

A CONSERVAÇÃO PATRIMONIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ: O CASO VESUVIANO

David Almeida Eleutério*

*Pesquisador
Associado ao
Laboratório de
Arqueologia Romana
Provincial (LARP),
MAE-USP, São Paulo,
SP, Brasil.

davideleuterio88@gmail.com



Recebido em: 15/10/2025

Aceito em: 03/12/2025

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentarmos um modelo de conservação do patrimônio edificado e arqueológico pela via da educação cidadã, sendo considerado o vigente quadro legislativo italiano, bem como as infraestruturas de acolhimento disponíveis nos Parques Arqueológicos de Herculano e Pompeia. “Educar para Conservar” é o mote que visa legitimar a conservação patrimonial através da educação transgeracional, o qual antevê na “Educação” para a “Cultura” a via passível de instituir a integração consciente da importância da sociedade no conhecimento, tutela e conservação do Patrimônio Vesuviano. Na defesa desta vertente educativa desenvolvemos um novo modelo teórico, pelo que necessitamos de recorrer às neurociências e à psicologia da cognição, de forma a propormos instrumentos educativos efetivos em prol da aprendizagem infanto-juvenil. O modelo subdivide-se em três estágios: imersão, experiência e aplicação, com vista à educação participativa ativa e à formação democrática. Na conclusão, atemo-nos ao tema do futuro da ruína enquanto testemunho material do passado e os reflexos práticos da transição para uma realidade que concebe o patrimônio enquanto “bene culturale” o qual, por direito constitucional, é “bene comune”.

PALAVRAS-CHAVE: Conservação patrimonial; Educação cidadã; Herculano; Pompeia.

HERITAGE CONSERVATION THROUGH CITIZEN EDUCATION: THE CASE OF VESUVIAN AREA

ABSTRACT: The objective of this article is to present a model for the conservation of archaeological built heritage through citizen education, considering the current Italian legislative framework, as well as the visitor facilities available in the Archaeological Parks of Herculaneum

and Pompeii. “Educate to Conserve” is the motto that aims to legitimize heritage conservation through transgenerational education, which foresees in “Education” for “Culture” the feasible way to institute conscious integration of the importance of society in the knowledge, protection, and conservation of the Vesuvian Heritage. In defense of this educational approach, we developed a new theoretical model, for which we need to resort to neurosciences and the psychology of cognition, in order to propose effective educational instruments in favor of child and youth learning. The model is subdivided into three stages: immersion, experience, and application, with a view to active participatory education and democratic formation. In conclusion, we focus on the theme of the future of the ruin as a material testimony of the past and the practical reflections of the transition to a reality that conceives heritage as a “cultural asset” which, by constitutional right, is a “common good”.

KEYWORDS: Heritage conservation; Civic education; Herculaneum; Pompeii.

INTRODUÇÃO

Cada elemento da nossa herança é único e insubstituível. As produções do passado não são repetidas indefinidamente... A sua preservação não é autoevidente. Requer meios e aptidões especiais e nossos esforços comuns de alerta. O desafio não é apenas reunir esta herança mas, ainda mais importante, poder passá-la às gerações futuras e acrescentar-lhe as criações e testemunhos do nosso tempo [...]. Por favor, pense em todas essas questões: a preservação do patrimônio cultural é uma preocupação comum. Mesmo a confiar nos especialistas, ainda pressupõe um esforço coletivo.¹ (Gesche-Koning, 2018, p. 47)

Pompeia, no decurso do decênio (2013-2023), foi alvo de um projeto extraordinário sem precedentes de consolidação estrutural e restauro, cofinanciado pela UNESCO e o Estado Italiano, com a finalidade de assegurar recursos humanos e financeiros capazes de restabelecer a manutenção ordinária do sítio vesuviano (Osanna; Picone, 2018, p. 19-24; Giorgi *et al.*, 2024, p. 49-51). Nesta nova fase, o devir dos esforços em defesa da conservação do construído arqueológico está intimamente vinculado à consolidação de um modelo educativo hermenêutico, participativo e equânime, como propõe Nicole Gesche-Koning no relatório referente à Educação para o Patrimônio Cultural, publicado em 2018, pelo *Policy Department for Structural and Cohesion Policies of the European Parliament*.

¹ Todas as traduções deste artigo são de própria autoria e acompanham a versão original em nota de rodapé: “[E]ach element of our heritage is unique and irreplaceable. Productions of the past are not indefinitely repeated... Their preservation is not self-evident. It requires special means and aptitudes and our common alert efforts. The challenge is not only to collect this heritage but even more important, to be able to pass it over to the future generations and to add to it the creations and witnesses of our time [...]. Please give a thought to all these questions: the preservation of our cultural heritage is of common concern. Even it relies on numerous specialists, it still presupposes a collective effort.” (Gesche-Koning, 2018, p. 47).

“Educar para Conservar” é o mote que propomos com vista à legitimação da conservação patrimonial através da educação cidadã, o qual antevê na “Educação” para a “Cultura” o seu fundamento considerando as normativas emanadas pela entrada em vigor no dia 11 de janeiro de 2000 do Texto Único 490/99,² o qual substituiria o conceito de “bene storico-artistico e archeologico”, proveniente da Lei de 1º de junho de 1939,³ n.º 1089, pelo de “bene culturale” (Brogiolo, 2002, p. 305-18). Posto isto, é pertinente que partamos das definições do significado e da etimologia de ambos os vocábulos.

EDUCAR PARA CONSERVAR: UM PROCESSO FORMATIVO TRANSGERACIONAL

Por “Educação”, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* especifica: “1. ato ou processo de educar-(se) 1.1 qualquer estágio deste processo 2. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano” (Houaiss *et al.*, 2003, p. 1427). Acrescem as considerações advindas do *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, que define originalmente o substantivo como tendo a raiz latina “ēducātiōne-”, referindo-se à “formação do espírito” (Machado, 1977, p. 370). Relativamente à “Cultura”, vocábulo de ordem antropológica,⁴ classificamos o “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social” (Houaiss *et al.*, 2003, p. 1152). Etimologicamente, verificamos que o termo provém da mesma raiz latina de “cultōre-” “o que cultiva, que trata de”, pelo que por “cultūra” designa-se o “ato de cultivar” (Machado, 1977, p. 264).

Feitas as devidas considerações, há que distinguir o que se define como “Educação” do conceito de “Instrução”. Como vimos, educar é o ato que parte do próprio indivíduo, daquele que está em processo de “educar-(se)”, pelo que representa a ação perceptiva do mundo exterior, cujo resultado, obtido por meio da observação e experimentação, é etapa imprescindível às sucessivas fases do processo cognitivo. A este contrapõe-se o processo de “instruir”, vocábulo que é definido no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, como: “transmitir ou adquirir conhecimentos. 2. dar notícia; comunicar, cientificar, informar. 3. ensinar a fazer (algo); adestrar, habilitar, iniciar” (Houaiss *et al.*, 2003, p. 2110). De fato, o verbo latino “instruere-”, no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* é definido como: “reunir em, inserir” (Machado, 1977, p. 308). Dessa forma, “Instrução” refere-se à ação que presume que um receptor deva escutar passivamente as noções e informações providas de um preceptor, processo que se opõe à própria fisiologia da cognição humana (Vaughan, 2008, p. 1-8; Somerville, 2015, p. 23-43; Bilton *et al.*, 2018, p. 2-5).

Relativamente ao conceito de “Herança Cultural”, Antonio Pugliano, na sua obra *Studi per la Conservazione e la Valorizzazione del Patrimonio Culturale*, define-o nos seguintes termos:

² Cf. Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica (1999, p. 1-65).

³ Cf. Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica (1939, p. 3721-8).

⁴ Relativo ao advento do conceito moderno de cultura: Wei (2011, p. 2-3).

Todos os componentes de valor e significado reconhecíveis no ambiente de vida como resultado da interação, ocorrida ao longo do tempo, entre as populações e os lugares em que habitam; essa interação está no centro da definição do atual conceito de Paisagem, maturado em Itália a partir da *Legge Croce* e totalmente delineado na Convenção Europeia da Paisagem, considerando o equilíbrio entre as contribuições dos componentes históricos, estéticos e naturais ao processo de identificação do território em Paisagem cultural da parte da comunidade.⁵ (Pugliano, 2016, p. 158).

A acrescentar à referida definição, consideramos “Educação” o processo através do qual são assegurados ao indivíduo os mecanismos necessários à tomada de consciência do potencial do próprio ser, da sua subjetividade, história e cultura, de forma a conduzi-lo à plena realização de si mesmo com vista ao bem-comum. Pelo que “Educar” para a legitimação da “Herança Cultural” consiste na formação infanto-juvenil para o valor do construído arqueológico, com plena consciência da relação de alteridade. De forma a clarificarmos a afirmação e a instituir mecanismos de conservação patrimonial através da educação transgeracional consciente, por meio da “Educação Cidadã”, necessitamos de recorrer às neurociências e à psicologia cognitiva, com o objetivo de compreender os elementos balizadores da percepção multissensorial humana e, assim, propor instrumentos educativos efetivos em prol da aprendizagem infanto-juvenil.

O CONTRIBUTO DAS NEUROCIÊNCIAS E DA PSICOLOGIA DA COGNIÇÃO

Desde a década de noventa do séc. XX, os avanços obtidos no âmbito das neurociências e da psicologia da cognição têm propiciado uma melhor compreensão do processamento cognitivo da aprendizagem (Damásio, 1996, p. 1416; Sousa; Alves, 2017, p. 323-5). Posto isto, é necessário nos atermos às interfaces entre neurociências, educação e cultura, de forma a podermos operacionalizar com eficácia o ensino-aprendizagem infanto-juvenil, visando que as crianças e os jovens possam apreender e reter os conhecimentos relativos ao contexto patrimonial de maneira significativa e, simultaneamente, prazerosa (Hardiman; Denckla, 2009; Fonseca, 2016, p. 370-82; Calabria; Nóbile, 2023, p. 68-70).

No âmbito da aprendizagem cultural devemos considerar o que conclui Peter Hanenberg, com base na tese defendida por Leonard Talmy:⁶ “por um lado, existe uma

⁵ No original: “*Tutte le componenti di valore e significato riconoscibili nell’ambiente di vita come il risultato dell’interazione, avvenuta nel volgere del tempo, fra le popolazioni e i luoghi da esse abitati; tale interazione è al centro anche della definizione del concetto attuale di Paesaggio, maturato in Italia a partire dalla Legge Croce e delineato compiutamente nella Convenzione Europea del Paesaggio, considerando l’equilibrio tra i contributi delle componenti storica, estetica e naturale al processo di identificazione del territorio in Paesaggio culturale da parte della comunità*” (Pugliano, 2016, p. 158). Remetemos à leitura de ambas as disposições legais, *vide*: Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica (2004); Council of Europe (2006, p. 1-40).

⁶ Leonard Talmy (2003, p. 414) defende “*a cognitive culture system resident in the individual.*”

predisposição mental baseada em condições neurais específicas e, por outro lado, a cultura é o resultado de um processo social em que a aquisição, o exercício e a transmissão da cultura se referem a uma realidade interpessoal”⁷ (Hanenberg, 2018, p. 14). De fato, através da investigação neurobiológica do comportamento social humano podemos analisar como o indivíduo percepção os contextos culturais e qual o impacto exercido no autoconhecimento e na percepção interpessoal, bem como o grau de estímulo advindo da integração num sistema de valores onde prevalece a heterogeneidade (Chiao; Bebko, 2011, p. 34).

Desta conclusão advém que a percepção multissensorial é estágio preponderante do processo cognitivo neural, ou seja, que a imagem e demais impressões sensíveis são os elos através dos quais o indivíduo experiencia e interage com o ambiente físico e social, fundamento para propormos a conservação patrimonial pela via da “Educação Cidadã”, na qual o processo educativo não presume a mera instrução, mas a formação do indivíduo com vista à verdadeira integração social e cultural. “Educar para Conservar” é identificar o sentimento de “Herança”, o qual conecta o patrimônio histórico-artístico e arqueológico à indissociável percepção social da “Paisagem”. Como propõe Salvatore Settis na obra *Architettura e Democrazia: Paesaggio, Città e Diritti Civili*, a “Paisagem” deve ser concebida como o “Teatro da Democracia”, uma vez que:

A paisagem é para ‘se vivenciar’ e não apenas para ‘se ver’; além disso, ela encarna valores coletivos e não pode ser reduzida a mero mosaico de interesses individuais desconectados e em conflito entre si. Deste e de outros pontos de vista, a paisagem e o patrimônio histórico-artístico e arqueológico compõem, de fato, uma unidade plena e perfeita, cujas partes se iluminam mutuamente, se conectam a um horizonte de direitos, são (melhor: podem e devem ser) ingredientes essenciais da democracia.⁸ (Settis, 2017, p. 5-6).

Porém, da percepção multissensorial e estética da Paisagem “da vedere” à Paisagem ética/ etológica “da vivere” é necessário, como advoga António Damásio, a apropriação da Paisagem enquanto espaço cultural “da sentire”, já que “os sentimentos, como colaboradores da homeostasia, são catalisadores das respostas que deram origem às culturas humanas” (Damásio, 2017, p. 44). Observando tais princípios, a conservação patrimonial através da “Educação Cidadã” é o caminho que permitirá, através da integração cultural e da cooperação

⁷ No original: “on the one hand, there is a mental disposition based on specific neural provisions and, on the other hand, culture is the result of a social process in which acquisition, exercise and imparting of culture refer to an interpersonal reality” (Hanenberg, 2018, p. 14). No que concerne à percepção individual: Couldry (2000, p. 44-52).

⁸ No original: “Il paesaggio è da ‘vivere’ e non solo da ‘vedere’; inoltre, esso incarna valori collettivi, e non può essere svilito a mero mosaico di interessi individuali l’un dall’altro slegati e l’un con l’altro in conflitto. Da questo e da altri punti di vista, il paesaggio e il patrimonio storico-artistico e archeologico compongono, anzi, una piena e perfetta unità, le cui parti si illuminano a vicenda, si collegano a un orizzonte di diritti, sono (meglio: possono e devono essere) ingredienti essenziali della democrazia” (Settis, 2017, p. 5-6). Relativo às considerações do autor, vide: Forlani (2017, p. 37-9).

transgeracional, instituir o presente participativo e o êxito futuro. Pois, como defende António Damásio, devemos almejar:

Um projeto educativo a longo prazo que tenha como objetivo criar ambientes saudáveis e socialmente produtivos terá de destacar comportamentos éticos e cívicos e de encorajar as virtudes morais clássicas – honestidade, bondade, empatia e compaixão, gratidão, modéstia. Deverá ainda abordar valores humanos que transcendam a gestão das necessidades imediatas da vida. (Damásio, 2017, p. 306-7).

Feitas as devidas considerações acerca do contributo das neurociências e da psicologia da cognição, concentrar-nos-emos no tópico subsequente na apresentação da proposta educativa infanto-juvenil, formulada em três estágios distintos compatíveis com a conservação programada do construído arqueológico em vigor nos Parques Arqueológicos de Herculano e Pompeia, de forma a vincularmos a memória transgeracional da ruína à concepção da identidade. Razão pela qual, nas páginas seguintes, proporemos um projeto educativo que pretende, com base numa conservação consciente do construído arqueológico, salvaguardá-lo enquanto “bene culturale”. Para que do construído arqueológico, mediados pelo contributo da ação intersubjectiva, participemos no presente da formulação do *habitus et ethos* das gerações futuras.

DA “DISTRACTION ECONOMY” À “ACTIVE CITIZENSHIP”: EXEMPLIFICAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA INFANTO-JUVENIL

A presente proposta educativa é constituída por três estágios distintos, cuja indissociabilidade e ordem devem ser respeitadas impreterivelmente. O primeiro estágio, designado de “fase de IMERSÃO”, é responsável por captar a atenção e preparar a criança/jovem para a visita ao contexto arqueológico. Esta etapa do processo é fulcral, pois nela se instalará intrinsecamente a conectividade necessária ao subsequente “estágio de EXPERIENCIAÇÃO”, no qual o grupo será guiado por um percurso previamente definido, de forma a estabelecer contato direto com o construído arqueológico. Nesta fase, as crianças e os jovens serão incitados a perceberem multissensorialmente, com base na narrativa interativa do educador patrimonial. O terceiro “estágio de APLICAÇÃO” é responsável pela consolidação da experiência intersubjetiva adquirida durante a visita *in loco*, pelo que nela devem ser realizados jogos interativos, atividades individuais e de partilha coletiva, que otimizem a consciência infanto-juvenil, de forma a despertar o imprescindível reconhecimento da necessária participação ativa em prol da defesa e perpetuação da herança patrimonial adquirida na qualidade de legado da própria identidade cívica transgeracional. Vejamos agora quais os mecanismos sugeridos para serem aplicados em cada estágio.

No caso do “estágio de IMERSÃO”, o público infanto-juvenil necessita de uma breve introdução relativa à especificidade do contexto em causa, no qual seja alertado para a inevitável alterabilidade do construído arqueológico, bem como para os procedimentos de consolidação estrutural e restauro que conduziram ao atual estado de conservação das

estruturas. No contexto vesuviano, as instalações aptas ao pleno exercício do referido estágio já se encontram disponíveis, devendo apenas ser introduzida a prática no âmbito das visitas infanto-juvenis. No caso herculanense, que dispõe do *Museo Archeologico Virtuale* (MAV), cuja inauguração data de 2008, com as mais modernas técnicas de musealização virtual, há, no entanto, um grande trabalho a ser feito de forma a extrair o máximo potencial das instalações (Figura 1). Uma vez que, como constata Iole Nocerino (2017, p. 242):

Embora localizado próximo do ingresso no sítio arqueológico e tendo sido instalado em relação a este, é menos visitado. As duas gestões são totalmente autônomas [...]. Além disso, a estrutura não foi projetada de modo a se fazer valer e a valorizar as potencialidades do sítio em relação à Baía de Nápoles, pelo contrário, lhe resulta estranha.⁹

No caso pompeiano, o *Pompeii Children's Museum* foi inaugurado neste ano de 2025. As instalações se distribuem por 1800 m², perfazendo um total de vinte e cinco exposições interativas, além de sala de aula, livraria, refeitório e sala de recepção. São organizadas oficinas e atividades criativas para turmas de escolas italianas e estrangeiras numa perspectiva de *museo diffuso*, integrada aos demais sítios da Grande Pompeia (*Boscotrecase, Oplontis e Stabiae*). Paralelamente, desde 2013, dispomos do aplicativo *Pompeii Touch App*, que apesar “de a tecnologia empregada não ser a mais inovadora ou revolucionária, denota o uso necessário para qualquer narrativa num contexto museal [...]”. O Pompeii Touch App provê as reconstruções dos antigos edifícios em 3D com um mapa GPS interativo no smartphone ou iPhone¹⁰ (Pérez Saborido *et al.*, 2018, p. 6). No que concerne à localização estratégica do novo museu, nas adjacências do ingresso pela Porta Anfiteatro, proporciona as condições ideais para a aplicação da metodologia que propomos (Figura 2).

⁹ No original: “pure trovandosi nei pressi degli scavi ed essendo sorto in relazione a essi, risulta meno visitato. Le due gestioni sono del tutto separate [...]. Inoltre, la struttura, non è stata progettata in maniera tale da utilizzare e valorizzare le potenzialità del sito in relazione alla baia, anzi ne risulta estranea” (Nocerino, 2017, p. 242). Relativamente aos esforços da direção museal em captar o público infantojuvenil, *vide*: Museo Archeologico Virgualie (2018).

¹⁰ No original: “the technology used is not the most innovative or revolutionary, it denotes the need for its use for any narrative in a museum context [...]”. The Pompeii Touch app provides the reconstructions of the ancient buildings in 3D with interactive GPS map in the smartphone or iPhone” (Pérez Saborido *et al.*, 2018, p. 6). Para aceder à plataforma, *vide*: <http://www.pompeii-touch.com/it.php>

Figura 1: VIRTUAL ARCHEOLOGICAL MUSEUM (à esquerda): na qualidade de estrutura privada autônoma, foi inaugurado no ano de 2008, em Herculano, com as mais modernas técnicas de musealização virtual.



Fonte: Uffici Stampa del Museo Archeologico Virtuale e del Parco Archeologico di Pompei.

Figura 2: POMPEII CHILDREN'S MUSEUM (à direita): objeto de um consórcio com entidades privadas, o museu foi inaugurado no presente ano de 2025 e se localiza na *insulae* 5 da *Regio* II, próximo ao ingresso de Porta Anfiteatro.



Fonte: Uffici Stampa del Museo Archeologico Virtuale e del Parco Archeologico di Pompei.

Defendemos, assim, que a melhor forma de alcançarmos a conectividade do público infanto-juvenil com o contexto arqueológico será através da exibição de um modelo reconstrutivo virtual, que permita a imersão progressiva a partir do atual estado de conservação, da qual constem (em confronto) referências fotográficas/arquivísticas dos registros efetuados no momento do desterro/escavação das estruturas, finalizando com uma proposta de reconstrução hipotética do estado original. O contributo oferecido pela *Cyber-archaeology* neste estágio é imprescindível, como alude Maurizio Forte (2010, p. 78):

A percepção dentro deste ambiente 3D multiplica a faculdade de perspectiva, a luz altera os fatores ambientais, múltiplos prismas óticos alteram as perspectivas de observação e o movimento em tempo real proporciona um contínuo *feedback* dentro do ambiente; quanto mais complexo o ambiente virtual, mais se ampliam os vários fatores de percepção. Isso significa que a precisão, a qualidade, a quantidade e a

resolução de dados 3D captam influências significativas do processo de interpretação.¹¹

Devemos, porém, atentar ao fato de o registro digital do contexto patrimonial estar sujeito às condicionantes inerentes ao progresso tecnológico (Forte, 2014, p. 113-21; Forte, 2019, p. 1-4). Na verdade, os problemas de acessibilidade, atualização, compatibilidade, longevidade e uniformidade são os grandes desafios impostos à conservação futura do repertório documental do construído arqueológico, sendo inadiável, como advertem Despoina Tsiafaki e Natasa Michailidou (2015, p. 43): “de forma a que a pesquisa arqueológica seja aprimorada por aplicações 3D em termos de gravação, visualização, representação e reconstrução, há absoluta necessidade de padrões para garantir a qualidade, consistência e eficiência dos dados.”¹²

No “estágio de EXPERIENCIAÇÃO”, durante a visita guiada pelo educador patrimonial, os grupos infanto-juvenis devem ser estimulados através de narrativas estrategicamente construídas, considerando o perfil e a idade em causa. A abordagem adotada deve procurar estabelecer elos de ligação entre o contexto arqueológico e as vivências cotidianas contemporâneas, de forma a potencializar a criação de acervos de memória (Wang, 2013, p. 1-32; Wang, 2016, p. 295-304). Estima-se que a memória autobiográfica é um sistema aberto, que se consolida através da multiplicidade de influências culturais, como demonstra o modelo teórico desenvolvido pela equipe de investigadores do *Culture & Social Cognition Lab* (Cornell University), sob a direção de Qi Wang:

As capacidades de memorização e composição de significados narrativos se desenvolvem no processo infantil de aquisição de conhecimento cultural sobre o eu e a finalidade de construir histórias de vida a partir das suas ações cotidianas e interações com pais e outras pessoas importantes. Como resultado, as diferenças culturais em recordar e na autoconstrução narrativa emergem precocemente na ontogenia.¹³ (Wang *et al.*, 2017, p. 203).

¹¹ No original: “Perception within this 3D environment multiplies the faculty of perception, the light changes environmental factors, multiple viewpoints change the perspectives of observation, and the movement in real time gives a continuous feedback inside the environment; the more complex the virtual environment, the more the various factors of perception increase. This means that accuracy, quality, quantity, and resolution of 3D data capture significantly influences the interpretation process” (Forte, 2010, p. 78). Relativamente ao impacto dos diferentes aplicativos de imersão na aprendizagem infanto-juvenil, *vide*: Klippel (2019, p. 3-14).

¹² No original: “in order for the archaeological research to be enhanced by 3D applications regarding recording, visualisation, representation and reconstruction there is absolute need for standards to ensure data quality, consistency and efficiency” (Tsiafaki e Michailidou, 2015, p. 43). No que concerne à exemplificação da diversidade metodológica, *vide*: Rejdovianova (2017, p. 31-9).

¹³ No original: “The skills for remembering and narrative meaning-making develop in the process of children acquiring cultural knowledge about the self and the purpose of constructing life stories from their everyday actions and interactions with parents and important others. As a result, cultural differences in remembering and narrative self-making emerge early in ontogeny” (Wang *et al.*, 2017, p. 203). É fundamental que tenhamos em consideração

A consolidação do ser autobiográfico por meio da socialização precoce, em meio patrimonial, é o caminho que nos possibilitará inverter o ciclo de desvinculação do Ocidente relativamente à Antiguidade Clássica (Volpe; De Felice, 2014, p. 408; Volpe, 2019, p. 293). É impreterível que o arqueólogo “queira inclusive ser um narrador capaz de tornar simples o que é complexo, contínuo o que é lacunoso, completo o que é parcial [...]. Apenas um relato narrativamente persuasivo pressupõe uma reconstrução historicamente satisfatória”¹⁴ (Carandini, 2012, p. 25). Posto isto, devemos buscar elos emotivos que conectem as experiências vivenciais cotidianas das crianças e dos jovens às cidades de Herculano e Pompeia. Uma proposta de composição narrativa é contrapormos os “modos de habitar”, que os registros arqueológicos e as fontes históricas atestam nas cidades vesuvianas, com os hábitos contemporâneos, identificando as similitudes ou disparidades. Ao adentrarmos uma *domus*, por exemplo, acenos podem ser feitos acerca da estrutura canônica (*vestibulum x atrium x tablinum*), bem como ao sistema de circulação e à decoração, porém tanto ou mais importante é criarmos vínculos com a realidade específica do grupo infanto-juvenil. No “estágio de EXPERIENCIAÇÃO” de um *triclinum* podemos alertar para o fato de que:

A posição reclinada à mesa se tornou um dos aspectos típicos do *savoir vivre* dos Romanos: evidentemente, daqueles da alta sociedade, porque os pobres continuaram a fazer as refeições sentados [...]. Originalmente, as mulheres faziam as refeições sentadas atrás dos maridos reclinados; somente numa época posterior elas conseguiram se “emancipar” e conquistar uma paridade de colocação e de posição em relação aos homens.¹⁵ (Jori, 2016, p. 41).

A colocação de Alberto Jori adverte não apenas para as disparidades dos “modos de habitar”, pois certamente bem distinta era a realidade de quem vivia numa das *pergulae* acima das *tabernae* de Herculano e Pompeia, mas também para questões de ambiência, hierarquização e gênero, conflitos existenciais que perpassam as realidades contemporâneas.

a seletividade do processo de aprendizagem, como referem Kristen Karably e Karen M. Zabucky (2009, p. 33): “*teachers can increase children’s ability to learn by helping them become aware of the importance of assessing ongoing cognitive processes during tasks and teaching them strategies for improving their performance when evaluative processes indicate problems.*”

¹⁴ No original: “*voglia essere anche un narratore sia quello di rendere semplice ciò che è complesso, continuo ciò che è lacunoso, completo ciò che è parziale [...]. Solo un racconto narrativamente persuasivo presuppone una ricostruzione storicamente soddisfacente*” (Carandini, 2012, p. 25). Relativamente ao contributo da sociedade para a construção de narrativas inclusivas em âmbito arqueológico, *vide*: Marcucci; Bonacini; Santagati (2018, p. 169-88).

¹⁵ No original: “*La posizione sdraiata a tavola divenne uno degli aspetti tipici del savoir vivre dei Romani: beninteso di quelli dell’alta società, perché i poveri continuarono a pranzare seduti [...]. Originariamente le donne dovevano pranzare sedute dietro i mariti sdraiati; solo in epoca successiva esse riuscirono a “emanciparsi” e conquistare una parità di collocazione e di posizione nei confronti degli uomini*” (Jori, 2016, p. 41). Relativo às disparidades dos modos de habitar, *vide*: Beck (2023).

É importante se fazer menção que a própria dieta variou consideravelmente, tanto nas diferentes fases urbanas como mediante a classe social, pois como refere Pia Kastenmeier (2007, p. 72): “o consumo de dois alimentos básicos – trigo e carne – começou a mudar significativamente durante o séc. II a.C. Somente no séc. I a.C. as azeitonas e os pinhões entraram no cardápio, sendo consumidos como frutas.”¹⁶ Alimentos estes que compõem ainda hoje a dieta cotidiana de alguns grupos infanto-juvenis e de seus familiares.

Concomitantemente, é necessário que nós, arqueólogos, alertemos para a alterabilidade da ruína e o desaparecimento inevitável do vestígio material, por meio de uma narrativa que transite do construído arqueológico para a paisagem e o registro tridimensional, embora devamos advertir para a pertinência da conservação programada, indispensável à transitoriedade e gradual redefinição geracional do contexto arqueológico.

No terceiro e último “estágio de APLICAÇÃO”, consideramos pertinente que o término da visita decorra numa sala com jogos e suportes interativos, que propiciem pôr em prática a aprendizagem resultante da experiência passada no contexto arqueológico observado. Pudemos certificar os benefícios advindos desta abordagem metodológica no processo educacional graças à observância dos resultados obtidos pelo modelo de musealização destinado ao público infanto-juvenil em contexto dinamarquês. A *Agência Dinamarquesa para a Cultura* concentrou-se na última década no fortalecimento dos Museus enquanto instituições educacionais democráticas, fundamentais para a mudança social e o crescimento sustentável, como revela Ida Brændholt Lundgaard (2013, p. 17):

Propomos demonstrações da realidade humana - essência da experiência. Através do diálogo com a envolvimento, podemos enfatizar os valores que determinam o bem-estar humano, nossos padrões de comportamento, nossas ideias e possibilidades sensoriais. Para constituir um ambiente com símbolos e memórias que crie identidade e mudança através de uma corporização de encenação mental e prática de vida.¹⁷

¹⁶ No original: “il consumo di due alimenti base – il grano e la carne – sia cominciato a cambiare sensibilmente nel corso del II sec. a.C. Solo nel I sec. a.C. inoltre entrarono nel menu olive e pinoli, consumati come frutti” (Kastenmeier, 2007, p. 72). Atinente à evolução alimentar entre os séculos II e I a.C., vide: Ricotti (1983).

¹⁷ No original: “We propose statements of human reality – essence of experience. Through dialogue with the surroundings, we can emphasize the values that determine human wellbeing, our behavior patterns, our ideas and sensory possibilities. To constitute an environment with symbols and memories that creates identity and change through an embodiment of mental staging and life practice” (Lundgaard, 2013, p. 17). Pertinentes à integração da parcela infanto-juvenil nos desafios democráticos contemporâneos são as considerações de Stig Broström: “educative substance in the child care should be developed and implemented under the influence of the core societal problems of a given epoch, such as war, ecological crisis, socially determined inequality, etc. These problems do not only pertain to the ‘adult world’; they qualify as key problems of a certain epoch because humanity – and thus children and adults alike – are affected by them here and now.” Vide: Broström; Jensen; Hansen (2017, p. 28).

De fato, durante a visita ao Museu *Møntergården*, localizado na cidade de Odense, pudemos constatar que as crianças entre os 4 e 11 anos são orientadas a aplicarem os conhecimentos adquiridos num ambiente interativo e cognitivamente estimulante. Na *Histotoriet*, uma ‘casa educacional’, convida o público infantil a experienciar e interagir, a cada lance de olhar, com a hipotética vida cotidiana dos finais do séc. XIX. A título exemplificativo, no salão de jogos encontrava-se um piano que explorava a capacidade de leitura rítmica musical através da *Polka* (Figura 3), peça do compositor Carl August Nielsen (1865-1931), precedida da legenda:

Podes tocar a polca de Carl? Carl Nielsen nasceu na localidade de Nørre Lyndelse, na ilha de Fiônia, em 1865, e se tornou um compositor mundialmente famoso. Ele tinha apenas nove anos quando compôs esta peça musical. Até três, podem jogar juntos, mas também podem competir entre vocês. Aquele com a maior pontuação ganha.¹⁸

Outro exemplo pertinente resulta da visita ao Museu de Skagen, no qual pudemos observar que as crianças, após a visita guiada pelo educador, são convidadas a aplicarem os conhecimentos da técnica pictórica, incidindo na realização de desenhos que enfatizem o contraste natural de luz, bem como a proposta de recriação da cotidianidade dos membros da confraria, como o casal Michael (1849-1927) e Anna Ancher (1859-1935); e do proeminente pintor Peder Severin Krøyer (1851-1909), com recurso a técnica de montagem dos edifícios característicos da cidade em LEGO (Figura 4).

Figura 3: Museum Møntergården (à esquerda): piano e tela interativa da sala imersiva do Museu – Odense (Fyn).



Fonte: Autor.

¹⁸ No original: “*Kan du spille den unge Carls polka? Carl Nielsen blev født i Nr. Lyndelse på Fyn I 1865 og blev en verdenskendt komponist. Han var kun ni år gammel, da han lavede musikken til denne polka. I kan være op til tre personer, der spiller sammen – men I kan også konkurrere. Det gælder om at få den højeste score*”. Pertinente ao projeto desenvolvido para o Museu *Møntergården*, vide: Museet i Møntestræde (2014).

Figura 4: Skagens Museum (à direita): sala de desenho e montagem destinada à prática educativa infanto-juvenil (Vendsyssell-Thy).



Fonte: Autor.

No caso dos Parques Arqueológicos de Herculano e Pompeia, como tivemos já oportunidade de referir, ambas as unidades museais dispõem dos recursos necessários à aplicação do modelo teórico proposto.¹⁹ Concluir as visitas guiadas mediante atividades interativas baseadas nas possíveis ilações aos “modos de habitar”, às dietas alimentares, às similitudes no desempenho das atividades produtivas e comerciais, extraindo delas padrões de comportamento análogos e valores humanos, potencializarão tanto a formação das identidades pessoais como o desenvolvimento do bem-estar social comunitário. São ações como estas que permitirão formar crianças e jovens engajados e comprometidos civicamente.

Propomos ainda, que o “estágio de APLICAÇÃO” deveria ser integrado ao programa escolar de ensino, como instrumento potenciador da aprendizagem em prol da defesa e perpetuação da “Herança Cultural” adquirida na qualidade de legado da identidade cívica transgeracional. É o que exaustivamente demonstra a equipe de Maria José Gómez Díaz, coordenadora do projeto *Alfabetizzazione Scientifica a Scuola: Migliorare le Strategie e Costruire Nuove Pratiche di Insegnamento Scientifico nei Primi Gradi di Istruzione* (SciLit):

Para assegurar que o progresso da aprendizagem obteve os resultados esperados, o docente deve propor uma nova experiência, até então desconhecida dos discentes, cuja explicação requer os conceitos de nível mais elevado no mapa de Novak. Os alunos não devem apenas identificar conceitos, mas também aplicar as leis, os modelos e as teorias (como previsto nos testes de PISA) necessários para explicar

¹⁹ Atualmente, o recém-inaugurado *Pompeii Children's Museum* organiza: “laboratori e attività creative, preparando i piccoli visitatori a un facile apprendimento della storia e dell'arte. Durante l'anno organizza eventi speciali come spettacoli serali, percorsi naturalistici e attività di formazione, in collaborazione con i propri partner e le associazioni del territorio”. Vide: Pompeii Children's Museum (2025).

os mecanismos que orientam tais processos.²⁰ (Gómez Díaz, 2018, p. 63).

Em última análise, o estabelecimento do vínculo entre a experiência adquirida em contexto arqueológico e a prática educativa cotidiana nas instituições educacionais democráticas e no seio familiar poderá promover o fortalecimento do sistema nacional de ensino; consequentemente, se potenciará uma sociedade consciente e ativa na defesa e conservação do património.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo teórico que acabamos de apresentar é resultado do projeto doutoral, sendo fruto de uma década de trabalhos em Pompeia, que se conclui numa nova fase para o Parque Arqueológico, a qual auguramos que seja profícua para a conservação da cidade vesuviana por meio das ações ordinárias garantidas pela Superintendência sob o mote da conservação programada, que deve, contudo, antever, no fomento da “Educação Cidadã”, a via capaz de garantir uma eficaz salvaguarda a médio e longo prazo (Volpe; De Felice, 2014, p. 402).

É necessário que possamos dar o passo decisivo para a preservação do património enquanto “Herança Cultural”, tendo por base a percepção do construído arqueológico na plenitude da sua decadência e alterabilidade, mediante a real incapacidade de conter a ação temporal, sendo dever imperativo contestar procedimentos em prol da *restitutio in pristinum*. Concepção do conceito de musealização censurada por Graham Fairclough (2009, p. 158), ao observar que “a obsessão pela conservação física se tornou tão enraizada nas mentalidades do século XX, que não é mais simples separar a tentativa de perceber o passado e seu significado sem a angústia sobre quais partes deste proteger e conservar.”²¹

²⁰ No original: “*Per assicurarsi che il processo di apprendimento abbia dato i risultati attesi, l’insegnante deve proporre un nuovo esperimento, finora sconosciuto agli allievi, la cui spiegazione richiede i concetti di livello più alto sulla mappa di Novak. Gli allievi devono non solo identificare i concetti, ma anche applicare le leggi, i modelli e le teorie (come previsto nei test PISA) necessarie per spiegare i meccanismi che governano tali processi*” (Gómez Díaz, 2018, p. 63). Pertinente ao argumento são as conclusões propostas por David Solano e publicadas pela UNESCO, onde o autor apresenta as quatro fases do ciclo de vida das *Estratégias de Comunicação e Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (CEDS), as quais são respectivamente: Reconhecimento (A); Controle (B); Solução (C); Manutenção (D), vide: Solano (2014, p. 54-5). No âmbito arqueológico, têm sido obtidos progressos na consolidação de um modelo educativo infanto-juvenil, como são exemplo as publicações: Croucher; Romer (2015, p. 11-3); Ducady; Lefas-Tetenes; Sharpe; Rothenberg (2016, p. 519-29).

²¹ No original: “[t]he obsession with physical conservation became so embedded in twentieth century mentalities that it is no longer easy to separate an attempt to understand the past and its meaning from agonising about which bits of it to protect and keep” (Fairclough, 2009, p. 158). Pertinente ao argumento é o que já constatará Muñoz Viñas, relativamente à posição de David Lowenthal expressa na obra *Possessed by the Past* (1996): “Lowenthal distinguishes between heritage and history, the latter being historical, academic knowledge, while the former is the past as understood by a society – digested, socially useful history. ‘Active involvement’ is what distinguishes heritage from history.” Vide: Muñoz Viñas (2002, p. 27). Cf. Lowenthal (1996, p. 125).

Razão que nos deve unir em prol da consolidação de um modelo educativo participativo, no qual as crianças e os jovens devem ser estimulados a contribuir ativamente para a conservação do nosso código genético cultural (Settis, 2004). Posto isto, a pergunta que se nos coloca é: que procedimentos devem ser adotados em prol da perpetuação da “Herança Cultural” intrínseca ao construído arqueológico?

Como resposta, em Itália, os primeiros passos em vista da conservação patrimonial por meio da “Educação Cidadã” foram dados por meio da aprovação da Lei N.º 92/2019²² e do Plano Nacional para a Educação ao Patrimônio Cultural.²³ Em contexto nacional, é pertinente que consideremos a valência da pedagogia de Paulo Freire em âmbito educativo patrimonial, uma vez que a “relação cognitiva-emocional-comprometida-participativa é compatível com a postura freiriana que sinaliza a importância da emoção, dos desejos e das expectativas no processo de aprendizagem”²⁴ (Santos; Hermida, 2022, p. 187-8).

Efetivamente, apenas a instituição de um sistema educativo transgeracional pode transpor a transitoriedade do construído arqueológico (Di Paolo, 2018, p. 26-9). Por mais que ingentes somas e esforços sejam destinados à conservação estrutural e às pontuais intervenções de restauro, não passam de meros paliativos, que proporcionam a morte gradual da ruína (Volpe, 2019, p. 273-88). É preciso desvincularmos o restauro extraordinário como mecanismo de conservação, já que o restauro nestas circunstâncias é mera resposta à perenidade do testemunho material sujeito à incúria, fruto da ausência de um sistema ordinário e eficiente de tutela patrimonial (Caterina *et al.*, 2008, p. 311-2).

Só a “Educação Cidadã” pode garantir a perpetuação da “Herança Cultural” e suplantará a ausência dos vestígios, os quais inevitavelmente irão desaparecer. Herculano e Pompeia desaparecerão, muito embora sejamos relutantes em assumi-lo publicamente, mas é precisamente a negação desta realidade, que impossibilita a tomada de consciência institucional e, principalmente, cidadã, necessárias à construção de um sistema de defesa e tutela educativa do patrimônio.

Como toda a criança tem o direito à educação, por princípio constitucional, toda a sociedade civil, em especial os jovens que a compõem, deve usufruir de um sistema de aprendizagem que priorize a educação para o patrimônio, de forma a exercer plenamente o dever cívico que se impõe (Brunelli, 2013, p. 17-9). cremos ser claro que o modelo educativo proposto presume uma transição gradual, pelo que assume um caráter conciliatório e de não ruptura com os atuais mecanismos adotados. Defendemos que a mudança gradativa da conservação patrimonial pela via da “Educação Cidadã” logrará profícuos resultados ao concentrar-se na educação infanto-juvenil, uma vez considerada a plasticidade cognitiva

²² Cf. Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica (2019, p. 1-5).

²³ Cf. MIBACT (2021, p. 1-17). Relativamente às alterações no quadro normativo italiano tive oportunidade de tratá-lo exaustivamente noutra sede. Vide: Eleutério (2018, p. 277-9).

²⁴ No original: “esta relación cognición-emoción-involucramiento-participación es compatible con la postura freireana que señala la importancia de la emoción, de los deseos y expectativas en el proceso de aprendizaje” (Santos; Hermida, 2022, p. 187-8). Atinente ao modelo educativo freiriano, vide: Freire (1996).

desta parcela da população, concomitantemente ao fato de ser a legítima herdeira e, portanto, portadora às futuras gerações.

O fundamento do modelo que propomos defende o reconhecimento do vínculo com a Antiguidade Clássica perceptível na sociedade contemporânea, na qualidade de herdeira do *modus vivendi* remanescente em todas as esferas que nos circundam: da arquitetura ao sistema viário, da gastronomia ao convívio público, da política ao direito civil. Partilhamos do posicionamento de Mary Beard (2016, p. 535), ao afirmar que:

Estou cada vez mais convencida de que temos muito a aprender – tanto sobre nós mesmos quanto acerca do passado [...] muitas de nossas suposições mais fundamentais sobre poder, cidadania, responsabilidade, violência política, império, luxo e beleza têm sido formadas e testadas, em diálogo com os Romanos.²⁵

Somos cidadãos do século XXI e aspiramos à consolidação democrática, porém, só exerceremos em plenitude a nossa cidadania se soubermos identificar os elos que nos unem ao nosso passado. Em prol desse fim, é imprescindível o contributo capital advindo do crescente número de estudos sobre recepção e usos do passado (Silva; Funari; Garraffoni, 2020). Com efeito, promover uma profícua participação social ativa é dever imperativo de todos nós.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Michael. Review of Beard, M. Pompeii. The life of a Roman town. *The Classical Review*, v. 60, Issue 1, p. 247-9, 2008.
- BEARD, Mary. *S.P.Q.R. A history of ancient Rome*. London: Profile Books, 2016.
- BECK, Christian. *Die Ausstattung kleinerer Häuser in Pompeji (Insula IX 5). Decor-Entscheidungen und ihre Wirkung* (62-79 n. Chr.). Berlin: De Gruyter, 2023.
- BILTON, Natalia; RAE, John; SNIKERIS, Petra; KYM, Barry. An alternative pedagogy for the teaching of anatomy and physiology beyond the classroom. *MedEdPublish*, Open Access, p. 1-8, 2018.
- BROGIOLO, Gian Pietro. Autori, attori e fruitori del “progetto di archeologia”. In: RICCI, Andreina (ed.) *Archeologia e Urbanistica*. Atti dell’International School in Archaeology Certosa di Pontignano, Siena 2001. Firenze: All’Insegna del Giglio, 2002, p. 305-18.

²⁵ No original: “I am more and more convinced that we have an enormous amount to learn – as much about ourselves as about the past [...] many of our most fundamental assumptions about power, citizenship, responsibility, political violence, empire, luxury and beauty have been formed, and tested, in dialogue with the Romans” (Beard, 2016, p. 535). Pertinente ao tema é a revisão de Michael Anderson (2008, p. 247-9) acerca do contributo de Mary Beard aos estudos pompeianos.

BROSTRÖM, Stig; JENSEN, Anders; HANSEN, Ole. Values in danish early childhood education and care. In: RINGSMOSE, Charlotte; KRAGH-MÜLLER, Grethe (ed.) *Nordic social pedagogical approach to early years*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Cham: Springer Verlag, 2017. v. 15, p. 25-41.

BRUNELLI, Marta. Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'Archeologia educativa in Italia, tra *Heritage Education* e *Public Archaeology*. *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*. Macerata: Università di Macerata, p. 11-32, 2013. v. 7.

CALABRIA, Pauline; NÓBILE, Márcia. As neurociências e o pedagogo. Os saberes necessários para a atuação em educação infantil. *Ensaio Pedagógico*, v. 7, n. 3, p. 64-72, 2023.

CAMERA DEI DEPUTATI ED IL SENATO DELLA REPUBBLICA. Legge 1 giugno 1939, n. 1089 recante il «Tutela delle cose d'interesse Artistico o Storico». *Gazzetta Ufficiale*, Presso l'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Anno 80°, n. 184, 1939.

CAMERA DEI DEPUTATI ED IL SENATO DELLA REPUBBLICA. Decreto Legislativo, 29 ottobre 1999, N.º 490 recante il «Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali» a norma dell'articolo 1 della Legge 8 ottobre 1997, n. 352. In: *Gazzetta Ufficiale*. n. 302 – Supplemento Ordinario n. 229. Roma: Presso l'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1999.

CAMERA DEI DEPUTATI ED IL SENATO DELLA REPUBBLICA. Decreto Legislativo, 22 gennaio 2004, n. 42 recante il «Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio» ai sensi dell'articolo 10 della Legge 6 luglio 2002, n. 137. Parte Prima. In: *Disposizioni Generali. Art. 2 – Patrimonio Culturale, commi 1-4*. Roma: Presso l'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2004.

CAMERA DEI DEPUTATI ED IL SENATO DELLA REPUBBLICA. Legge 20 agosto 2019, n. 92 recante l'«Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (19G00105)». In: *Gazzetta Ufficiale*. Anno 160°. n. 195. Roma: Presso l'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2019.

CARANDINI, Andrea. *Il nuovo dell'Italia è nel passato*. Roma-Bari: Laterza Editori, 2012.

CATERINA, Gabriella; PINTO, Maria Rita; VIOLA, Serena; DE JOANNA, Paola. Conservation of architectural heritage. The maintenance culture in the education process. In: MUSSO, Stefano; DE MARCO, Luisa (ed.) *Teaching conservation/ restoration of the architectural heritage. Goals, contents and methods*. Leuven: European Association for Architectural Education, 2008, p. 309-13.

CHIAO, Joan; BEBKO, Genna. Cultural neuroscience of social cognition. In: HAN, Shilhui; PÖPPEL, Ernst (ed.) *Culture and neural frames of cognition and communication*. Berlin: Springer Verlag, 2011, p. 19-39.

COULDRY, Nick. *Inside culture. Re-imagining the method of cultural studies*. London: SAGE Publications, 2000.

COUNCIL OF EUROPE. *Convenzione Europea del Paesaggio*. Comitato dei Ministri della Cultura e dell'Ambiente. Documento sottoscritto a Firenze il 20 ottobre 2000 e ratificato dal Governo Italiano nel 2006. In: *Gazzetta Ufficiale*. n. 16 – Supplemento Ordinario N.º 16. Roma: Presso l'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2006.

CROUCHER, Karena; ROMER, Wendelin. *Inclusivity in Teaching Practice and the Curriculum*. Guides for Teaching and Learning in Archaeology. Number 6. York: Higher Education Academy, 2015.

DAMÁSIO, António. The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, v. 351, n. 1346. London: The Royal Society Press, p. 1413-20, 1996.

DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2017.

DI PAOLO, Marco. Educare al patrimonio culturale nell'era digitale. *Rivista Bricks*, Società Italiana di E-Learning, Anno 8, n. 3, p. 26-33, 2018.

DUCADY, GERALYN; LEFAS-TETENES, Mariani; SHARPE, Sarah; ROTHENBERG, Mirian. Archaeology and the common core. Using objects and methodology to teach twenty-first-century skills in middle school. *Advances in Archaeological Practice*, Cambridge, v. 4, n. 4, p. 517-36, 2016.

ELEUTÉRIO, David. *Nilil durare potest tempore perpetuo*. Desafios contemporâneos à eficaz tutela do Património Arqueológico Vesuviano. In: BERNARDES, João *et al.* (ed.). *Arqueologia Urbana em Centros Históricos*. Faro: Litográfis – Artes Gráficas, 2018, p. 274-85.

FAIRCLOUGH, Graham. Conservation and the British. In: SCHOBFIELD, John (ed.). *Defining moments. Dramatic Archaeologies of the Twentieth-century*. BAR International Series 2005. Oxford: Archaeopress, 2009, p. 157-64.

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem. Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-84, 2016.

FORLANI, Maria Cristina; SETTIS, Salvatore. Tra Architettura e Democrazia. Una conversazione con Salvatore Settis. *TECHNE* 14. Firenze: Firenze University Press, p. 37-9, 2017.

FORTE, Maurizio. Participatory research in Cyber-archaeology. In: FRISCHER Bernard; CRAWFORD, Jane Webb; KOLLER, David (ed.). *Making History interactive. Computer applications and quantitative methods in Archaeology* (CAA). Oxford: Archaeopress, 2010, p. 76-85.

FORTE, Maurizio. Virtual reality, Cyberarchaeology, Teleimmersive Archaeology. In: REMONDINO, Fabio; CAMPANA, Stefano (ed.). *3D Recording and modelling in Archaeology and Cultural Heritage*. Oxford: Archaeopress, 2014, p. 113-27.

FORTE, Maurizio. Virtual reality modeling. In: LÓPEZ VARELA, Sandra (ed.) *The SAS Encyclopedia of Archaeological Sciences*. New Jersey: John Wiley & Sons Publishing, 2019. v. 4. p. 1-4.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESCHE-KONING, Nicole. *Research for CULT Committee – Education in Cultural Heritage, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies*. Brussels: European Union, 2018.

GIORGI, Enrico *et al.* Dal Grande Progetto Pompei al Butrint Project. Il rilievo laser scanner come strumento di conoscenza e tutela del patrimonio archeologico. In: BOTTI, Federica *et al.* (ed.). *UNESCO. Restauro, conservazione, valorizzazione, digitalizzazione e scienza del patrimonio*. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna, 2024, p. 48-57.

GÓMEZ DÍAZ, María José. *Alfabetização científica a escola. Um estudo su “L’Archeologia in Classe”*. *Alfabetização científica a escola. Melhorar as estratégias e construir novas práticas de ensino científico nos primeiros graus de instrução (SciLit)*. Madrid: Scientific Literacy at the School, 2018.

HANENBERG, Peter. *Cognitive culture studies*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2018.

HARDIMAN, Mariale; DENCKLA, Martha Bridge. The science of education. Informing teaching and learning through the brain sciences. *Cerebrum*, v. 11, n. 12, p. 1-9, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO, Francisco Manoel. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal. Tomos I e II. Lisboa: Temas e Debates, 2003.

JORI, Alberto. La cultura alimentare e l’arte gastronomica dei romani. Contributo alla filosofia dell’alimentazione e alla storia culturale del mondo mediterraneo. *Quaderni dell’Accademia 5*. Mantova: Accademia Nazionale Virgiliana de Scienza, Lettere e Arti, 2016.

KARABLY, Kristen; ZABRUCKY, Karen. *Children’s metamemory. A review of the literature and implications for the classroom*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Oslo, v. 2, Issue 1, p. 32-52, 2009.

KASTENMEIER, Pia. *I luoghi del lavoro domestico nella casa pompeiana*. Studi della Soprintendenza Archeologica di Pompei 23. Roma: «L’ERMA» di BRETSCHNEIDER, 2007.

KLIPPEL, Alexander *et al.* Immersive learning in the wild: a progress report. In: BECK, Dennis *et al.* (ed.). *Immersive learning research network*. Cham: Springer Verlag, 2019, p. 3-14.

LOWENTHAL, David. *Possessed by the Past. The heritage crusade and the spoils of History*. New York: Free Press, 1996.

LUNDGAARD, Ida. Learning museums and active citizenship. In: LUNDGAARD, Ida; JENSEN, Jacob (ed.). *Museums social learning spaces and knowledge producing processes*. Copenhagen: Danish Agency for Culture Press, 2013, p. 8-18.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MARCUCCI, Marianna; BONACINI, Elisa, SANTAGATI, Cettina. InvasioniDigitali: co-creazione di valore culturale attraverso la partecipazione attiva dei pubblici alla narrazione archeologica. In: FALCONE, Antonia; D'EREDITÀ, Astrid (ed.). *Archeosocial. L'Archeologia riscrive il web. Esperienze, strategie e buone pratiche*. Mozzecane: Dielle Editore, 2018, p. 169-88.

MIBACT. *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*. Roma: Direzione Generale Educazione e Ricerca, 2021.

MUÑOZ VIÑAS, Salvatore. Contemporary theory of conservation. *Reviews in Conservation*, London, n. 3, p. 25-34, 2002.

MUSEO ARCHEOLOGICO VIRTUALE. *MAV School Experience. Esperienze didattiche e innovazioni tecnologiche per conoscere il patrimonio archeologico*. Ercolano: Fondazione Cives Editore, 2018.

MUSEET I MØNTESTRÆDE. *Projekt Børnenes By på Montergården – kulturhistorisk formidlingsområde for børn*. Odense: Forlaget Odense Bys Museer, 2014.

NOCERINO, Iole. Ercolano tra archeologia e paesaggio. Implicazione visive, istanze di conservazione e valorizzazione del sito archeologico. In: AVETA, Aldo; GIOIA MARINO, Bianca; AMORE, Raffaele (ed.). *La Baia di Napoli. Strategie integrate per la conservazione e la fruizione del paesaggio culturale*. Napoli: Artstudiopaparo, 2017, v. 2, p. 240-4.

OSANNA, Massimo; PICONE, Renata (ed.). *Restaurando Pompei. Riflessioni a margine del Grande Progetto*. Studi e Ricerche del Parco Archeologico di Pompei 38. Roma: «L'ERMA» di BRETSCHNEIDER, 2018, p. 135-56.

POMPEII CHILDREN'S MUSEUM. *Archeologia, Arte, Scienza e Teatro per bambini, scuola e famiglie*. Roma: Beryllium, 2025.

PÉREZ SABORIDO, A.E.; CASTANÒ, Francesca; BUONO, Mario. Review on new technologies in Art and Archaeology. The Vesuvian sites. *IOP Conference Series. Materials Science and Engineering* 364. Open Access Paper, p. 1-8, 2018.

PUGLIANO, Antonio. Studi per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio culturale e del paesaggio di Tivoli. *Boletín de Arte*, Málaga, n. 32-33, p. 157-74, 2016.

REJDOVIANOVA, Zuzana *et al.* Brief overview of examples of VR projects. In: TASIC, Nenad; NOVAKOVIĆ, Predrag; NORŇÁK, Milan (ed.). *Virtual reconstructions and computer visualisations in archaeological practice*. CONPRA Series. V. 4. Ljubljana: Faculty of Arts Press, 2017, p. 31-39.

RICOTTI, Eugenia. *L'arte del convito nella Roma Antica*. Con 90 ricette. Roma: «L'ERMA» di BRETSCHNEIDER, 1983.

SANTOS, Jorge Alejandro; HERMIDA, Maria Julia. Pedagogía freireana y neurociencia educacional. Un diálogo posible. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 263, p. 181-200, 2022.

SETTIS, Salvatore. *Futuro del "classico"*. Torino: Einaudi Editore, 2004.

SETTIS, Salvatore. *Architettura e Democrazia. Paesaggio, Città, Diritti Civili*. Torino: Einaudi Editore, 2017.

SILVA, Glaydson; FUNARI, Pedro; GARRAFFONI, Renata. Recepções da Antiguidade e usos do passado. Estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 40, n. 84, p. 43-66, 2020.

SOLANO, David. *Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Santiago del Chile: Gráfica Funny, 2014.

SOMERVILLE, Margaret. Sustainability education in practice. In: SOMERVILLE, Margaret; GREEN, Monica (ed.). *Children, place and sustainability*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015, p. 23-43.

SOUSA, Anne Madeliny; ALVES, Ricardo. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-31, 2017.

TALMY, Leonard. *Towards a cognitive semantics*. Vol. 2. Cambridge: MIT Press, 2003.

TSIAFAKI, Despoina; MICHAILIDOU, Niovi. Benefits and problems through the application of 3D technologies in archaeology. Recording, visualisation, representation and reconstruction. *Scientific Culture*, Open Access International Journal, v. 1, n. 3, p. 37-45, 2015.

VAUGHAN, Laurence. Emplacing local invention. *Studies in Material Thinking*, Auckland, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2008.

VOLPE, Giuliano; DE FELICE, Giuliano. Comunicazione e progetto culturale, archeologia e società. *European Journal of Post-Classical Archaeologies*, Vincenza, v. 4, p. 401-20, 2014.

VOLPE, Giuliano. *Il bene nostro. Un'impegno per il patrimonio culturale*. Bari: Edipuglia, 2019.

WANG, Qi. *The autobiographical self in time and culture*. New York: Oxford University Press, 2013.

WANG, Qi. Remembering the self in cultural contexts. A cultural dynamic theory of autobiographical memory. *Memory Studies*, SAGE Journals Online, v. 9, n. 3, p. 295-304, 2016.

WANG, Qi *et al.* Culture, memory, and narrative self-making. *Imagination, cognition and personality: consciousness in theory, research, and clinical practice*, SAGE Journals Online, v. 32, n. 2, p. 199-223, 2017.

WEI, Ruan. Civilization and Culture. *Globality Studies Journal. Global History, Society, Civilization*, New York, v. 2011, Issues 24, p. 1-9, 2011.