leitor, abrindo-lhe novos horizontes de interpretação” (2002, p. 99). Assim, a leitura de traduções pode ser uma porta de entrada para o diálogo entre culturas e para o desenvolvimento de competências de análise crítica, mesmo entre alunos em níveis iniciais ou intermédios de proficiência linguística.

4.2. Estratégias didáticas: clubes de leitura, dramatizações e comparação guiada

O projeto prevê ainda algumas estratégias práticas de aplicação, desenhadas para fomentar o envolvimento do aluno com os textos e para consolidar as competências de leitura crítica, interpessoal e intercultural. Dentre essas, destacam-se os clubes de leitura, as dramatizações e, por fim, atividades de comparação guiadas.

No que toca aos **clubes de leitura**, estes propõem-se como espaços regulares de partilha de leituras e interpretações entre os alunos, com mediação do professor. Cada sessão pode centrar-se num eixo temático, como, por exemplo, o papel da mulher, o destino trágico, a oposição social, criando condições para que os participantes articulem o texto lido com outras obras, com a sua cultura de origem ou com vivências pessoais. O ambiente informal e colaborativo destes clubes potencia a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento da sua autonomia interpretativa.

Relativamente às **dramatizações**, estas, pretendendo a realização da dramatização de excertos das obras lidas ou, até mesmo, a reinterpretação criativa de cenas, com

mudanças de desfecho, mudança de época ou lugar, permitem que os alunos aprofundem o sentido simbólico dos textos, enquanto exercitam competências linguísticas, expressivas e relacionais. Como sugere Silva (2015), o ato de “encarnar” as personagens favorece a interiorização das suas emoções, dilemas e conflitos, estimulando o pensamento crítico e empático.

Por fim, em atividades de **comparação guiada**, é realizada uma leitura comparada, sobretudo nos níveis iniciais e intermédios de proficiência, guiada e acompanhada pelo professor, que assume o papel de mediador interpretativo. A proposta inclui o uso de guiões de leitura com questões orientadoras, esquemas visuais (mapas de personagens, cronologias, paralelismos simbólicos) e momentos de meta-reflexão sobre o processo de leitura. Como defendem Cândido e Silva (2011), é essencial “ensinar a ler”, criando dispositivos que ajudem o aluno a construir sentido e a fazer emergir as intertextualidades, sem que estas lhe sejam impostas.

Em síntese, o projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente” apresenta-se como uma proposta didática exequível, que valoriza o leitor como agente ativo, a intertextualidade como chave interpretativa e a literatura como lugar privilegiado para o encontro cultural. A não aplicação empírica direta não invalida o seu potencial pedagógico, antes pelo contrário, permite que a proposta se mantenha aberta, adaptável e inspiradora para diferentes contextos educativos e níveis de ensino.

5. Discussão e implicações didáticas

A análise comparativa entre *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta* evidencia o potencial formativo de uma abordagem intertextual no ensino de línguas. Nesta secção, discute-se como a intertextualidade pode servir de ferramenta de leitura comparada e qual o valor pedagógico dessa análise literária cruzada. Reflete-se, ainda, sobre o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da consciência cultural nos aprendentes, bem como a relevância deste projeto para o ensino de PLE na formação de leitores interculturais.

5.1. Intertextualidade como ferramenta de leitura comparada

A intertextualidade, entendida como a presença ou evocação de um texto dentro de outro, revela-se um alicerce teórico essencial para a leitura comparada. No contexto da literatura comparada, esta abordagem permite reconhecer um texto dentro de outro e auxilia a ler um texto em outro, cabendo ao leitor o papel de estabelecer ligações entre obras e analogias entre discursos (Steiner, 1997). Com efeito, duas obras não dialogam nem se cruzam sozinhas: necessitam de um elemento mediador – o leitor ou crítico – que ative a intertextualidade e efetue a comparação. Buesco (2001) designa esse elemento como *tertium quid*, o terceiro termo que triangula a relação comparativa. Neste processo, o intertexto torna-se “inerente à obra”, mas é atualizado e colocado em diálogo apenas pela leitura ativa do leitor. Em suma, os textos não dialogam entre si, mas são postos em diálogo pelo leitor, reforçando a ideia de que é na mente do leitor que ocorre a verdadeira comparação.

No projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente”, a intertextualidade manifesta-se na ligação temática e narrativa entre a novela portuguesa e a lenda chinesa. O recurso à leitura comparada permite ao aluno reconhecer motivos, conflitos e valores partilhados entre as duas histórias, operando ele próprio as pontes interpretativas. Essa prática concretiza, em termos didáticos, a noção de que “não há textos mortos” e de que a “morte” do autor origina o renascimento do texto nas mãos de cada novo leitor. Ou seja, a significação de uma obra literária amplia-se e ganha vida quando o leitor a relaciona com o seu repertório e com outros textos. Nas palavras de Ceia (2001), o significado de um texto literário só se expande à medida exercitarmos a leitura sobre ele, pois um texto não lido permanece apenas potencial, como um feto à espera de nascer, trazido à luz pelo leitor. A leitura comparada intertextual, ao convocar ativamente conhecimentos prévios e referências culturais do estudante, contribui para dar à luz novos sentidos em ambos os textos. Assim, interligando *Amor de perdição* e *Os amantes borboleta*, o projeto explora a intertextualidade não como mero artifício erudito, mas como ferramenta de aproximação entre duas obras de origens distintas, enriquecendo a compreensão de cada uma através da outra.

5.2. Valor pedagógico da análise literária cruzada

Para além do seu interesse literário, a leitura comparada de obras de diferentes culturas possui elevado valor pedagógico no ensino de línguas. Segundo Scholes et al. (1998), quando existe uma lacuna na narrativa, cabe ao leitor inferir o que ocorreu durante esse período omitido. Ao narrar uma sequência de eventos com relações de causalidade, o autor pode, muitas vezes, omitir certos segmentos e deixar lacunas intencionais, uma vez que o leitor é capaz de preenchê-las com base na sua experiência direta e conhecimentos intertextuais. A leitura é, por si só, uma forma de conhecimento – requer domínio dos códigos culturais, históricos e intertextuais com que a obra dialoga. Muitos autores escrevem, aliás, a partir da expectativa de um leitor ideal, conhecedor dessas referências.

Neste contexto, a leitura comparada revela-se especialmente eficaz no ensino de PLE. Ao parear um clássico português com uma narrativa tradicional chinesa, o aluno ganha um ponto de ancoragem cultural que facilita a compreensão e aumenta o interesse. Em vez de enfrentar isoladamente um texto distante, o aprendente lê-o à luz de uma história familiar, tornando o processo mais acessível e motivador.

Para reforçar esse envolvimento, o projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente” foi concebido como um clube de leitura e debate, fora do ambiente formal da sala de aula. Este formato promove a troca de perspectivas entre os alunos e estimula a identificação de pontes entre culturas. Além disso, foram igualmente pensadas tarefas criativas, como a adaptação de obras a peças de teatro com encenação e trilha sonora. Esta transposição interartística trabalha competências diversas – da leitura expressiva à dramatização – e reforça a compreensão textual e a oralidade em português.

A leitura comparada contribui ainda para o desenvolvimento linguístico, pois a exposição frequente à literatura permite atingir objetivos linguísticos, bem como o treino da leitura crítica, a melhoria da compreensão escrita, o desenvolvimento da

escrita argumentativa e o aperfeiçoamento da expressão oral. No caso de estudantes de PLE, esta prática enriquece o vocabulário, expõe o aluno a estruturas sintáticas complexas e estimula a inferência de significados. Ao mesmo tempo, promove uma postura mais autônoma e reflexiva face ao texto.

Estudos recentes mostram que intervenções com leitura compartilhada, embora focadas na infância, evidenciam que a interação ativa com textos literários é um forte preditor do desenvolvimento linguístico, estimulando habilidades cognitivas e comunicativas essenciais (da Silva, 2024). Em contextos de PLE, a leitura literária diversificada permite ainda maior enriquecimento lexical e gramatical, além de fomentar a criatividade e o pensamento crítico dos aprendentes (Ramon, 2022; Ogando, 2022).

Em suma, a leitura literária cruzada articula num só gesto o desenvolvimento linguístico, o pensamento crítico e o envolvimento afetivo. O seu valor didático reside justamente nesta capacidade de aproximar o aluno do texto, tanto pela linguagem como pela experiência cultural.

5.3. Desenvolvimento da empatia, pensamento crítico e consciência cultural

Um dos ganhos formativos mais relevantes da leitura comparada reside no desenvolvimento da empatia, da consciência cultural e do pensamento crítico. Ler literatura é, em si, um exercício humanizador: ao entrar em mundos ficcionais, o leitor confronta-se com emoções e dilemas que o convidam a refletir e sentir seguindo a perspectiva dos outros (Todorov, 2007). A literatura, ainda segundo o autor, constitui um recurso que nos ampara em estados de depressão, promove a proximidade com os demais seres humanos, aprofunda a compreensão do mundo e auxilia na orientação existencial do indivíduo (Todorov, 2007). Esta experiência de contacto com o outro contribui para a formação ética e afetiva do leitor, ajudando-o a compreender o mundo e a si próprio.

Na proposta aqui analisada, o confronto entre *Os amantes borboleta* e *Amor de perdição* permite aos alunos experimentar, simultaneamente, duas realidades culturais e emocionais. A identificação de temas universais como o amor impossível, o sacrifício ou o conflito geracional contribui para desfazer o estranhamento inicial e favorecer a empatia cultural. Ao perceberem que diferentes culturas partilham dilemas humanos semelhantes, os aprendentes aproximam-se do “outro” com maior abertura. Por outro lado, as divergências específicas – como os códigos de honra familiares ou os papéis de género – tornam-se objeto de reflexão crítica. O aluno é incentivado a interrogar-se sobre os contextos históricos e valores subjacentes, promovendo o pensamento crítico sobre sistemas éticos distintos.

Esta articulação entre razão e emoção é central no ato de leitura. Cândido e Silva (2011) sublinham que as emoções despertadas pelo texto literário são indissociáveis do conhecimento que ele proporciona. Ao ler, o leitor vê as suas crenças e valores desafiados quer no plano da inteligência, quer no plano da sensibilidade, num processo em que a inteligência confere clareza às emoções e estas oferecem vitalidade à inteligência. A leitura literária comparada, ao exigir análise racional e envolvimento afetivo simultaneamente, favorece tanto o desenvolvimento intelectual como a educação emocional do leitor.

Do ponto de vista pedagógico, estas competências são valiosas, sobretudo no ensino de PLE. O projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente” procura promover, como supramencionado, esse envolvimento através de tarefas como clubes de leitura, debates ou encenações. Nessas atividades, os alunos não apenas analisarão narrativas, mas também envolver-se-ão nelas afetivamente, o que poderá aumentar a sua motivação e capacidade de retenção.

Promover a consciência cultural através da literatura significa, em última instância, formar leitores capazes de compreender a alteridade. George Steiner (1997) via a leitura e a tradução intercultural como atos de negociação entre mundos distintos. Também a literatura comparada evidencia que nenhuma cultura existe em isolamento: grandes autores portugueses, como Camões ou Eça, construíram as suas obras dialogando com tradições externas. Como referem Cândido e Silva (2011), os textos literários têm sido um encontro de diálogo criativo com outros textos de outros lugares, ligando-nos ao mundo e evitando visões nacionalistas fechadas. Ao reconhecer ecos de uma lenda chinesa numa obra portuguesa, o aluno estrangeiro experimenta essa interligação prática, o que o torna um leitor mais empático, crítico e culturalmente consciente.

5.4. Relevância para o ensino de PLE e formação de leitores interculturais

No ensino de PLE, projetos como “Pontes do Oriente ao Ocidente” revelam-se altamente pertinentes, ao aliarem aprendizagem linguística à formação intercultural. Como afirmam Figueiredo & Figueiredo (2010), aprender uma língua é também aprender uma maneira de ser, de estar e de pensar diferente, o que exige fomentar uma consciência intercultural nos aprendentes. A leitura literária surge como facilitadora desse processo, pois expõe os alunos a usos autênticos da língua e às visões de mundo das culturas que a produzem. Alinhada com as diretrizes do QECRL, esta proposta promove a competência comunicativa integrando dimensão linguística e cultural.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), publicado pelo Conselho da Europa em 2001, fundamenta-se na integração das dimensões linguística e cultural como essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Esta proposta conceitualiza a competência comunicativa como a capacidade que vai para além do domínio puramente estrutural da língua, envolvendo também a mobilização de conhecimentos contextuais, socioculturais e interculturais para a realização eficaz de tarefas comunicativas em diferentes situações sociais (Conselho da Europa, 2001, pp. 12–15). Nesse sentido, a literatura revela-se um recurso fundamental, pois oferece contextos ricos e culturalmente significativos que permitem ao utilizador da língua não só aprofundar a compreensão linguística, mas também desenvolver uma apreciação crítica pela diversidade cultural e a reflexão sobre identidades e valores (Conselho da Europa, 2001, pp. 38–40).

Adicionalmente, o QECRL destaca a relevância de uma aprendizagem que promova a autonomia e a reflexão crítica, capacitando os aprendentes para interações comunicativas plurais, complexas e dinâmicas, características distintivas do mundo contemporâneo. A leitura literária comparada, particularmente no ensino de PLE, é apontada como uma estratégia eficaz para estes fins. Esta prática estimula o pensamento

crítico, a empatia e a competência intercultural ao colocar os aprendentes em contacto com diferentes universos culturais e textuais, elementos fundamentais para uma comunicação integrada e eficaz (Conselho da Europa, 2001, pp. 45–47). Consequentemente, a literatura assume um papel que ultrapassa o simples treino linguístico, tornando-se um espaço privilegiado de encontro e mediação cultural, conforme orientações do QECRL para um ensino contextualizado e abrangente.

Um dos aspetos mais inovadores do projeto é partir da cultura materna dos alunos – neste caso, a chinesa – como ponte para o texto literário português. Ao utilizarem uma história que já conhecem (*Os amantes borboleta*), os estudantes sentem-se mais confiantes para ler e refletir sobre *Amor de perdição*. Tal como demonstrado em práticas docentes anteriores, esse ponto de partida cultural familiar pode aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos na leitura em língua estrangeira, além de promover o enriquecimento do vocabulário e a consolidação de estruturas da L2. Assim, o texto conhecido funciona como um alicerce cultural e linguístico, diminuindo barreiras e facilitando a construção de sentido.

Esta abordagem também contribui para a formação de leitores interculturais – um objetivo de longo prazo no ensino de línguas. Ao praticar leitura comparada, o aluno não só aprende a língua, como desenvolve a capacidade de transitar entre diferentes sistemas culturais. A proposta é replicável com pares de obras de outras culturas (por exemplo, aprendentes hispânicos lendo García Márquez em paralelo com Mia Couto), o que a torna metodologicamente flexível e adaptável a vários contextos de ensino. Pode ser aplicada em clubes de leitura, módulos interculturais ou disciplinas específicas de Literatura Aplicada ao PLE.

Embora o projeto ainda não tenha sido aplicado empiricamente, a fundamentação teórica e experiências análogas permitem antever a sua eficácia pedagógica. Em vez de apenas ensinar estruturas linguísticas, esta proposta promove uma vivência literária e cultural significativa, estimulando o pensamento crítico, a empatia e a valorização da diversidade.

Em síntese, o projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente” representa uma abordagem inovadora no ensino de PLE ao utilizar a literatura comparada como instrumento de aproximação entre culturas. A leitura torna-se um espaço de encontro entre o familiar e o novo, entre a língua materna e a língua-alvo, contribuindo para a formação de leitores críticos e cidadãos culturalmente conscientes. Ao construir pontes textuais e afetivas, a proposta evidencia o potencial transformador da literatura na aprendizagem de línguas.

6. Conclusão

A proposta apresentada neste artigo procura demonstrar o potencial pedagógico da literatura comparada e da intertextualidade no ensino do PLE, particularmente em contextos sino-lusófonos. Através do estudo cruzado entre a novela portuguesa *Amor de perdição* e o conto chinês *Os amantes borboleta*, defendeu-se que a leitura comparada pode constituir um instrumento valioso de aproximação cultural, de desenvolvimento de competências linguísticas e de formação de leitores interculturais. A fundamentação teórica, construída com base em autores da tradição ocidental e chinesa (Buesco, 2001;

Yue, 2005; Qian, como citado em Zhang, 1981; Wang, 2009), reforça a ideia de que a literatura comparada deve ser entendida como um espaço de diálogo, de escuta e de reconhecimento mútuo entre culturas, longe de abordagens hierárquicas ou eurocêntricas.

A proposta pedagógica “Pontes do Oriente ao Ocidente”, delineada no artigo, baseia-se nesse pressuposto dialogante, propondo duas abordagens metodológicas – leitura temática e leitura de literatura traduzida – como meios para explorar semelhanças e diferenças entre textos de origens culturais distintas. Através de clubes de leitura, dramatizações, debates e estratégias de leitura extensiva, os estudantes seriam convidados a entrar em contacto com diferentes formas de representação do amor, da honra, do destino e da resistência individual às normas sociais. Esta imersão literária comparada visa não apenas o desenvolvimento linguístico em PLE, mas sobretudo a formação do pensamento crítico e da empatia cultural, pilares de uma verdadeira educação intercultural (Todorov, 2007; Figueiredo & Figueiredo, 2010; Cândido e Silva, 2011).

Contudo, é importante sublinhar que o projeto descrito permanece, até à data, como uma proposta teórica. Por não ter sido aplicado com alunos, não existem dados empíricos sobre a sua eficácia, impacto ou viabilidade concreta em contexto de ensino real. Esta limitação metodológica não diminui a relevância da proposta, mas exige prudência na sua generalização e aplicação. Como referem Coelho (1976) e Ceia (2001), os caminhos entre a teoria e a didática da literatura nem sempre são lineares, e os projetos pedagógicos precisam ser continuamente avaliados, ajustados e recontextualizados para responder aos públicos e contextos específicos. Assim, esta proposta deve ser lida como um contributo para a reflexão crítica sobre o papel da literatura no ensino de línguas e não como um modelo fechado ou universal.

O potencial transformador da literatura no desenvolvimento pessoal, linguístico e cultural dos estudantes é amplamente reconhecido por autores como Steiner (1997) e Manguel (1998). Acredita-se que, ao integrar leituras literárias cruzadas e intertextuais no ensino de PLE, será possível criar ambientes mais ricos, mais humanos e mais significativos de aprendizagem. O projeto “Pontes do Oriente ao Ocidente” poderá, nesse sentido, servir de base para futuras investigações pedagógicas, podendo ser testado, adaptado ou expandido em diferentes níveis de ensino, perfis de alunos ou parcerias internacionais.

Como caminhos possíveis para investigações futuras, propõe-se a implementação piloto do projeto com estudantes universitários chineses de PLE, conduzindo uma recolha sistemática de dados qualitativos e quantitativos que permitam avaliar o impacto linguístico, cultural e motivacional da leitura comparada. Além disso, sugere-se o estudo das reações dos alunos face ao cruzamento cultural das obras, com uma atenção especial à construção da empatia e à desconstrução de estereótipos. Considera-se também importante adaptar a proposta para outros pares de obras provenientes de diferentes culturas, como Brasil-China ou Angola-China, com o intuito de ampliar o alcance comparatista e testar a metodologia em diversos contextos culturais. Por fim, destaca-se o desenvolvimento de materiais didáticos que se baseiem na leitura literária cruzada, incluindo guiões de análise, glossários e propostas de tarefas colaborativas, de modo a facilitar a integração dessas práticas nos currículos de ensino de PLE.

Esta abordagem metodológica integrará tanto a recolha de dados qualitativos, que proporcionam uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos alunos, como dados quantitativos, que permitem a mensuração e comparação dos impactos observados. Tal combinação assegura um balanço entre a riqueza interpretativa e o rigor estatístico, vital para a avaliação completa dos efeitos do projeto. Ademais, a atenção à dimensão intercultural, refletida no cruzamento dos textos, visa não só o desenvolvimento linguístico, mas também a capacidade crítica e a abertura cultural dos aprendentes. Ao expandir os contextos culturais e recursos didáticos, prevê-se uma maior aplicabilidade e adaptabilidade do projeto, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Finalmente, importa reforçar que a literatura comparada, quando aliada a uma prática pedagógica consciente, crítica e humanizadora, constitui um poderoso instrumento de formação de leitores atentos, cidadãos éticos e aprendentes sensíveis à diversidade. No cenário atual de globalização, deslocamentos e contacto intercultural, a leitura comparada emerge não só como uma ferramenta didática eficaz, mas como uma prática necessária para uma educação que pretende ser verdadeiramente intercultural, crítica e transformadora.

Contribuição dos autores: As autoras contribuíram de forma equilibrada na postulação de hipótese e tese, concepção de teorias, análise e redação do texto.

Financiamento: este trabalho não recebeu financiamento.

Disponibilização de dados: os dados que sustentam este estudo estão disponíveis mediante solicitação ao autor correspondente.

Referências

- Amaral, J. P. W. (2022). Análise do narrador de Amor de perdição, de Camilo Castelo Branco. *Travessias Interativas*, 12(25), 340–348. [https://doi.org/10.51951/ti.v12i25.p340–348](https://doi.org/10.51951/ti.v12i25.p340-348)
- Apter, E. (2013). *Against world literature: on the politics of untranslatability*. Verso.
- Bassnett, S. (1993). *Comparative literature: a critical introduction*. Blackwell.
- Bloom, H. (2000). *Como ler e porquê?*. Companhia das Letras.
- Buesco, H. C. (2001). Comparação e literatura. In *A grande angular: comparatismo e práticas de comparação* (pp. 3–27). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campinho, J. M. C. (2018). *Imagologia literária e identidade nacional em Eduardo Lourenço, Almeida Garrett e Eça de Queirós* [Dissertação de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7249>
- Cândido, M. F., & Silva, A. M. C. (2011). *Relações entre teoria, literatura e didática*. Ática.
- Carvalho, T. F. (2006). Intertextualidade: a migração de um conceito. *Via atlântica*, 9, 125–136.

- Carvalho, J. de (2003). *O desespero de um romântico: vida e obra de Camilo*. Colibri.
- Casanova, P. (2004). *The world republic of letters*. Harvard University Press.
- Castelo Branco, C. (2020). *Amor de perdição*. Imprensa Nacional. <https://impresanacional.pt/wp-content/uploads/2022/03/Amor-Perdicao.pdf>
- Ceia, C. (2001). *Ser professor de literatura hoje*. Colibri.
- Ceia, C. (2008). *Ser professor de literatura: da teoria à prática pedagógica*. Plátano Editora.
- Chen, Y. (2019). 梁祝经典的历史建构及当代传承发展研究 [Investigação sobre a construção histórica de Liang Zhu e o desenvolvimento da herança contemporânea dos clássicos] [Tese de Mestrado, Universidade Normal de Guangxi].
- Cheng, X. (1996). 互文性理论概述 [Introdução à teoria da intertextualidade]. In *Literatura Estrangeira* (pp. 72–78). <https://doi.org/10.16430/j.cnki.fl.1996.01.013>.
- Coelho, J. do P. (1976). *Para que serve a literatura?* Bertrand.
- Coelho, J. do P. (2001). *Introdução ao estudo da novela camiliana* (3.^a ed.). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Cambridge University Press.
- Damrosch, D. (2003). *What is world literature?*. Princeton University Press.
- Figueiredo, E. B., & Figueiredo, O. M. (2010). Unidades fraseológicas no ensino de PLE: perspectiva intercultural. *Limite: Revista De Estudos Portugueses Y De La Lusofonia*, 4, 155–166. <https://revista-limite.unex.es/index.php/limite/article/view/1430>
- Figueiredo, F. de (1941). *Literatura portuguesa*. Livraria José Olympio Editora.
- Kristeva, J. (1974). *Introdução à semánsise*. (L. H. F. Ferraz, Trad., 2nd ed.). Perspectiva.
- Liu R. (2005). 建构主义:知识观、学习观、教学观 [Construtivismo: as visões do conhecimento, da aprendizagem e do ensino]. *People's Education* 17, 9–11.
- Maciel, L. (2017). A (in)distinção entre dialogismo e intertextualidade. *Linguagem em (Dis)curso*, 17(1), 137–151. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170107-2616>
- Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura*. Presença.
- Moretti, F. (2000). *Conjectures on world literature*. New Left Review.
- Moisés, M. (2006) *A literatura portuguesa* (34.^a ed.). Cultrix.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Ogando, I. (2022). O uso da língua autêntica no ensino de PLE. *Revista Ori*, 5, 77–96
- Pavanello, L. M. (2025). “Camilo Castelo Branco na historiografia literária: uma imagem cristalizada”. *Convergência Lusíada*, 36(53), 148–170.
- Qin, H. (2004). 互文性理论的缘起与流变 [Origens e evolução da teoria da intertextualidade]. *Foreign Literature Review*, pp. 19–30.
- Ramon, F. (2022). *Estudos recentes sobre literatura e ensino*. Editorial Paço.
- Saraiva, A. J., & Lopes, Ó. (1996). *História da literatura portuguesa* (17.^a ed.). Porto Editora.
- Saussy, H. (2006). *Comparative literature in an age of globalization*. Johns Hopkins University Press.
- Scholes, R. (1985). *Textual power, literary theory and the teaching of English*. Yale

- University Press.
- Scholes, R., Comley, N. R., & Ulmer, G. L. (1998). *Textbook: an introduction to literary language*. St. Martin's Press.
- Seixo, M. A. (1997). *Camilo: o romântico no labirinto da ironia*. Editorial Presença.
- Seixo, M. A. (2023). Prefácio. In *Livro negro de padre Dinis*. RTP/Agência Lusa.
- da Silva, C. L. (2024). Impactos da leitura compartilhada no desenvolvimento linguístico na educação infantil - revisão sistemática. *Signos*, 49(96), 17–33.
- Silva, A. M. C. (2002). *Literatura e educação: a formação do leitor*. Ática.
- Silva, A. M. C. (2015). A mediação do professor no ensino de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 149–166.
- Sousa, E. M. A., Carvalho, M. do S., & Morais, S. S. G. (2021). Uma análise do romance Amor de perdição, de Camilo Castelo Branco. *Revista de Letras Juçara*, 5(2), 144–159. <https://doi.org/10.18817/rlj.v5i2.2672>
- Steiner, G. (1997). *Errata: revisões de uma vida*. Relógio D'Água.
- Todorov, T. (2007). *A literatura em perigo* (M. P. Sampaio, Trad.). Edições 70.
- Wang, N. (2009). 比较文学的危机和世界文学的兴盛 [Crise da literatura comparada e florescimento da literatura mundial]. *Comparative Literature in China*, pp. 24–26.
- Wang, S. (1996). 两个爱情悲剧的比较研究 [Estudo comparado sobre duas tragédias amorosas]. Instituto Cultural de Macau.
- Wang, Y. (2021) 非物质文化遗产的文化认同问题研究 基于中国经验分析 [Investigação sobre a identidade cultural do património cultural imaterial com base na análise da experiência chinesa]. Shanghai Jiao Tong University Press.
- Wellek, R., & Warren, A. (1956). *Theory of literature*. Harcourt, Brace & World.
- Xu, Z. (2016). 二十世纪中国比较文学简史 [História breve da Literatura comparada na China no século XX]. Fudan University Press.
- Yue, D. (2005). 比较文学发展的第三阶段 [A terceira fase do desenvolvimento da literatura comparada]. *Journal of Social Sciences*, pp. 170–175.
- Zha, M., & Tian, Y.. (2003). 论译者主体性——从译者文化地位的边缘化谈起 [Sobre a subjetividade do tradutor – a partir da marginalização do estatuto cultural do tradutor]. *Chinese Translators Journal*, pp. 21–26.
- Zhang, H. (2002). 梁山伯与祝英台 [Liang Shanbo e Zhu Yingtai]. Editora Letras e História de Jilin.
- Zhang, L. (1981). 钱钟书谈比较文学与“文学比较” [Discurso de Qian Zhongshu sobre a literatura comparada e a “comparação literária”]. In Departamento de Língua e Literatura Chinesa da Universidade Normal de Pequim (Ed.). (1986). *Materiais de pesquisa em literatura comparada* (p. 89). Editora da Universidade Normal de Pequim.

[recebido em 30 de março de 2025 e aceite para publicação em 22 de dezembro de 2025]