

# Emílio e Emília: ou razão e sensibilidade na pauta das conversações

*Wilson Alves de Paiva<sup>1</sup>*

## RESUMO

O texto busca analisar o jogo entre a razão e a sensibilidade nas seguintes obras: o tratado de educação *Emílio* ou da educação, escrito pelo filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em forma de romance; e a obra *Les conversations d'Émilie*, escrita por Louise d'Épinay (1726-1783). Este foi escrito com o propósito de se contrapor àquele, mas não chega a desenvolver o tema com a mesma profundidade. O método para a análise foi o hermenêutico, com leitura estrutural e comparativa, chegando à conclusão que os dois se aproximam na questão da razão e da sensibilidade, ressaltadas as diferenças. *Emílio* não será ao final de sua formação um selvagem, mas um homem de conhecimento e razão; e *Emilie* será educada com vistas ao desenvolvimento da razão, mas resguardando a sensibilidade.

**Palavras-chave:** Rousseau; *Emílio*; Mme d'Épinay; Razão e sensibilidade.

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia da Educação (USP), com pós-doutorado na University of Calgary e na Sorbonne Université. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5654-7193>. E-mail: [scriswap@ufg.br](mailto:scriswap@ufg.br).

*Emile and Emily: or reason and sensibility on the conversations'agenda*

**ABSTRACT**

The text seeks to analyze the interaction between reason and sensibility in the following works: the treatise on education *Emile* or on education, written by the Genevan philosopher Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) in the form of a novel; and the work *Les conversations d'Émilie*, written by Louise d'Épinay (1726-1783). This one was written with the purpose of opposing the former, but it doesn't develop the theme with the same depth. The method for the analysis was hermeneutic, with a structural and comparative reading, reaching the conclusion that the two are similar in terms of reason and sensitivity, with due regard for specific differences. *Emile* will not be a savage at the end of his education, but a man of knowledge and reason; and *Emilie* will be educated with a view to developing reason, but safeguarding sensibility.

**Keywords:** Rousseau; *Emile*; Mme d'Épinay; Reason and Sensibility.

*Emilio y Emilia: o razón y sensibilidad en la pauta de las conversaciones*

**RESUMEN**

El texto busca analizar el juego entre la razón y la sensibilidad en las siguientes obras: el tratado de educación *Emilio, o de la educación*, escrito por el filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en forma de novela; y la obra *Les conversations d'Émilie*, escrita por Louise d'Épinay (1726-1783). Esta última fue escrita con el propósito de oponerse a la primera, pero no llega a desarrollar el tema con la misma profundidad. El método para el análisis fue hermenéutico, con una lectura estructural y comparativa, llegando a la conclusión de que ambas obras se aproximan en la cuestión de la razón y la sensibilidad, a pesar de las diferencias. *Emilio* no será al final de su formación un salvaje, sino un hombre de conocimiento y razón; y *Emilie* será educada con vistas al desarrollo de la razón, pero preservando la sensibilidad.

**Palabras clave:** Rousseau; *Emilio*; Mme d'Épinay; Razón y sensibilidad.

\* \* \*

## Introdução

Geralmente quando os termos “razão” e “sensibilidade” são usados juntos, é quase automática a relação com a escritora inglesa Jane Austen (1775-1817), autora de um romance com esse título. Não é para menos, tendo em vista tratar-se de uma escritora cuja genialidade já foi equiparada à de Shakespeare, conforme a comparação feita pelo poeta inglês Alfred Tennyson (1809-1892), que, segundo Carpeaux (2019), não deu apenas sua opinião, mas que registrou a opinião geral na Inglaterra de seu tempo. A consideração foi feita sobretudo pela caracterização dramática de seus personagens, os quais revelavam nos diálogos estabelecidos um verdadeiro jogo entre a razão e a sensibilidade. Entretanto, mesmo sendo conhecedora da produção literária francesa, incluindo os romances rousseauianos, a autora de *Sense and Sensibility* não segue o mesmo caminho e prefere abrir novas veredas na seara romântica inglesa, possibilitando uma passagem pelas vias mais realistas da vida social e intelectual de seu tempo. As decepções de seus personagens, que lembram um pouco as “ilusões perdidas” dos personagens de Balzac,<sup>2</sup> colocam de um lado o bom senso e de outro o sentimentalismo. Dualidade que está presente nas duas personagens principais, quais sejam as irmãs Elinor e Marianne, pois enquanto a primeira é mais racional, não cedendo às emoções, a segunda valoriza a emotividade e se entrega a elas com certa paixão.

Ou seja, não coincide com o sentido de razão e sensibilidade empregado pela estética pré-romântica francófona, como ocorre na novela epistolar *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, do escritor genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). No entanto, no romance de Austen o jogo entre a razoabilidade de Elinor, a personagem racional; e a emotividade de Marianne, a passional, descortina uma realidade humana que é universal,

---

<sup>2</sup> Honoré de Balzac (1799-1850), escritor francês, notável pelas descrições psicológicas de seus personagens e considerado o fundador do Realismo na literatura moderna, sobretudo em *Ilusões Perdidas*, no qual um personagem diz: “Eis a sociedade” (1981, p. 62) para se referir às mazelas humanas.

aliás presente na produção dos *philosophes*, inclusive na de Rousseau, sobretudo na descrição caracterizante de figuras como Júlia, a sensível esposa do sábio Sr. de Wolmar.

Resumindo, uma realidade que é o eterno balanço existencial humano entre a razão e a sensibilidade.

Por isso que esses termos são mais significativos no contexto do Iluminismo, pelo menos quando falamos de razão no seguinte sentido: como atividade do espírito e guia para conduta humana que busca conhecer a verdade, embasada na plenitude da arte, na demonstração lógico-argumentativa da apreensão da realidade e no domínio do conhecimento científico.<sup>3</sup> Já o termo sensibilidade, no mesmo contexto, tem a ver com o desenvolvimento da capacidade sensorial pela acuidade dos sentidos, bem como a capacidade do sentir de modo mais profundo a própria existência e captar na alma as inúmeras possibilidades que a Natureza oferece no intercurso do viver.

Não é outro o jogo que está presente nas linhas rousseaunianas, principalmente na vida dramática de Júlia, bem como nas aventuras do Emílio, o personagem principal do romance pedagógico *Emile ou de l'éducation*, quando acompanhamos sua trajetória educativa e observamos os diálogos desenvolvidos, isto é, as “conversações” entre ele e seu preceptor. Antes do matrimônio as conversas entre os dois se tornam mais intensas, até mesmo para o despertar da razão e da sensatez no coração apaixonado de Emílio. Diz o preceptor:

Concebe-se que entre mim e Emílio a noite que se segue a essa reunião não se passa inteira dormindo. Mas como? A simples identidade de um nome deve ter tão

---

<sup>3</sup> Definição sintética a partir do verbete [Raison] da *Encyclopédie*: “...faculdade humana de conhecer a verdade (...), de distinguir o verdadeiro do falso, que se desenvolve sem ajuda da fé (...), mas pelas demonstrações empíricas e pelo raciocínio lógico, evidenciadas pelas proposições verdadeiras” (*Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, etc.*), eds. Denis Diderot & Jean le Rond d'Alembert. (Volume XIII, p. 774). Disponível em: <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/>, acessado em 23/02/2022.

grande poder sobre um homem sensato? Haverá apenas uma Sofia no mundo? Assemelham-se todas elas pela alma como pelo nome? Todas as que verá serão a sua? É ele bastante louco para se apaixonar assim por uma desconhecida a quem nunca falou? Esperai, jovem, examinai, observai. Não sabeis nada, sequer, em casa de quem estais; e, em vos ouvindo, já vos imagináramos em vossa casa. (Rousseau, 1973, p. 490).

Além disso, as doces “conversações” que o protagonista tem com Sofia antes de seu matrimônio, servem para ajudá-la no equilíbrio de seus sentimentos e no ordenamento de suas paixões. Sobre isso, diz Rousseau (1973, p. 465): “Sofia é de uma sensibilidade grande demais para conservar uma completa igualdade de humor, mas tem demasiado doçura para que essa sensibilidade importune os outros; é somente a ela mesma que faz mal”. E é isso que seu amante faz, isto é, adiciona, com ajuda de seu preceptor, um pouco de razão nesse “império de doçura” (Idem, p. 480). Diz Jean-Jacques, o tutor: “É de se crer que, durante nosso colóquio desta noite, Sofia e sua mãe não permaneceram mudas; houve confissões arrancadas, *instruções dadas*”. (idem, p. 491 – grifo meu). E mais à frente: “Emílio fala e gesticula com ardor; não parece que o colóquio os aborreça” (Idem, p. 496).

Enfim, diversos são os trechos ao longo do Livro Quinto do *Emílio* nos quais uma partilha se desenvolve e o jovem enamorado transforma as conversações em uma ação pedagógica, ao ensinar a música, a dança, o desenho e a pintura, além de proporcionar lições de filosofia, de física, de matemática e de história. Embora as lições não tenham grande aproveitamento, tendo em vista o grau de paixão dos dois,<sup>4</sup> Sofia consegue reter um pouco e os colóquios seguem na mesma perspectiva da dualidade vivenciada por Elinor e Marianne.

---

<sup>4</sup> “Um não sabe mais que faz dos olhos quando os do outro os perseguem e a lição não é das melhores” (Rousseau, 1973, p. 502).

## Sobre as “conversações”

Nessa perspectiva, o personagem Emílio encarna essa dualidade existencial por uma via assaz interessante, embora inusitada e até esdrúxula para a *República das Letras*,<sup>5</sup> que é a de se retardar ao máximo o desenvolvimento da razão. Afinal, desde Erasmo de Roterdã (1466-1536), com sua “educação liberal”,<sup>6</sup> até Jon Locke (1632-1704), com a obra *Some thoughts concerning education*, todos os tratados defendiam o desenvolvimento do raciocínio com a criança.<sup>7</sup> Já no *Emílio* o que se desenvolve é uma crítica a essa visão educativa, presente tanto nas obras quanto na prática pedagógica das instituições existentes. Inclusive, o autor chama as instituições educativas de “ridículas”, pois, segundo ele, só serviam “para fazer homens de duas caras” (Rousseau, 1973, p. 14), não conseguindo formar nem o homem nem o cidadão. A motivação do genebrino quanto a uma ferrenha contraposição ao desenvolvimento racional da infância está amparada, por um lado, na análise negativa que fez sobre o progresso das ciências e das artes; e, por outro, na crítica da ação pedagógica dos colégios, na maioria sob a direção dos jesuítas, bem como no que propunham os tratados educacionais de sua época.

Ao criticá-los, Rousseau cita o nome do filósofo inglês, dizendo: “Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke; é a que está mais em voga hoje; seu êxito não me parece entretanto muito de molde a justificar-lhe o crédito” (Rousseau, 1973, p. 74). Depois, ao elaborar melhor o assunto, afirma que o que se deve colocar em evidência é o desenvolvimento da sensibilidade e não o do raciocínio. E, nesse sentido, as conversações que

---

<sup>5</sup> *República das Letras*, ou *respublica litterarum*, é um termo usado no século XV, tendo sobrevivido até o XIX, que se refere a uma comunidade imaginada, composta por intelectuais de várias nacionalidades que se encontravam nos salões e divulgavam seus trabalhos pelos periódicos.

<sup>6</sup> Tradução feita pela Editora Kíron, da obra: *De pueris statim ac liberaliter instituendis de ratione studii colloquium abbatís et eruditae*.

<sup>7</sup> Diz Locke: “Raciocínio – Pode-se maravilhar que mencionei o raciocínio com as crianças, e ainda penso ser o caminho correto de lidar com elas. Elas o desenvolvem tão cedo quanto a linguagem e não deixo de observar que elas amam serem tratadas como criaturas racionais, mais cedo do que se imagina” (2017, p. 64 – tradução livre).

o preceptor Jean-Jacques estabelece com seu discípulo ao longo dos cinco livros do *Emílio* podem ser consideradas como “oclusivas” e limitadas ao essencial, como o próprio autor ressalta: “Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber” (Idem, p. 78). De modo que, se “é pelo efeito sensível dos sinais que as crianças aferem seu sentido” (Idem, p. 58), a desobstrução ocorre quando os diálogos educativos e/ou as conversas informais induzem às experiências práticas, empíricas e vivenciais, que Rousseau chama de sensíveis.

Isso se torna mais claro quando observamos as diversas cenas pedagógicas pelas quais o tutor faz passar seu discípulo. Como um bom jardineiro<sup>8</sup> a cuidar de sua plantinha, Jean-Jacques, o preceptor, desenvolve ao longo das etapas do processo cognitivo de Emílio, um conjunto do que podemos chamar de “vivências dialogadas” que possibilitam a passagem da “pura sensibilidade” à “razão sensitiva”, e desta à “razão intelectual”. Um movimento que Costa (2022) chamou de “antropologia pedagógica” em sua tese, a partir da qual podemos considerar que se esses elementos são estruturantes (tomando aqui o termo de Lévi-Strauss, em sua *Antropologia Estrutural*), nem sempre se desenvolvem. Como parte da *perfectibilité*, a qual é potencial, qualquer elemento antropogônico – estruturante ou não – desenvolver-se-á melhor se houver uma ação pedagógica que o encaminhe ao que Rousseau chamou de “materialismo do sábio”.

É essa, na verdade, a essência do *Emílio*, um romance cujo enredo apresenta um órfão que é formado por um tutor durante toda vida até seu matrimônio, mas que contém, para além do caráter novelístico, um tratado de educação e uma reflexão filosófica sobre a formação humana; e que fez (e ainda faz) sucesso por evidenciar a importância da sensibilidade acima da razão. Ao dizer nas *Cartas Escritas da Montanha* que seu intento no romance foi de refletir e propor um novo sistema de educação (O.C., T. III, p. 783), a novidade se encontra, principalmente, na proposta de um plano pelo

---

<sup>8</sup> E nisso reside sua “virtude”, como defendo no artigo “O jardim de Rousseau e a virtude do jardineiro”, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/83324>.

qual as atividades educativas possam explorar ao máximo a capacidade sensitiva. E mesmo que Rousseau fale de modo depreciativo sobre as “lições morais”, os diálogos entre o preceptor e o Emílio possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade moral.

Quando recorremos à produção do século XVIII, constatamos que esse tema era uma pauta recorrente nos diálogos, ainda que fictícios, presentes em várias obras, algumas, inclusive, produzidas como resposta à reflexão pedagógica de Rousseau. Isto é, a produção do período anterior falava apenas do caráter normativo e da necessidade de se formar o *gentilhomme*; como é o caso de Erasmo e de Locke, bem como do conhecido reitor da Universidade de Paris, Charles Rollin (1661-1741), com seu famoso livro *Traité des études*, pelo qual trouxe alguma novidade, como o ensino em língua vernácula e não em latim, mas que consagrava o estudo da retórica, da filosofia e das chamadas artes liberais, para desenvolver nos jovens o “bom gosto”, ou como o autor, diz no longo *Discours préliminaire* que antecede o *Traité*, “la manière de bien penser” (1863, p. 450). Já as obras posteriores, praticamente todas se reportavam ao *Emílio*, seja para aprovar ou refutar suas premissas.

Dentre essas obras, uma das que mais chamaram a atenção foi o romance *Les conversations d'Émilie*, de Louise d'Épinay,<sup>9</sup> escrita em 1774, também com o título de *Conversations entre une mere et sa fille*, chegando a ser premiada pela Academia Francesa em 1783. A crer na afirmação da autora, o esforço literário não tinha a intenção de propor um método, mas que seu único objetivo era o de educar sua neta,<sup>10</sup> por meio de um conjunto de “conversações” que se desenvolve do início ao fim do livro por uma mãe com sua filha, chamada Emília, sobre sua educação. Durante os longos diálogos, a mãe tenta despertar a curiosidade da menina, estimulando-a a explorar o universo e a descobrir um pouco dos

---

<sup>9</sup> Louise Florence Pétronille Tardieu d'Esclavelles d'Épinay (1726-1783), escritora francesa que teve uma longa relação afetiva com Rousseau.

<sup>10</sup> Emilie de Belsunce (1767-1814). Seus pais foram: Dominique de Belsunce (1726-1767) e Angélique Louise Charlotte de Lalive (1749-1824), filha da Mme. d'Épinay.



diversos campos do conhecimento, como a botânica, a mitologia, a história, a geografia, além das artes, como a música; mas, obviamente, não deixando de lado os temas de uma educação moral.

Essa obra foi organizada em dois tomos, contendo ao todo 20 capítulos ou “conversações”, como a autora os nomeia. Para uns, a obra é apenas uma produção literária refinada, retirada das penas de uma escritora oitocentista, bem envolvida com seus amigos intelectuais iluministas e festejada nos salões literários, cujo objetivo tenha sido realmente o de educar sua neta, a qual contava com aproximados 6 anos de idade. Para outros, como Badinter (2003), o livro foi escrito com o propósito de se contrapor à perspectiva educacional do *Emílio* e fazer coro a um grupo de mulheres que se posicionaram contra Rousseau, como o fez Wollstonecraft,<sup>11</sup> tentando fornecer um modelo de educação feminina. Diz Badinter (Idem, p. 366) que: “Louise perseguia um duplo objetivo: traçar o retrato da boa mãe e o retrato do modelo feminino que ela sonhava ver desenvolvido”.

Entretanto, penso que Badinter (Id. Ibid.) exagera quando diz que: “Madame d’Épinay se apresenta como uma rival de Rousseau no terreno da pedagogia”. Ora, n’*As conversações* há, certamente, críticas contra algumas propostas rousseauianas, mas não creio que essa obra possa ser classificada como uma oposição sistemática ou uma alternativa ao conjunto de ações pedagógicas que compõem o pensamento educacional encontrado no *Emílio*, fazendo dela uma “rival”. Pois, como afirma Gréard (1889), em primeiro lugar, Madame d’Épinay estava bastante impregnada da doutrina de Rousseau para fugir dela. Ademais, como poderia colocar-se como rival, se o próprio Rousseau havia lido e aprovado seu texto? Além disso, a autora procurou deixar claro no prefácio que não tinha a intenção de apresentar um novo plano ou um sistema de educação, mas de tão somente educar sua neta

---

<sup>11</sup> Mary Wollstonecraft (1759-1797), filósofa inglesa, defensora dos direitos da mulher, autora de vários livros, dentre eles *A Vindication of the Rights of Woman* (A reivindicação dos direitos da mulher). Em artigo publicado, defende que embora a produção de Wollstonecraft seja significativa, sua leitura de Rousseau foi, de alguma forma, injusta. Veja em: [https://www.researchgate.net/publication/339917297\\_A\\_questao\\_da\\_mulher\\_em\\_Rousseau\\_e\\_as\\_criticas\\_de\\_Mary\\_Wollstonecraft](https://www.researchgate.net/publication/339917297_A_questao_da_mulher_em_Rousseau_e_as_criticas_de_Mary_Wollstonecraft).

e, se fosse o caso, contribuir com um possível “preenchimento” (*remplissage*) de espaços vazios de uma mãe vigilante em relação à educação de sua filha.

Ao desenvolver o conteúdo dessa educação em longas conversações que compõem seus vinte capítulos, a autora vai apresentando um conjunto de lições morais, de aprendizagem do conhecimento básico ao qual toda menina nobre ou burguesa tinha acesso no século XVIII, pode-se afirmar que essa educação não é muito diferente da recebida por Sofia, a companheira do Emílio. Tendo sido “bem nascida” (Rousseau, 1973, p. 462), sua educação não foi negligenciada e aprendeu muito bem as coisas relacionadas ao seu sexo, principalmente a virtude, tal como se figura na educação de Emília. Porém, se há algo que as diferencia é o aspecto da razão que se sobressai nas *Conversações*, aproximando-se mesmo da educação sofisticada que Júlia recebeu de seu preceptor Saint-Preux. Se considerarmos que na *Nova Heloísa* se desenvolve a perspectiva de educação da mulher segundo Rousseau – e não no *Emílio*, com a personagem Sofia –, as concepções de Mme. d’Épinay jamais podem ser posicionadas de modo combativo à proposta rousseauniana, mas de forma complementar.

Polêmicas à parte, ao escrever as *Conversações*, seja numa forma de contraposição à figura de Sofia, como diz Badinter (2003), ou como complemento, resultante das próprias conversações que Louise d’Épinay tivera com Rousseau, como defendo, ela reproduz praticamente a mesma relação íntima encontrada entre o educador e o educando no *Emílio*, resguardadas as diferenças, pela qual provoca na menina seu desenvolvimento intelectual e, por conseguinte, um grau de autonomia, de responsabilidade e de conhecimento não tão distinto do que ocorreu com Júlia, a personagem rousseauniana da *Nova Heloísa*, ou mesmo com o próprio Emílio.

Mesmo que Mme. d’Épinay tenha negado o caráter de uma proposta educativa sistemática às suas *Conversações*, ao longo do texto a pequena Emília passa por um amplo processo que abrange a formação literária, o desenvolvimento das habilidades, do sentimentos e até uma “éducation

coquette” que se esperava de qualquer mulher bem formada, como pode-se depreender do conselho recebido pelo censor, na *Vigésima conversação*: “sua filha bordará como um anjo, trabalhará como fadas, segundo todas as camareiras, cuja aprovação colocará o selo da imortalidade em sua reputação” (1781, Tomo 2, p. 455).

No início da obra, logo na *Primeira conversação*, um pequeno trecho chama a atenção do leitor por sua riqueza de significação e pode ser intitulado de “episódio da janela”. A autora relata um rápido acontecimento que ocorreu quando a mãe, dando instruções à filha em seus diálogos diários, teve a conversa rompida pelo movimento intenso de pequenos símios a movimentarem-se nos galhos das árvores do jardim. Fato que gerou uma tensão na menina entre o ir à janela ver o movimento dos macaquinhos no arvoredor ou continuar sua tarefa no bordado que sua mãe lhe dera. Natureza e cultura dá o tom ao profuso diálogo pelo qual a garotinha aprende diversas coisas, entre elas que a razão é o que nos distingue dos animais; por ela é que nos adequamos à sociedade e contribuímos ao bem. Tudo isso permitido pela mãe, após a aula de catecismo e com advertência que depois da contemplação dos pequenos animais, é preciso voltar às tarefas diárias. Diz a mãe: “Ponha-se na janela, junto com sua ama, minha filha, mas quando acabarem, volte a trabalhar!” (d’Épinay, 1781, p. 9).<sup>12</sup>

A seguir as demais conversações, diversas ideias vão surgindo, inclusive muitas delas na mesma compreensão de Rousseau. Por exemplo, que a criança é um ser inocente; que a infância é a melhor idade para a aprendizagem; que nela deve-se ressaltar a tríade educativa da formação do corpo, do coração e do espírito; entre outras premissas bem parecidas às que aparecem nos cinco livros do *Emílio*. A mãe diz à menina: “Pouco a pouco ficarás grande, teu espírito se desenvolverá, teus conhecimentos aumentarão e te tornarás, com o tempo, uma pessoa de razão”<sup>13</sup> (d’Épinay,

---

<sup>12</sup> Tradução livre do trecho: « Mettez-vous à la fenètre avec votre bonne, mon enfant, quand ils seront passés, vous viendrez travailler ».

<sup>13</sup> « Après ? peu-à-peu vous grandirez ; votre esprit se développera ; vos connoissances augmenteront, & vous deviendrez avec le temps une personne raisonnable » (sic).

1781, Tomo 1, p. 27 – tradução livre). Bem parecido ao trecho em que o preceptor diz: “Eu evitarei polir o julgamento de Emílio a ponto de alterá-lo; e quanto ele tiver o tato bastante fino para sentir e comparar os diversos gostos dos homens, nos objetos mais simples é que o farei fixar o seu” (Rousseau, 1973, p. 397/8). Além disso, a autora das *Conversações* desenvolve diálogos sobre a pobreza, a solidariedade, a piedade, ademais de possibilitar significativas conversas entre a mãe e sua filha sobre a natureza das coisas, as quais permitem desenvolver na menina a capacidade de compreensão do mundo.

Outrossim, enquanto nos diálogos de Jean-Jacques com Emílio, a autoridade do tutor nunca é discutida, a mãe de Emília repete em vários momentos que a filha precisa ser obediente e respeitar suas ordens. E, sem deixar o tema do respeito, enquanto o preceptor faz todo esforço para deixar claro a periculosidade do amor-próprio, Emília aprende desde cedo a importância de uma dose de amor-próprio para o desenvolvimento do respeito a si própria. Como nos mostra Dalbosco (2011), baseado na tese de Neuhouser (2008), na perspectiva de uma filosofia social do reconhecimento humano, Rousseau não descarta a necessidade de se educar o amor-próprio, como faz o preceptor ao bem conduzir o Emílio com seu amor-próprio ferido, após ter sido humilhado na frente de todos por um simples prestidigitador.<sup>14</sup> Encontrado no Terceiro Livro do *Emílio*, trata-se de uma “cena pedagógica” pela qual o preceptor dá uma lição prática ao Emílio durante a apresentação de um mágico em uma feira. O prestidigitador faz um pato de cera boiar numa bacia d’água, perseguindo um pedacinho de pão. Segue depois disso um conjunto de acontecimentos pelos quais o aluno aprende conhecimentos de física, mas também a respeitar o trabalho do outro e a controlar seu amor-próprio, bem como evidencia a intenção de Rousseau de permitir que o leitor compreenda como suas máximas podem ser colocadas em prática e possam educar o homem promovendo seu bem-estar (Francisco, 2013).

---

<sup>14</sup> No original: *Jouer de gobelets* (O.C., T. IV, p. 438).

Porém, tudo isso ocorre de modo sutil, e não em lições dirigidas, como acontece nas *Conversações*. Para d'Épinay, ainda não muito diferente da perspectiva rousseauiana, o pudor, a decência, a veracidade e o comedimento são virtudes a serem exercidas (como o exercício do corpo, até virarem um hábito), no sentido de que a sensibilidade deve servir ao propósito da vida social. Como diz a mãe: “E não há felicidade quando não se cumpre com seus deveres, pois assim não se pode estar satisfeito consigo mesmo, nem com os outros”.<sup>15</sup> Portanto, deveres para consigo e deveres para com os outros a fim de preservar a boa reputação, como ela completa: “Pois então, é por isso que uma boa reputação é preciosa, uma vez que você não pode prescindir da boa opinião dos outros”.<sup>16</sup> Embora o foco na “opinião dos outros”, o trecho lembra a lição que Emílio aprende no final do episódio do prestidigitador.

Outra diferença entre Rousseau e a Mme. d'Épinay – e o que o transforma realmente no “patinho feio”<sup>17</sup> no ninho dos iluministas – é declarar, pela boca do tutor Jean-Jacques, no Livro III, do *Emílio*, que odeia os livros, como arte enganosa da palavra; e afirmar no Livro II, que Emílio não vai aprender nada de cor, nem por tantas leituras, nem mesmo por fábulas, mesmo as famosas fábulas de La Fontaine”<sup>18</sup> (Rousseau, 1973, p. 104), uma vez que, segundo ele, as crianças não a compreendem<sup>19</sup> e, portanto, não servem nem para o desenvolvimento da razão e nem da sensibilidade. Ao condenar a leitura das fábulas, Rousseau talvez tenha sido o único a questionar seu valor educativo para a infância, chamando, pelo menos, a atenção aos seus problemas. Já nas *Conversações*, histórias e fábulas são utilizadas como recurso didático tanto para a compreensão geral das coisas, como para a formação moral. Ao aprendê-las de cor, a menina

<sup>15</sup> « Et il n'y a pas de bonheur quand on n'a pas rempli ses devoirs, parce qu'alors on n'est content ni de soi, ni des autres » (d'Épinay, 1781, p. 73).

<sup>16</sup> « Eh bien, voilà pourquoi la bonne réputation est précieuse, c'est qu'on ne peut pas se passer de la bonne opinion des autres » (id. ib., p. 77).

<sup>17</sup> Como o defino (Paiva, 2021).

<sup>18</sup> Jean de La Fontaine (1621-1695), poeta e escritor francês que escreveu diversas fábulas.

<sup>19</sup> “Ensinam as fábulas de La Fontaine a todas as crianças e nenhuma só as entende. E se as entendesse seria pior ainda, porquanto a moral se apresenta tão confusa e tão desproporcionada com sua idade, que a levaria mais ao vício do que à virtude. Trata-se, mais uma vez, de paradoxo, direis. Talvez; mas vejamos se são verdades” (Rousseau, 1973, p. 104/5).

exercita a memória, reflete sobre as virtudes morais e, assim, desenvolve sua sensibilidade moral. Como exemplo disso, eis que na *Décima primeira conversa*ção a mãe narra um conto de fadas, contendo a história de uma rainha que tenta educar suas duas filhas com ajuda desses seres mágicos. Celeste, a filha mais velha é bela e Reinette, a mais nova é desprovida de beleza. A escolha do príncipe é pela mais bela, enquanto que a outra busca “outras vantagens” (p. 178), ocupando-se dos estudos, como o desenho, a música e a leitura. Porém, o belo casal vive de ilusão, concedida pelas fadas, mas no fundo a felicidade se lhes escapa; enquanto Reinette, mesmo não tendo a beleza, goza da razão e da sensibilidade que chamam a atenção de outro príncipe. A história é longa e dá algumas reviravoltas, mas o ponto é que ela encanta a pequena Emília com a qual a mãe promove uma reflexão sobre o valor da família e das virtudes, ensinando-a a não se fiar demais pelas aparências, embora seja necessário pesar a opinião dos outros.

No segundo volume, logo na *Treizieme conversation*, Emilia diz que tem vocação para a vida campestre, mesmo com o inconveniente de ficar queimada do sol (menos branca). Em seguida, a história das fadas é discutida com a mãe, além de recontada e ampliada pela imaginação infantil, que demonstra conhecimento precoce de política, de justiça e de raciocínio lógico. Outras críticas contundentes aparecem, como na *Décima-sexta conversa*ção a crítica ao grande movimento da cidade e a prudência que se deve ter no exercício da verdade e na busca das virtudes; assim como a reflexão sobre o matrimônio e os infortúnios da mulher, nas conversações *Décima-oitava* e *Décima-nona*; Já na *Vigésima conversa*ção surge uma sutil discussão sobre a autonomia quando a mãe sugere que a filha possa caminhar sozinha, no exercício peripatético das reflexões, e afirma, nas últimas linhas, que pode ser censurada<sup>20</sup> por defender uma educação como essa.

---

<sup>20</sup> « Un censeur judicieux me reprocherait sans doute, d'avoir souffert que vous vous occupassiez dans un âge si tendre, soit de la lecture, soit d'ouvrages convenables à notre sexe ; de vous avoir peut-être même désiré ce goût ; de l'avoir du moins remarqué avec complaisance, de peur qu'exercée plus tard, vous ne restassiez mal-adroite & ignorante » (d'Épinay, 1781, p. 455).

Entretanto, em vez de censura *Les conversations d'Emilie* recebeu de Louis XVI, o rei da França e de Navarra, uma bela carta que aprovava a publicação e indicava que a mesma fosse distribuída por todo o reino. Uma recepção bem distinta da do *Emílio*, o qual foi condenada publicamente pela Igreja e pelo Parlamento, sendo queimado em praça pública em Paris. E outra distinção bem clara é que o sentido da educação da jovem Emília não é o do desenvolvimento da sensibilidade *passiva* (física), mas majoritariamente o da sensibilidade *ativa* (moral), enquanto que ao longo das cenas, episódios, aventuras e conversações que aparecem no *Emílio*, ambas são valorizadas e desenvolvidas em seu tempo, de acordo com a idade apropriada, começando com a passiva e terminando com a ativa.

Se Rousseau leu e aprovou as *Conversações*, mesmo que a obra apresentasse um adiantamento da razão no processo educativo por meio de reflexões e certas lições morais, isso pode indicar que o genebrino compreendia que, na prática, principalmente em sua época, algumas concessões pudessem ser feitas. Ambos concordavam com a necessidade de sensibilizar os educandos, mas não no mesmo momento. Enquanto a mãe de Emília tenta ensiná-la que a consciência é um sentimento interior, uma voz que nos fala e nos guia, tal ideia, cuja definição é idêntica à de Rousseau, só é desenvolvida com o Emílio no Livro Quarto, na boca do Vigário Saboiano, isto é, quando o menino já contava com mais de quinze anos de idade.

## Conclusão

Pode-se dizer, como considerações finais, que a obra *Les conversations d'Emilie* marca certamente uma etapa importante no desenvolvimento do pensamento pedagógico setecentista, não só na França como em toda a Europa. Além disso, é preciso considerar que o nome da Mme. d'Épinay deve ser contado entre os intelectuais que contribuíram com a educação do século XVIII. Seu nome não figura em praticamente nenhuma obra de referência, mas *As conversações de Emília* trazem discussões interessantes e refletem



não apenas sobre a educação das mulheres mas das questões educacionais como um todo. Outrossim, é um equívoco colocá-la em posição contrária a Rousseau e afirmar que sua obra se contrapõe sistematicamente ao *Emílio*, ou que sua autora tenha combatido Rousseau e tentado refutar algumas de suas ideias, tal como fez Mary Wollstonecraft.

Como busquei discutir neste texto, tanto a obra de Mme. d’Epinay quanto a de Rousseau discutem a relação entre razão e sensibilidade. Enquanto Emília tem uma tutora que busca desenvolver as duas ao mesmo tempo, o grande diferencial do *Emílio* é que seu tutor evoca uma espécie de “educação negativa” pela qual se prioriza o desenvolvimento da sensibilidade antes da razão. Mais do que isso, Rousseau diferencia a sensibilidade passiva, relacionada aos sentidos corporais e que deve ser desenvolvida com mais intensidade até os 12 anos; e a sensibilidade ativa, relacionada aos sentimentos morais, a qual se desenvolve por toda a vida a partir da adolescência. Para além da discussão que empreende Jane Austen, sobre o equilíbrio entre a emoção e a racionalidade, a obra de Rousseau exalta o sentimento e aprofunda as dimensões da sensibilidade: passiva e ativa, retrazendo-a na moldagem da razão. Pois, como bem salienta Lenne-Cornuez (2021, p. 185), “longe de todo o intelectualismo, o homem se define primeiramente como um ser sensível”.<sup>21</sup>

Concluindo, assim como o filósofo Alfred Whitehead (1861-1947) fez uma provocação, dizendo uma vez que a toda filosofia ocidental consistia numa nota de rodapé à obra de Platão,<sup>22</sup> arrisco encerrar este texto fazendo a provocação ousada<sup>23</sup> de que tanto a obra *Les conversations d’Emilie*, assim como todas as obras educativas posteriores ao *Emílio*, consistem em notas de rodapé à obra de Rousseau, o “pai da pedagogia contemporânea” (Cambi, 1999), o “arquétipo dos intelectuais” (Johnson, 2007) e a partir de quem surgiu e se desenvolveu a ideia e o sentimento de infância, que não existia (Ariès, 1973).

---

<sup>21</sup> Tradução livre de: “Loin de tout intellectualisme, l’homme se définit d’abord comme un être sensible”.

<sup>22</sup> (Whitehead, 1978, p. 39).

<sup>23</sup> Tão ousada quanto a afirmação do próprio autor, quando diz: “Meu assunto era totalmente novo depois do livro de Locke e receio muito que continue a sê-lo ainda depois do meu”. (Rousseau, 1973, p. 6).



## Referências

- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1973.
- AUSTEN, Jane. *Razão e sensibilidade/Sense and Sensibility*. Ed. bilingue Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret/Landmark, 2012.
- BADINTER, Elisabeth. *Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII*. Trad. Celeste Marcondes. São Paulo: Discurso Editorial: Duna Dueto: Paz e Terra, 2003.
- BALZAC, Honoré de. *Ilusões perdidas*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura ocidental*. 7a. reimp. Brasília: Senado Federal, Conselho Editoral, 2019. 4 v.
- COSTA, Maria do Socorro. *A construção de uma antropologia pedagógica em Rousseau: do Segundo discurso ao Emílio*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2022.
- DALBSCO, Cláudio Almir. Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37,n.3, p.481 - 496, set./dez. 2011.
- D'EPINAY, Louise. *Les conversations d'Émilie*. 2 vol. Paris: Chez Humblot, 1781.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Análise do episódio do prestidigitador no Emílio de Rousseau. *Cadernos De Ética E Filosofia Política*, 2(21), 129-136, 2013. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/56556>.
- GRÉARD, Octave. *L'éducation des femmes par les femmes*. Troisième édition, Paris: Hachette, 1889.
- JOHNSON, Paul. *Intellectuals*. New York et al. Harper Perennial, 2007.
- LENNE-CORNUEZ, Johanna. *Être à sa place: La formation du sujet dans la philosophie morale de Rousseau*. Paris: Classiques Garnier, 2021.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. SP, Cosac Naify, 2008
- LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. Mineola, New York: Dover, 2017.
- NEUHOUSER, Frederic. *Rousseau's Theodicy of Self-Love: evil, rationality and the drive for recognition*. Oxford, 2008.

PAIVA, Wilson Alves de. *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

PAIVA, Wilson Alves de. O jardim de Rousseau e a virtude do jardineiro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 1, n. 14, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/83324>, acessado em 20/06/2022.

ROLLIN, Charles. *Traité des études*. Paris: Librairie de Firmin Didot Frères, 1863.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes* (5 volumes). Paris: Gallimard, 1959-1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sergio Millet. São Paulo: DIFEL, 1973.

ROTTERDÂ, Erasmo de. *A educação liberal*. Campinas-SP: Kírion, 2020.

WHITEHEAD, Alfred N. *Process and Reality – An Essay in Cosmology*. New York: The Free Press, 1978.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *A vindication of the rights of woman*. Mineola: New York: Dover Publications Inc., 1996.

Recebido em novembro de 2024.

Aprovado em maio de 2025.