



PATRIMÔNIO E ACERVOS DE MEMÓRIA: EDUCAR PARA A PRESERVAÇÃO CONSCIENTE DO CONSTRUÍDO ARQUEOLÓGICO VESUVIANO

David A. Eleutério
Universidade de São Paulo, Brasil
davideleuterio88@gmail.com

Leandro Surya
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil
leandro.surya@univasf.edu.br

Thais Cristina S. Souza
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil
thais.souza@ifsp.edu.br

RESUMO

O artigo discorre sobre a preservação consciente do construído arqueológico vesuviano enquanto acervo de memória. Nos atemos ao caso do Parque Arqueológico de Pompeia (Campânia-Itália), que no presente ano de 2025 inaugurou o *Pompeii Children's Museum*, primeira experiência de musealização destinada ao público infanto-juvenil numa área arqueológica em Itália. Tal abordagem educativa organiza oficinas e atividades criativas para turmas de escolas italianas e estrangeiras numa perspectiva de *parco diffuso*, partindo do conceito de Fredi Drugman (1982) de *museo diffuso*, iniciativa que se integra aos demais sítios da Grande Pompeia (*Boscoreale*, *Oplontis* e *Stabiae*). De fato, as cidades de ruínas vesuvianas, por autonomásia, devem ser compreendidas por meio de experiências e vivências em relação enquanto acervos abertos, partes integrantes da história da humanidade, em constante conservação e transformação, lugares de plena educação patrimonial e de fomento da cidadania global. O método utilizado nesta pesquisa recorre às neurociências, à psicologia cognitiva e à fenomenologia, de forma a propor instrumentos educativos efetivos em prol da aprendizagem infanto-juvenil. Esta abordagem justifica-se, dado que, na sociedade contemporânea, os limites entre os fenômenos tendem ao completo desaparecimento e, progressivamente, dão lugar a práticas líquidas e a formas de autenticidade híbrida e relativa, que unem passado e presente, educação e entretenimento, cultura e mercado, história e cidadania. Cenário que altera profundamente a concepção inerente à valência do construído arqueológico, razão que induz o modelo teórico proposto a apresentar mecanismos que incentivam a integração social pela via do fomento à educação transgeracional.

Palavras-chave: Conservação patrimonial; Educação cidadã; Pompeia.

PATRIMONIO Y COLECCIONES DE MEMORIA: EDUCAR PARA LA PRESERVACIÓN CONSCIENTE DEL CONSTRUIDO ARQUEOLÓGICO VESUBIANO

RESUMEN

El artículo trata sobre la preservación consciente del patrimonio arqueológico vesubiano como acervo de memoria. Nos centramos en el caso del Parque Arqueológico de Pompeya (Campania, Italia), que en el presente año 2025 inauguró el *Pompeii Children's Museum*, la



primera experiencia de musealización destinada al público infantil y juvenil en un área arqueológica en Italia. Este enfoque educativo organiza talleres y actividades creativas para grupos escolares italianos y extranjeros desde una perspectiva de *parco diffuso*, partiendo del concepto de Fredi Drugman (1982) de *museo diffuso*, iniciativa que se integra con los demás yacimientos de la Gran Pompeya (*Boscoreale, Oplontis y Stabiae*). De hecho, las ciudades en ruinas del Vesubio, por antonomasia, deben entenderse a través de experiencias y vivencias en relación con ellas como colecciones abiertas, partes integrantes de la historia de la humanidad, en constante conservación y transformación, lugares de plena educación patrimonial y de fomento de la ciudadanía global. El método utilizado en esta investigación recurre a las neurociencias, la psicología cognitiva y la fenomenología, con el fin de proponer instrumentos educativos eficaces para el aprendizaje infantil y juvenil. Este enfoque se justifica, dado que, en la sociedad contemporánea, los límites entre los fenómenos tienden a desaparecer por completo y, progresivamente, dan lugar a prácticas líquidas y a formas de autenticidad híbrida y relativa, que unen pasado y presente, educación y entretenimiento, cultura y mercado, historia y ciudadanía. Este escenario altera profundamente la concepción inherente a la valencia de lo construído arqueológico, razón por la cual el modelo teórico propuesto presenta mecanismos que fomentan la integración social a través del fomento de la educación transgeneracional.

Palabras clave: Conservación del patrimonio; Educación ciudadana; Pompeya.

HERITAGE AND MEMORY COLLECTIONS: EDUCATING FOR THE CONSCIOUS PRESERVATION OF VESUVIAN ARCHAEOLOGICAL BUILT

ABSTRACT

The article discusses the conscious preservation of Vesuvian archaeological built as a collection of memories. We focus on the case of the Archaeological Park of Pompeii (Campania, Italy), which in 2025 inaugurated the *Pompeii Children's Museum*, the first museum experience aimed at children and adolescents in an archaeological area in Italy. This educational approach organizes workshops and creative activities for Italian and foreign school groups from a *parco diffuso* perspective, based on Fredi Drugman's (1982) concept of *museo diffuso*, an initiative that integrates with the other sites of Greater Pompeii (*Boscoreale, Oplontis, and Stabiae*). In fact, the Vesuvian cities of ruins, par excellence, should be understood through experiences and interactions as open collections, integral parts of human history, in constant conservation and transformation, places of full heritage education and promotion of global citizenship. The method used in this research draws on neuroscience, cognitive psychology, and phenomenology to propose effective educational tools for children's and youth's learning. This approach is justified given that, in contemporary society, the boundaries between phenomena tend to disappear completely and progressively give way to fluid practices and forms of hybrid and relative authenticity that unite past and present, education and entertainment, culture and market, history and citizenship. This scenario profoundly alters the inherent conception of the value of archaeological built, which is why the proposed theoretical model presents mechanisms that encourage social integration through the promotion of transgenerational education.

Keywords: Heritage conservation; Civic education; Pompeii.

PATRIMOINE ET COLLECTIONS DE MÉMOIRE: ÉDUQUER À LA PRÉSERVATION CONSCIENTE



DU CONSTRUIT ARCHÉOLOGIQUE VÉSUVIEN

RÉSUMÉ

Cet article traite de la préservation consciente du patrimoine archéologique vésuvien en tant que mémoire collective. Nous nous concentrons sur le cas du Parc Archéologique de Pompéi (Campanie-Italie), qui a inauguré cette année 2025 le *Pompeii Children's Museum*, première expérience de muséalisation destinée au public enfant-jeunesse dans une zone archéologique en Italie. Cette approche éducative propose des ateliers et des activités créatives aux classes d'écoles italiennes et étrangères dans une perspective de *parco diffuso*, à partir du concept de Fredi Drugman (1982) de *museo diffuso*, une initiative qui s'intègre aux autres sites du Grand Pompéi (*Boscoreale, Oplontis et Stabiae*). En effet, les villes en ruines vésuviennes, doivent être comprises à travers des expériences et des vécus, en tant que collections ouvertes, parties intégrantes de l'histoire de l'humanité, en constante conservation et transformation, lieux d'éducation patrimoniale et de promotion de la citoyenneté mondiale. La méthode utilisée dans cette recherche fait appel aux neurosciences, à la psychologie cognitive et à la phénoménologie, afin de proposer des outils éducatifs efficaces pour l'apprentissage des enfants et des adolescents. Cette approche se justifie par le fait que, dans la société contemporaine, les frontières entre les phénomènes tendent à disparaître, laissant progressivement place à des pratiques fluides et à des formes d'authenticité hybride et relative, qui unissent le passé et le présent, l'éducation et le divertissement, la culture et le marché, l'histoire et la citoyenneté. Ce scénario modifie profondément la conception même de la valeur du construit archéologique, raison pour laquelle le modèle théorique proposé vise à encourager l'intégration sociale par la promotion de l'éducation transgénérationnelle.

Mots-clés: Conservation du patrimoine; Éducation citoyenne; Pompéi.

INTRODUÇÃO

A memória é um elemento essencial para a construção de identidades individuais e coletivas. Mas como construímos nossos acervos de memória? Como essas relações são criadas a partir de um contexto arqueológico específico? O que a paisagem antropizada significa e representa para a educação patrimonial? Segundo Émile Durkheim (2007, p. 3-4) muito do que é atribuído ao indivíduo, como hábitos, valores, crenças, temores, é na verdade fruto das interações do sujeito com o território e o meio social no qual está inserido e se relaciona. De acordo com Maurice Halbwachs (1950) a memória é um produto da relação que o indivíduo mantém com os grupos sociais com os quais interage, assim sendo, uma memória é coletiva na medida em que o termo “memória” lhe oferece um conceito melhor adaptado às realidades das sociedades. Nesse caso, a recordação não é apenas o ato de trazer a mente no presente a imagem de uma vivência passada, mas também uma construção socialmente partilhada de experiências vividas por um grupo. Le Goff (2003, p. 419) amplia o estudo sobre memória e busca compreender seu significado com estudos relacionados a psicofisiologia e a neurofisiologia. A memória coletiva ao longo de décadas foi colocada em jogo como forma importante na luta de



classes e forças sociais, os silêncios e os esquecimentos da História são reveladores dos mecanismos de manipulação desta mesma memória.

Posto isto, como direcionar o processo cognitivo para um comportamento comprometido com a conservação e a valorização do patrimônio arqueológico em âmbito infanto-juvenil? Como construir percepções e vivências enquanto acervos de memória?

Em resposta, os objetivos do plano educativo que propomos são: recorrer, às heterogéneas narrativas arqueológicas, entre si distintas sob o prisma de observação dos contextos, com vista ao fortalecimento da consciência cívica para a inevitável alterabilidade do construído arqueológico, cujo ciclo de vida define que a ação dos agentes naturais e antrópicos condiciona a decadência progressiva. Concomitantemente, ao constatar a validade da hipótese dos marcadores somáticos da autoria de António Damásio (1996, p. 1414-1416), relativa ao processo de tomada de decisão, consideramos fundamental a formulação de uma narrativa em prol da conservação patrimonial, à qual se associem estímulos de reconhecimento e recompensa, de forma a propiciar um estado emotivo/motivacional, capaz de favorecer o processo cognitivo e direcioná-lo para um comportamento comprometido com a conservação e a valorização do contexto observado.

De acordo com a Carta de Lausanne (1990), o patrimônio arqueológico constitui testemunho essencial sobre as atividades humanas do passado. Sua proteção é indispensável para permitir aos arqueólogos e outros investigadores estudá-lo e interpretá-lo, em nome das gerações atuais e futuras. O construído arqueológico é um recurso cultural frágil e necessita de proteção, numa colaboração efetiva entre equipes transdisciplinares e a sociedade, que exige cooperação dos órgãos públicos e privados, de políticas de salvaguarda sistematicamente integradas e relacionadas ao uso e ocupação, bem como relacionadas à educação, à cultura, ao meio ambiente e à paisagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Christina Bodin Danielsson, investigadora do Royal Institute of Techonology (KTH) da Universidade de Estocolmo, ao examinar o processo de reconhecimento e significação do espaço, parte da seguinte observação: porque determinadas experiências arquitetônicas permanecem no arquivo autobiográfico e outras, simplesmente, desaparecem? Como resposta obtemos que:

Desde a infância, armazenamos experiências arquitetônicas únicas para cada indivíduo, que se tornam um inventário de memórias visuais sobrepostas por conteúdos emocionais e sensoriais. Semelhante à experiência musical e



linguística, a experiência arquitetônica depende da capacidade do indivíduo de formar categorias de elementos aprendidos, extrair regularidades estatísticas de sequências arquitetônicas rítmicas e harmônicas, integrar elementos de entrada em estruturas sintáticas e extrair significados emocionais diferenciados dos sinais visuais¹. (Danielsson, 2014, p. 98).

No mesmo ano seria publicado o estudo conduzido por Glenda L. Satne, no âmbito das características filogenéticas e do desenvolvimento ontogenético da aquisição conceptual, cuja conclusão nos adverte para o fato da aprendizagem nos primeiros anos de vida se estabelecer de forma acentuada num contínuo processo de auto-correção, cujo princípio responsável por desencadear esta capacidade é a intersubjetividade primária (Satne, 2014, p. 101). O reconhecimento deste princípio é essencial para que possamos instituir um modelo educativo patrimonial que fomente a intersubjetividade, capaz de potencializar a conexão afetiva infanto-juvenil, única via capaz de despertar nas futuras gerações a imprescindível necessidade de zelar pela preservação do construído arqueológico.

A tese defendida por Glenda L. Satne é fundamental na demonstração da aplicabilidade do princípio da percepção noética, uma vez que, após ser estabelecido o vínculo primordial com base nos sentimentos de segurança, acolhimento e receptividade, é que as crianças e os jovens estarão aptos a aceder ao contexto arqueológico com base na narrativa educacional proposta. Afinal, por meio da captação perceptiva multissensorial e sucessivo processamento emotivo/cognitivo, as crianças e os jovens selecionarão a percentagem da mensagem apreendida que a sua própria constituição genética/cultural considera promissora para o desenvolvimento autobiográfico. Neste processo, como veremos, o estímulo a imaginação é imprescindível para a constituição dos acervos de memória.

De fato, como refere Robert Turner, a percepção do mundo exterior estimulada pelos órgãos sensoriais é apenas parcialmente compatível com a materialização física que, apesar de limitada, é a referência que nos permite significar as formas exteriores (Turner, 2000, p. 109-111; Turner *et al.*, 2009, p. 138-147). Todavia, como já afirmava Helmholtz, o cérebro desde a infância aprende a responder aos estímulos exteriores e, através das inferências inconscientes, começa a constituir um conhecimento referencial empírico que, embora estabelecido através de relações intersubjetivas, é singularmente alusivo (Patton, 2018, p. 16-19).

No que concerne aos estímulos neuronais, a psicologia da percepção distingue-os entre distais e proximais (Hershenson, 1999, p. 205-206). A partir desta premissa, Juan Vázquez considera “estímulos como as causas que desencadeiam as nossas experiências perceptivas,

¹ Todas as traduções presentes neste artigo foram realizadas pelos próprios autores.



estímulos distais como causas remotas ou indiretas e estímulos proximais ou causas imediatas” (Vázquez Sanchez, 2014, p. 13). Pelo que a informação captada pela retina é maioritariamente direcionada ao lóbulo occipital, situado na zona posterior do cérebro humano (Thiebaut de Schotten *et al.*, 2012, p. 3-4). Não obstante, os sinais enviados pela retina são organizados hierarquicamente e distribuídos para o processamento da informação em distintas regiões do cérebro:

As conexões com o lobo frontal fornecem informações às áreas motoras associativas que controlam a atenção, o planeamento, a tomada de decisões, etc.; as conexões com o córtex paralímbico fornecem informações para as áreas envolvidas nas emoções e na memória; e as conexões com as áreas de convergência multimodal fornecem informações para a associação intermodal. (Vázquez Sanchez, 2014, p. 24).

Em síntese, concluímos que a experiência do mundo está sujeita à alteridade e à seletividade, pelo que ao nos atermos a determinados aspectos da existência, outros inevitavelmente permanecem em segundo plano (Brady *et al.*, 2008, p. 14317-14328; Norris, 2017, p. 3-6; Mc Gillcarter e Kolarov, 2018, p. 1-2). O mesmo se aplica à percepção do construído arqueológico, pelo que, na formulação conceitual da narrativa relativa ao testemunho material, argumenta Cristián Simonetti:

A relação sistemática dos nossos conceitos permanece numa dimensão tácita. Segundo Polanyi, poderíamos dizer que eles permanecem no aspecto proximal da nossa consciência e não no foco distal. Essa experiência provavelmente está próxima, não apenas de como os arqueólogos aplicam seus conceitos, mas também de como os criam. (Simonetti, 2014, p. 299).

Pelo que, se considerarmos o fato de a concepção do construído arqueológico advir de uma relação intersubjetiva, sendo impossível conceber o contexto arqueológico em estado absoluto, devemos transpor o percepcionismo parcial e temporal e, concomitantemente, conciliar os atos cognitivos ou motivacionais individuais com a necessidade de construir narrativas sociais e, como tal, coletivas. Em resposta ao percepcionismo temporal e ao estado de consciência, Michael Louw, no estudo acerca da experiência do espaço, subdivide em dois tipos os percursos arquitetônicos, segundo o conceito de *promenade architecturale* (Louw, 2016, p. 17-29). No referido estudo, o autor distingue as narrativas que são construídas de forma a possibilitar a evasão temporal (na evocação da memória e da imaginação) das narrativas que visam a centralidade do tempo (enquanto acionador de experiências temporais e emocionais);

(CC) BY

para tal aplica como fundamento teórico o princípio temporal presente na obra de Adam Hart-David (2011, p. 22).

Em síntese, podemos dizer que a razão só concebe, não cria. Daí a importância das emoções e dos sentimentos enquanto elementos decisórios do estado de consciência, o qual se materializa não apenas na ação participativa cívica – como força motriz da narrativa histórica – mas na própria concepção individual intrínseca da realidade.

METODOLOGIA

Tomando como referência quanto exposto, a metodologia adotada fundamenta-se numa abordagem transdisciplinar, que articula referenciais das neurociências, da psicologia da cognição, da fenomenologia e dos estudos da experiência espacial. Inicialmente, realizou-se uma revisão teórica detalhada dos processos cognitivos, emotivos e intersubjetivos envolvidos na construção de acervos de memória. A partir desse arcabouço teórico, procedeu-se à análise interpretativa dos mecanismos perceptivos e de sua influência na recepção do patrimônio vesuviano. O método consistiu em mapear como as experiências multissensoriais, os estímulos emocionais e as estruturas narrativas influenciam a significação do espaço, relacionando tais dimensões aos processos educativos patrimoniais.

Vejamos, detalhadamente, como a síntese metodológica integra esses elementos num modelo analítico que permite compreender de que modo as crianças e os jovens constroem significados a partir do construído arqueológico, conciliando seletividade perceptiva, temporalidade da experiência e construção coletiva da narrativa histórica em prol da conservação patrimonial.

ANÁLISE

Educar é formar. De forma a demonstrarmos a validade desta sentença, devemos considerar os princípios sobre os quais se constitui o processo de aprendizagem e, com vista a tal propósito, identifiquemos primeiramente os mecanismos e as etapas do processamento cerebral da percepção (Hershenson, 1999, p. 1-6). No campo da fisiopsicologia, seriam ambas as teorias desenvolvidas por Hermann von Helmholtz (Von Helmholtz, 1971a, p. 144-222; 1971b, p. 366-408), a lançar as bases para a compreensão da transdução dos estímulos físicos, por meio dos impulsos nervosos, e a conversão em sinais neurais (Meuldres, 2010, p. 119-136; Biagioli, 2016, p. 117-149; Biagioli, 2018, p. 117-119; Hatfield, 2018, p. 21-26). Segundo Helmholtz, o cérebro ajusta as imagens captadas pela retina através de um processo de



inferências inconscientes (Crespo León, 1989, p. 441-447). Circunstância à qual acresce o fato, observado por Brian Mc Laughlin, de que os sentidos, sendo limitados, condicionam e relativizam a capacidade perceptiva (Mc Laughlin, 1998, p. 294).

A educação é um ato intersubjetivo, no qual cada indivíduo, por ser dotado de consciência, deve aprimorar-se de forma a manifestar-se na plenitude da sua individualidade na ação com o outro. Educar, deste modo, é o processo no qual o educador orienta a busca individual, fazendo aflorar o propósito original de cada sujeito, a sua verdadeira razão de existir. Definição que se coaduna com o que afirmou Paulo Freire: “a transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico” (Freire, 1967, p. 59). É preciso educar para que o indivíduo seja consciente da estrutura potencial do próprio ser. Disto dependerá o cumprimento do *téλος*, que aqui definimos como estágio óptimal do ser em prol do bem-estar comum (Capecci, 1979, p. 33-34). Como advertira Edith Stein: “a educação não é uma posse externa do conhecimento, mas a forma que a personalidade humana assume sob a influência de múltiplas forças formadoras, ou o processo dessa formação” (Stein, 1962a, p. 32).

Estar na História pressupõe ser consciente dos contextos históricos contemporâneos. Como argumenta Alex Mesoudi, o cruzamento dos resultados advindos da investigação nas áreas da micro e macro evolução cultural demonstram que “os seres humanos habitam unicamente não apenas o nicho cognitivo, mas também o ‘nicho cultural’. Nós não somos apenas inteligentes, somos ‘culturalmente inteligentes’ (Mesoudi, 2016, p. 17). Isto pressupõe que o processo de aprendizagem se desenvolve, simultaneamente, através de módulos cognitivos ricos em conteúdo geneticamente orientado para a aprendizagem individual, mas aos quais se associa a aprendizagem social pela via da aquisição geracional e não apenas genética (Mesoudi, 2011). Nós somos seres culturalmente inteligentes, cuja evolução se dá por meio da contínua seleção de modificações consideradas socialmente favoráveis e que perpetuam a sobrevivência da nossa espécie:

O sucesso da nossa espécie, do arco-e-flecha à internet, do dinheiro e da agricultura às leis e à democracia. Traços, conforme se argumenta, que são adquiridos principalmente de outros através da aprendizagem social, muitas vezes com pouca compreensão de como e por que operam. Características que gradualmente evoluem ao longo de sucessivas gerações, não geneticamente, mas culturalmente, já que modificações benéficas ocasionais são seletivamente preservadas e acumuladas através de tendências de aprendizagem social não aleatória. (Mesoudi, 2016, p. 17).



Na qualidade de seres que se identificavam neurofisiologicamente, por meio de experiências multissensoriais do mundo em contínua interação social, são a ação argumentativa e a busca pela equanimidade, que fundamentam a escrita da nossa própria historicidade. No que concerne ao método, a reflexão de Jorge de Alarcão aponta-nos o caminho:

Definimos como condição ontológica da possibilidade de múltiplos discursos a riqueza do real que é a história acontecida. Se aceitámos a legitimidade (e necessidade) de discursos paralelos, recusámos o ceticismo que se consubstancia na afirmação que a História (e a Arqueologia) não podem pretender à verdade sobre a história acontecida. (Alarcão, 2000, p. 195-196).

Afirmção que nos interpela com a pergunta: por que razão nos devemos ater à alterabilidade? [Figura 01] A resposta reside no fato de se tratar da condição inerente aos esforços comuns de conservação. É fato que a transformação é qualidade inerente da matéria e é no substrato material, segundo o princípio aristotélico de *ὑποκείμενον*, que se encontra a *ἀρχή*, fundamento da Ciência Arqueológica (Aris. *Met.* 983b6-983b21). Michael Shanks e Christopher Tilley sustentam que “a verdade não reside na recuperação ou reprodução de algum suposto significado original, mas no processo de transformação do passado” (Shanks e Tilley, 1993, p. 116). Não obstante, a apreensão do princípio imanente ao construído arqueológico é necessário à compreensão do presente social.

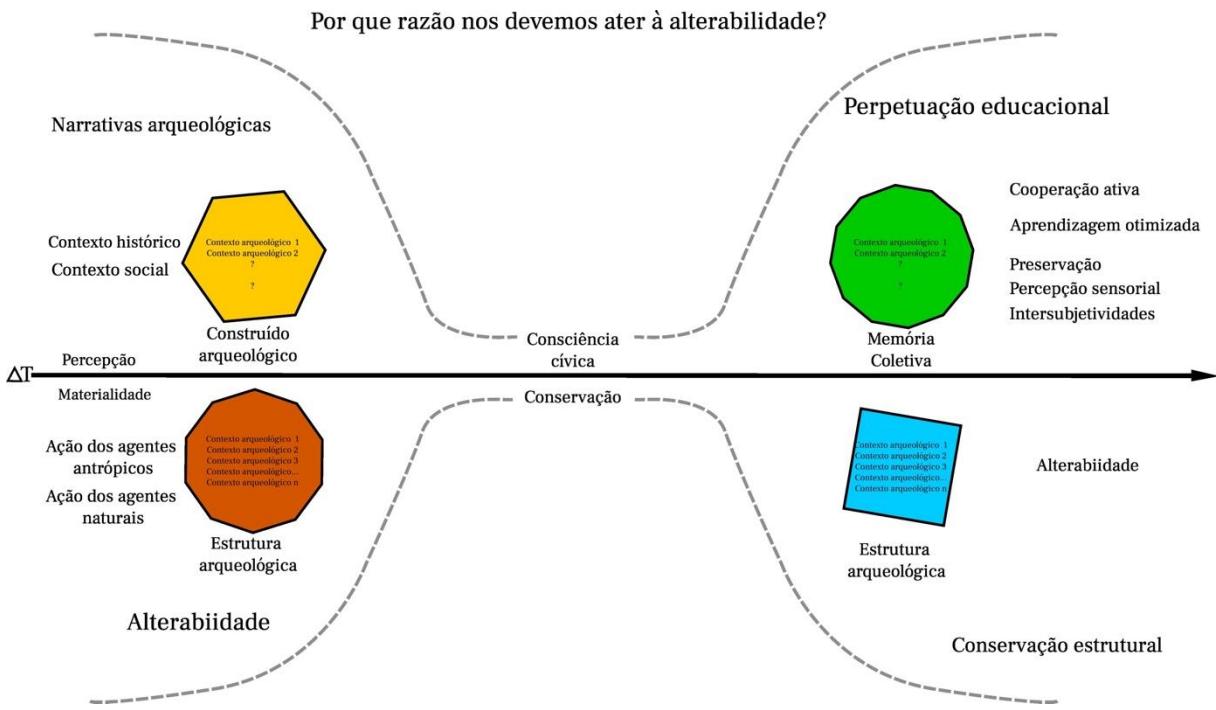


FIGURA 01: Esquema exemplificativo das premissas do modelo teórico. A porção esquerda da figura apresenta as relações entre materialidades e interpretações. A porção direita demonstra a passagem do tempo, no qual a complexidade das percepções aumenta os lados da figura geométrica; enquanto a transformação da materialidade, sob ação da alterabilidade, é caracterizada pela diminuição dos lados da figura geométrica.

Fonte: Os autores.

Quando somos confrontados com a real circunstância futura da ausência do testemunho ancestral que o construído arqueológico de Pompeia reveste, enquanto *memento* do êxito social baseado nos princípios fundamentais de força, coesão, poder, dignidade, harmonia, beleza, etc; estimula o intelecto individual a catalisar uma expressão mental, cuja mensagem alerta para o necessário dinamismo, qualidade inerente ao ser social, do qual a resposta é: “o que posso / podemos fazer?”

Como reação, obtemos: através da cooperação ativa na busca por um estado equânime, que propicie a preservação de Pompeia na qualidade de memória coletiva. Esta proposição é verdadeira, uma vez que parte do princípio que a optimização da aprendizagem é obtida graças à interação de indivíduos culturais (Dzib Goodin, 2013, p. 21-22). A questão coloca-se agora: como conservar o substrato material, reconhecida a inevitável transformação do construído arqueológico? A chave para transitarmos da matéria em contínua alteração não se encontra na conservação estrutural, mas na perpetuação educacional da mensagem singular e coletiva que transcende o construído arqueológico. Mensagem que testemunha vivências pretéritas que



(in)diretamente condicionam o presente histórico (Osanna, 2017, p. 100-101). Desta proposição a conclusão obtida é que na estratigrafia da paisagem identificamos o resultado das formas de antropização, pelo que é nela que se encontra o verdadeiro sentido do que é ser cidadão contemporâneo, cuja herança romana é perceptível em cada transformação decorrida e apenas ao respeitarmos a transitoriedade da paisagem vesuviana é que poderemos dar seguimento ao processo de devir social, como afirma Luigi Gallo: “diante dos vestígios da cidade antiga, vasto cemitério de ruínas, os homens modernos questionaram-se acerca da fusão entre natureza e história, às vezes discordantes, que nutriram a imaginação contemporânea” (Gallo, 2015, p. 117). De fato, como adverte Alain de Botton:

Os edifícios que admiramos são, em última instância, aqueles que, de várias formas, exaltam valores que consideramos apreciáveis – que se referem, seja através de seus materiais, formas e cores, a qualidades lendariamente positivas como afabilidade, gentileza, sutileza, força e inteligência. O nosso sentido de beleza e a nossa compreensão da natureza, de boa vida estão entrelaçados [...] Se a busca da felicidade é a questão subjacente de nossas vidas, parece natural que ela seja, ao mesmo tempo, o tema essencial ao qual a beleza alude. (Botton, 2006, p. 157).

O princípio descrito por Alain de Botton é, para nós, pertinente e pode ser resumido pela conclusão proposta por Diogo Pires Aurélio, ao contrapor o pensamento de Benedito de Espinosa (1632-1677) à obra *De la Recerche de la Vérité* (1674) de Nicolas Malebranche (1638-1715): “o princípio que orienta o menor gesto, ou pensamento, do homem é o da sobrevivência” (Aurélio, 2014, p. 230). De fato, para Baruch Spinoza, a transitoriedade dos *affectus* estaria sujeita à variação correlativa ativa e passiva, pelo que recorreria ao conceito de *conatus* para estabelecer um critério classificatório imanente à vida afetiva (Spinoza, 1830, p. 364-365).

Deste princípio auferimos que no processo de aprendizagem, no qual prevalece o estímulo emocional/motivacional, o subconsciente humano se empenha por se ater àquilo que potencia a vida, tanto em benefício próprio como do coletivo (Esperidião-Antonio *et al.*, 2008, p. 58-64). Igualmente, quando a narrativa desestimula uma interação profícua, automaticamente nos esforçamos por conduzir a nossa atenção para outros aspectos interiores ou exteriores que nos cativem e, simultaneamente, apaguem a mensagem que nos coibiu (Eisenberger, 2015, p. 614-616). Devemos, porém, ter em atenção a finalidade das emoções, como demonstra António Damásio: “é importante notar que o sinal emocional não é um substituto do raciocínio. O sinal emocional tem um papel auxiliar. Aumenta a eficiência do raciocínio e aumenta também a sua rapidez” (Damásio, 2017, p. 163-164).



No que concerne à conservação do construído arqueológico, a observação deste princípio é fundamental, uma vez que, ao potencializarmos, na narrativa arqueológica, determinados elementos que despoletam emoções relativamente ao contexto sob apreciação, prontamente, catalisaremos a sensibilização individual, etapa indispensável à própria concepção identitária das cidades de ruínas vesuvianas. Pertinente a este respeito é o exame dos processos emotivos/motivacionais, realizado pela investigadora Alison J. McIntosh, em 1200 indivíduos, que visitaram três museus em céu-aberto no Reino Unido: o *Blists Hill Open Air Museum* (Shropshire), o *Black Country Living Museum* (West Midlands) e o *Lanark World Heritage Village* (Lanarkshire), cujo resultado revelou que:

O comportamento dos visitantes do patrimônio é muito mais sensorialmente complexo e repleto de emoção do que tem sido refletido na tradicional abordagem à pesquisa de *marketing*. Consequentemente, constatou-se que as dimensões dos benefícios do visitante incluem emoções afetivas e aprendizado afetivo, além de comportamentos afetivos, como respostas aos contextos patrimoniais. (Mc Intosh, 1999, p. 55).

De fato, como argumenta Alison J. McIntosh, os benefícios percebidos incluem não apenas aprendizado cognitivo, mas igualmente dimensões afetivas e respostas emocionais desencadeadas pelo contexto patrimonial. Essa constatação evidencia que a visita não se reduz a um ato de deleite, mas constitui um processo experiencial no qual sensibilidade e percepção desempenham papel central.

DISCUSSÃO

Em Pompeia, nos últimos anos, os esforços de âmbito conservativo têm convergido numa campanha de consolidação estrutural extraordinária e na inclusão de mecanismos de controle que propiciem, para além da conservação do construído arqueológico (Osanna, 2018, p. 99-130), uma melhor fruição e acessibilidade (Agostiano e Pane, 2014, p. 446-458). Não obstante a importância de ambas as medidas, pouco tem sido feito em prol da sensibilização e participação ativa da sociedade na conservação do Parque Arqueológico. Contudo, como adverte Webber Ndoro, nas diretrizes do *Centro Internazionale di Studi per la Conservazione ed il Restauro dei Beni Culturali* (ICCROM), “os sítios arqueológicos têm uma gama de valores culturais, informativos, estéticos, históricos, sociais, espirituais e científicos. A conservação incide na retenção destes valores” (Ndoro, 2018, p. 23). No caso pompeiano, reconhecido o excepcional valor universal e transgeracional, enquanto repositório da miscigenação cultural composta, originalmente, por elementos itálicos, etruscos e helénicos (Osanna e Verger, 2018,



p. 13-19), mas cujas relações sob o domínio romano se estenderam da Península Ibérica à costa Setentrional d’África (Bernal *et al.*, 2013, p. 262-263) até ao longínquo Vale do Indo (Basu, 2010, p. 59-63), há um imperioso trabalho a desempenhar no âmbito da sensibilização social, do qual o estímulo, a afetividade e a identificação são fases determinantes. Porém, como propiciar uma narrativa capaz de potencializar a tão desejada participação ativa?

Neurofisiologicamente, para que se instaure um estado emocional, as conexões neurais precisam de propagar as informações das regiões desencadeadoras até aos centros executores, considerando que as emoções não são construções unitárias, mas uma compilação de componentes afetivos processados (Phelps *et al.*, 2014, p. 265). De fato, como demonstra Ahmad Abu-Akel, a emoção e a cognição encontram-se em interatividade recíproca entre sistemas límbico, paralímbico e o neocôrortex:

De fato, incorporar representações emocionais/motivacionais ou, como referido pelos ‘marcadores somáticos’ de Damásio, influencia os processos cognitivos na medida em que servem como sinais de interferência nos processos de tomada de decisão, indicadores de estados mentais como intenções e um suporte para o conhecimento consciente. (Abul-Abkel, 2003, p. 35).

Em síntese, podemos dizer que apenas conservamos os contextos com os quais nos identificamos. Damásio assevera a importância do substrato emotivo no estabelecimento de elos sentimentais com o contexto observado:

Os sentimentos são acontecimentos mentais proeminentes, têm o poder de chamar a atenção para as emoções de onde provêm e para os objetos que desencadearam essas emoções. Nos seres humanos, que dispõem de um sentido do passado pessoal e do futuro antecipado – que constituem a consciência alargada e o si autobiográfico – a presença dos sentimentos leva o cérebro a manejar de forma extremamente ‘saliente’ as representações dos objetos e situações que causaram a emoção. (Damásio, 2017, p. 193).

Razão pela qual, apenas ao concebermos uma narrativa capaz de demonstrar a pertinência de Pompeia na preservação do nosso próprio ser autobiográfico é que poderemos lograr uma efetiva interação entre os agentes responsáveis pela tutela e o comprometimento da sociedade na execução da conservação ordinária do Parque Arqueológico, do qual a conservação programada é procedimento primário e imprescindível. Contudo, como demonstram as conclusões obtidas pela equipe sob a direção de Batja Mesquita: “a construção cultural de emoções vai além de almejar emoções desejadas ou evitar emoções condenadas. Quando encontram situações similares, pessoas em diferentes culturas também avaliam essas



situações de maneira a que auxiliem no cumprimento de seus deveres culturais” (Mesquita *et al.*, 2016, p. 32). Nesse processo, o mimetismo afetivo é a condição que possibilitará a propagação e mobilização dos cidadãos na consolidação de uma verdadeira política de conservação ativa, a considerar que a salvaguarda de Pompeia, como dos demais bens patrimoniais, é uma responsabilidade coletiva e, como tal, pressupõe a integração cidadã.

No caso da apreciação continuada de edifícios e demais estruturas arquitetônicas, o exame das áreas de associação supramodais têm demonstrado que o processamento dos estímulos sensoriais está associado às representações afetivas (Papale *et al.*, 2016, p. 1-6), como indicou Joy Schaverien:

A ‘imaginação ativa’, experienciada como visualização, pode ser muito real e pode ter uma vida convincente própria. Como os sonhos, essas experiências são totalmente subjetivas e, não importa quão real, elas são em ultima análise alusivas, transitórias e só podem ser transmitidas e convertidas por meio da linguagem compartilhada [...] Uma imagem é um objeto oferecido para a contemplação compartilhada e pode ser uma ponte entre o interior e o exterior, entre a experiência privada e pública. (Schaverien, 2005, p. 150).

Motivo que adverte a necessidade de considerarmos, na presente proposta educacional, uma metodologia que dá prioridade à parcela social infanto-juvenil, reconhecida a plasticidade neuronal desta fase da vida e o zelo que devemos ter em relação ao desenvolvimento das potencialidades de interação psicossocial. De fato, a toda a sociedade, mas, principalmente, às crianças e aos jovens, devemos estimular a experiência perceptiva multissensorial e, subsequentemente, a reflexão pessoal baseada no encadeamento de ideias resultantes da experiência; devemos, igualmente, proporcionar o tempo necessário à intrínseca ação conceptiva pessoal e, por conseguinte, incentivar a exteriorização da avaliação ou valoração expressa nos sentimentos resultantes para que, através da partilha coletiva se possa propiciar o conhecimento dos diferentes prismas analíticos, de forma a construirmos uma narrativa conciliadora das interpretações individuais em prol de uma leitura polifacetada do contexto observado.

O indivíduo não é uma *tabula rasa*. A consciência intencional, enquanto exercício livre da manifestação do ser, é o elo que propicia o verdadeiro diálogo do sujeito com o mundo (Smith e Mc Intyre, 1982, p. 40). Contudo é no núcleo idenitário que reside a base qualitativa da qual advém a originalidade e a personalidade, uma vez que todos são dotados de características distintas que constituem a riqueza potencial do ser (Sberga e Massimi, 2015, p.

(CC) BY

215-225). Educar, deste modo, é um processo de formação que faz aflorar o propósito original de cada indivíduo, a sua verdadeira razão de existir. Como afirma Maurice Merleau-Ponty:

O ato de olhar é indivisivelmente prospectivo, já que o objeto está no final do meu movimento de fixação, e retrospectivo, já que se vai dar como anterior à sua aparição, como o «estímulo», o motivo ou o primeiro motor de todo o processo desde o início. A síntese espacial e a síntese do objeto fundamentam-se no desdobramento temporal. Em cada movimento de fixação, meu corpo une um presente, um passado e um futuro, ele segregá tempo, ou melhor, ele converte-se naquele lugar da natureza onde, pela primeira vez, os eventos em vez de se impelirem um ao outro no ser, projetam em torno do presente um duplo horizonte de passado e de futuro e recebem uma orientação histórica. (Merleau-Ponty, 1945, p. 277).

Este é o ponto de partida do modelo educativo fenomenológico de Edith Stein (1962b), pelo qual perpassa o pensamento de autores como Emmanuel Lévinas (1961), Emmanuel Mounier (1950), Martin Buber (1950), Maurice Merleau-Ponty (1945), Romano Guardini (1961) entre outros autores que, sob a esteira de Edmund Husserl (1939), demonstraram que o conhecimento do *eu* impreterivelmente conduz ao *outro*. Desta forma, põe-se de parte o risco do racionalismo principalista e da contratualidade recíproca, dado que a ética da alteridade inaugura a humanidade, uma vez que o ser se torna humano quando toma para si a exigência de responsabilidade perante o outro.

Dito isto, como educar as crianças e os jovens para a importância do reconhecimento da alteridade no âmbito educacional, bem como para a alterabilidade da ruína, enquanto testemunho das vivências comuns da sociedade? A legitimidade de refletirmos acerca da referida questão foi, em outra sede, veemente afirmada por Daniele Manacorda:

É legítimo perguntar-se acerca de quanto a identidade se nutre de alteridade (isto é, das diferenças) e quanto a diferença constitua por sua vez uma parte intrínseca da identidade. Num momento histórico, no qual parece que a humanidade vive na ânsia de preservar zelosamente, às vezes até de encontrá-la falsificando as próprias identidades nacionais, regionais, locais, tribais, familiares, a alteridade, se reconhecida, afigura-se-nos a uma fração como um campo infinito, no qual podemos inclusive nos encontrar. (Manacorda, 2010, p. 133-134).

De fato, a Herança Cultural impele-nos à identificação da ancestralidade comum do *nós*, que para ser plenamente coletivo necessidade de assumir de cada indivíduo o reflexo do *eu* impresso na paisagem antropizada sujeita à contínua transitoriedade.

No caso do Parque Arqueológico de Pompeia, tomando como ponto de partida o *Pompeii Children's Museum* [Figura 02], cujo itinerário proposto pela *Via dell'Abbondanza*,



na qual transitam milhares de visitantes diariamente na direção da praça do Fórum Civil, nos leva pela *Via Consolare* a emblemática *Villa dei Misteri*, devemos apreender, da observação da morfologia urbana contemporânea [Figura 03], que estes dois eixos viários outrora eram responsáveis por conectar o centro administrativo do então *municipium* romano ao território campaniense (Francosi, 2009, p. 82).



FIGURA 02: Casina Rosellino, sede do Pompeii Children's Museum, localizada na insula 5 da Regio II.

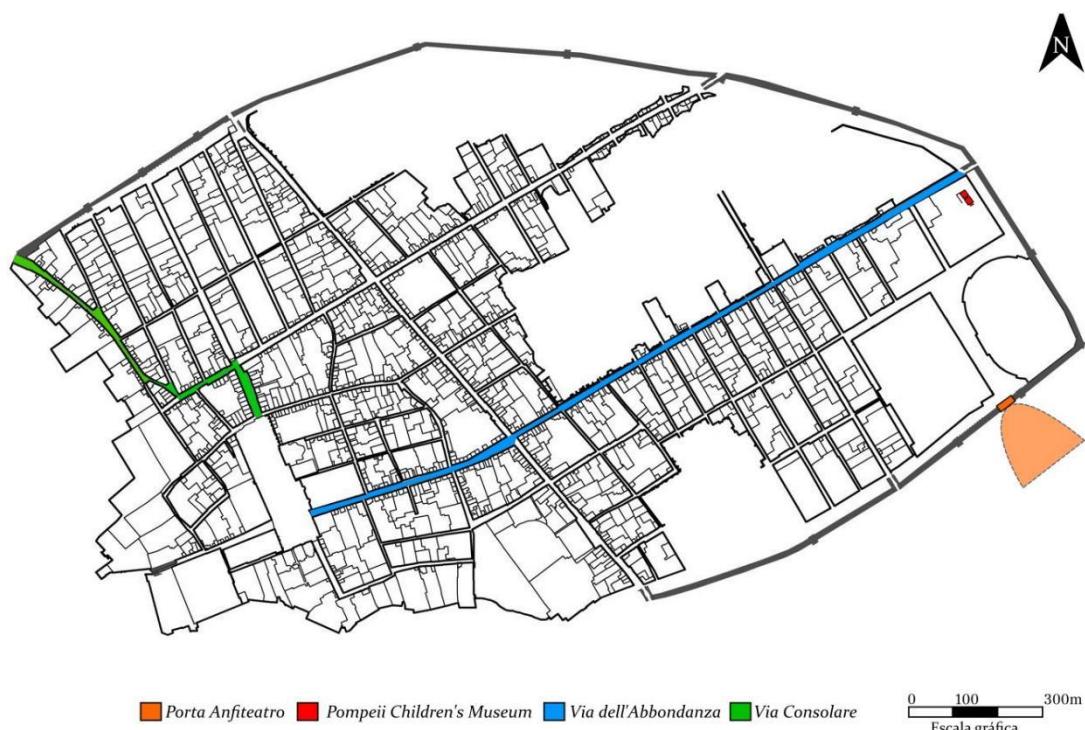
Fonte: Ufficio Stampa Parco Archeologico di Pompei.

Porém, entre o 79 d.C. e à dedução colonial de Sula, as mesmas vias seriam responsáveis por conectar pessoas e víveres com o amplo sistema viário romano que, no caso de Pompeia, seriam as *Viae Appia, Latina et Popilia* (Radke, 1981, p. 19-24). Previamente, no período Osco, a *Via Consolare*, sob a denominação de *Víu Salínu*, conectava o conglomerado urbano, na qualidade de *civitas foederata*, a Roma até que, em 89 a.C., ocorrida a dedução colonial e Pompeia se converte em *Colonia Cornelia Veneria Pompeianorum* (Pesando, 2010, p. 232).

Devemos ainda considerar que, precedentemente à atual morfologia edilícia do setor urbano noroeste de Pompeia, cujos primeiros vestígios datáveis remontam ao séc. III a.C., o registo arqueológico comprova a existência da antiga rota da *Víu Salínu* que, concomitantemente ao comércio portuário, conectara a outrora Pompeia Arcaica do séc. VI a.C. à rede de relações com as colónias gregas de Posidónia e Cumas, além dos centros etruscos de

Pontecagnano e Fratte localizados no *ager Picentinus* (Massa-Pairault, 1996, p. 34). Efetivamente, como afirma Luca Cerchiai:

Nos inícios do séc. VI a.C., Pompeia era um assentamento etrusquizado, característica comum aos principais centros da Campânia por um processo de urbanização que monumentaliza o *habitat*: um salto qualitativo que acomete sem distinção étnicas as regiões mais proeminentes da Itália antiga, desde a Etrúria ao Lácio e à Magna Grécia. (Cerchiai, 2017, p. 5).



Esta autêntica leitura estratificada das transformações de uma pequena parcela urbana da cidade vesuviana proporciona a imersão nos períodos históricos imbricados na composição contemporânea da paisagem de ruínas vesuviana. Daí advém a tipologia dos edifícios, predominantemente comerciais e produtivos, daí advém a morfologia irregular das *insulae* e daí advém a rentabilização máxima do solo urbano verificado neste setor urbano, que outrora, como hoje, representa o eixo de conexão entre as pessoas e o território, das pessoas e a percepção da paisagem que, embora em contínua transformação, precede e sucederá a todas as edificações que um dia foram habitadas e hoje observamos enquanto ruína. Devemos, pois, ter em



consideração, na elaboração do modelo educativo infanto-juvenil, o que adverte Talia Welsh, com base na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty:

O comportamento da criança é resultado de sua imersão e conexão com o mundo. O comportamento da criança não é simplesmente causado por um conjunto de impulsos internos caóticos que são posteriormente dominados pelo adulto; ela se envolve com o ambiente social [...] Ele [Merleau-Ponty] argumenta que a organização da criança tem formas próprias que, às vezes, são mais comprometidas com a experiência direta do que com experiências mais sofisticadas. (Welsh, 2013, p. XVI-XVII).

Se nos atermos, a título de exemplo, num dos 41 *pistrina* identificados em Pompeia (Monteix, 2024, p. 144), a imersão virtual num destes panifícios romanos deve ter como premissa advertir para o processo de degradação gradual do construído arqueológico, contrapondo o estado atual de conservação ao estado ao momento do desterro. Consecutivamente, a experimentação *in loco* acompanhada pelo educador deve considerar aspectos da vida cotidiana, tais como a alimentação dos animais, a moagem do cereal, a preparação do forno para a cozedura dos pães ou a respectiva venda. Dessa forma, observaremos que cada aspecto estimulará individualmente um sentimento: para uma criança ou jovem a moagem do cereal pode despertar o sentimento de esforço físico quando o educador descreve o movimento de tração das mós, para outra será o sentimento de destreza técnica necessária para dispor num limitado espaço, simultaneamente, quatro mós e os respectivos trabalhadores necessários ao funcionamento da unidade produtiva. No primeiro caso, o sentimento de esforço físico pode evidenciar a consciência do estado de cansaço ou, por oposição, de vigor. No segundo, a destreza técnica pode representar a satisfação por reconhecer na ancestralidade romana aptidões que perduraram na contemporaneidade, mas também pode evidenciar as habilidades necessárias para solucionar situações que, caso contrário, dificultariam tanto o sucesso individual como do coletivo-social. Independente de quanto contrastante possam parecer os diferentes sentimentos e narrativas criadas pela interpretação intersubjetiva do contexto em análise, é, na subsequente conciliação dos diferentes pareceres que se encontra o fundamento, que possibilitará o conhecimento óptimal coletivo. Afinal, o que seria da habilidade sem o árduo e persistente trabalho de superação dos limites físicos e técnicos? O que sucederia ao sentimento de vigor, sem a imprescindível experiência prévia da fadiga?

Desta experiência concluímos que é no próprio núcleo idenitário que a criança ou jovem adquire o significado das suas vivências e, por meio do diálogo, a pluralidade perceptiva revela a originalidade do seu ser, assumindo o *modus vivendi* ainda antes do *modus cognoscendi*. O



método fenomenológico considera a primazia das essencialidades, dado que a coisa objeto de análise «*Sache*» nunca é apreendida absolutamente (Stein, 2009, p. 450). Não será a partilha de vivências o ponto de partida da concepção do patrimônio enquanto acervo de memória, que torna perene a preservação do construído arqueológico no presente e no devir do coletivo social?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a leitura do passado logra da pluralidade discursiva, devido ao caráter aperceptivo de observação individual do testemunho material. Porém, a cognoscibilidade absoluta da essencialidade é inconcebível independente do somatório dos distintos prismas apreciados em cada narrativa. Desta forma, o arquivo não se fundamenta na narrativa, mas na vivência. Atenhamo-nos na reflexão proposta por Umberto Eco, na obra *O pêndulo de Foucault* (1988). Nela o autor faz uso da combinatória intertextual para demonstrar a inter-relacionalidade inerente ao processo de inovação. Através da qual reconhecemos que a permanência temporal reside precisamente na persistente ação humana imprescindível ao progresso histórico enquanto vivência; no entanto, como adverte Umberto Eco: “para preservar a própria identidade, uma sociedade não deve apenas comportar-se como um arquivo de informação, mas também como um filtro” (Eco, 2013, p. 29).

Afinal, *Historia vero testis temporum*, disse-o Cícero (Cic. *De Orat.* II, 9, 36). Otimizemos, pois, a presente valência da tecnológica, no entanto, tenhamos igualmente presente as limitações, enquanto arquivo histórico dos atos de existência (Corbí, 2016, p. 181-225). A construção do conhecimento humano advém das inter-relações estabelecidas através do processo que parte da percepção, passa pelo estímulo afetivo/motivacional, o qual orienta a fase cognitiva neuronal, processo que apenas parcialmente pode ser partilhado através da expressão narrativa; não obstante, os referidos estádios são imprescindíveis e indissociáveis da prevalência do *homo sapiens*, os quais ao serem desconsiderados nutrirão o risco de sermos reduzidos ao mero estatuto de *homo ecranis*, como nos adverte Gilles Lipovetsky: “um dia, talvez, o que não estará disponível no ecrã, não terá mais interesse e existência para todo um grupo de indivíduos: quase tudo buscar-se-á no ecrã e rever-se-á nele. Estar no ecrã ou não mais existir” (Lipovetsky e Serroy, 2007, p. 329). Em alternativa há que considerar o que propõe Cosimo Di Bari acerca do modelo de *Media Education* defendido por Umberto Eco: “a ‘Media Education’, a qual é definida como um processo de ensino e aprendizagem que avalia a

(CC) BY

importância da presença das mídias digitais na sociedade e na vida individual, deve visar o desenvolvimento tanto da compreensão como da participação ativa” (Di Bari, 2009, p. 16).

A definição que apresentamos não deve ser interpretada como uma forma de subtrair o devido crédito à narrativa enquanto registro e, muito menos, à valência das mídias digitais. Porém, não consideramos benéfico, na construção dos arquivos de memória, interpretações reducionistas dos contextos arqueológicos, que pervertem o significado consoante interesses em tudo alheios à essencialidade que os tornam irrepetíveis. Como cada indivíduo deve ser estimado e respeitado segundo os princípios de singularidade e inefabilidade, cada contexto não pode ser concebido sem apreciar a irrepetibilidade e inenarrabilidade absoluta que o definem. De fato, como arguiu Sonia Kruks, o método fenomenológico de Maurice Merleau-Ponty prevê a indissocialização da estrutura de vivência e da experiência intencional, uma vez que cada parte apenas pode ser submetida a exame em referência às demais (Kruks, 1975, p. 18).

Diante das reflexões apresentadas, propomos a adoção de um modelo educativo voltado ao público infanto-juvenil, capaz de despertar vínculos afetivos duradouros com o patrimônio por meio de experiências multissensoriais e narrativas que favoreçam o vínculo pessoal com o patrimônio vesuviano, na qualidade de herança cultural (Settis, 2017, p. 5-6). Recomenda-se, igualmente, que tais ações sejam articuladas a percursos interpretativos que valorizem a leitura estratigráfica da paisagem vesuviana e evidenciem a diversidade cultural que a compõe, complementados por tecnologias imersivas que permitam contrastar o estado atual das ruínas com propostas reconstrutivas tridimensionais dos edifícios. Além disso, defende-se a integração ativa da comunidade local nos processos de conservação programada, de modo a fortalecer a consciência coletiva de responsabilidade e promover uma política de salvaguarda compartilhada. Juntos, esses procedimentos podem consolidar uma educação patrimonial transgeracional, única via capaz de mobilizar integralmente a comunidade local e global para o reconhecimento da alteridade e necessária participação cidadã na preservação contínua do Parque Arqueológico de Pompeia.

Pompeia, enquanto reminiscência, é análoga ao código genético que define a nossa hereditariedade romana, por isso, decifrarmos a mensagem codificada no testemunho material é apenas o início do processo; cada elemento é fundamental e sem o qual toda a informação que rege a sequência codificada é comprometida (Harari, 2010, p. 154-158). Razão pela qual o modelo que propomos promove a transgeracionalidade e a cidadania global, não restrita à participação ativa dos agentes civis e públicos, mas alargada à conciliação entre a atuação das diferentes escolas teóricas arqueológicas.



REFERÊNCIAS

- ABUL-AKEL, Ahmad. A neurobiological mapping of theory of mind. In: **Brain Research Reviews**. Amsterdam: Elsevier Publishing, 2003, p. 29-40.
- AGOSTIANO, Maria; PANE, Andrea. Indirizzi operativi per una fruizione ampliata del sito archeologico di Pompei. In: PICONE, Renata. (ed.) **Pompeii Accessibile. Per una fruizione ampliata del sito archeologico**. Roma: «L'ERMA» di BRETSCHNEIDER, 2014, p. 445-458.
- ALARCÃO, Jorge. **A escrita do tempo e a sua verdade. Ensaios de epistemologia da Arqueologia**. Colecção Caminhos N.º 2. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- ARISTOTLE. **Metaphysics**. Books 1-9. Translated by Hugh Tredennick. Vol. 1. Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press, 1933.
- AURÉLIO, Diogo. **O mais natural dos Regimes. Espinosa e a Democracia**. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Debates, 2014.
- BASU, Chandreyi. **The heavily ornamented female figure from Pompeii**. In: VENETUCCI, Beatrice. (ed.) Il fascino dell'Oriente nelle collezioni e nei musei d'Italia. Rome: Artemide Publishers, 2010, p. 59-63.
- BERNAL, Darío. (*et al.*). Anfore ebusitane e commercio a Pompei (III-I secolo a.C.): l'evidenza del Progetto I.E. (Impianto Elettrico, 1980-1981) nell'area del Foro. In: ARÉVALO GONZÁLEZ, Alicia. (*et al.*). (eds.) **Ebusus y Pompeya, ciudades marítimas. Testimonios monetales de uma relación**. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013, p. 257-273.
- BIOGIOLI, Francesca. **Space, number, and geometry from Helmholtz to Cassirer**. Cham: Springer. 2016.
- BIOGIOLI, Francesca. Articulating space in terms of transformation groups: Helmholtz and Cassirer. In: **Journal for the History of Analytical Philosophy**. Vol. 6. N.º 3. Open-Access Journal, 2018, p. 115-131.
- BOTTON, Alain de. **The architecture of happiness. The secret art of furnishing your life**. New York: Vintage Books, 2006.
- BRADY, Timothy. (*et al.*). Visual long-term memory has a massive storage capacity for object details. In: **Proceedings of the National Academy of Sciences**. Vol. 105. N.º 38. Cambridge Mass.: MIT Press, 2008, p. 14325-14329.
- BUBER, Martin. **I and Thou**. Edinburgh: T. & T. Clark, 1950.
- CAPECCI, Angelo. Final causality and teleological system in Aristotle. In: TYMIENIECKA, Anne-Teresa (ed.) **The Teleologies in Husserlian Phenomenology**. Vol. 9. Dordrecht: Springer, 1979, p.33-62.
- CERCHIAI, Luca. Pompei le città della Campania Antica. In: LIPPOLIS, Enzo.; OSANNA, Massimo (eds.) **I Pompeiani e i loro dei. Culti, rituali e funzioni sociali a Pompei**. Roma: Edizioni Quasar, 2017, p. 5-9.



CICERO. **De Oratore** in two volumes, with an english translation by E. W. Sutton. Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press. 1958.

CORBÍ, Mariano. **Principles of an Epistemology of Values. The permutation of collective cohesion and motivation.** Switzerland: Springer International Publishing, 2016.

CRESPO LEÓN, Antonio. La inferencia inconsciente el Helmholtz: su papel en el proceso perceptual. In: **Revista de Psicología General y Aplicada.** Vol. 42. N.º 4. Madrid: Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Orientación Professional, 1989, p. 441-447.

DAMÁSIO, António. The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. In: **Philosophical Transactions: Biological Sciences.** Vol. 351. N.º 1346. London: The Royal Society Press, 1996, p. 1413-1420.

DAMÁSIO, António. **Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir.** Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2017.

DANIELSSON, Christina. Experiencing Architecture – Exploring the soul of the eye. In: Tech, L. (ed.) AARC 2011. **Considering Research upon current themes in Architecture Research.** AARC Conference Repository Online, 2014, p. 95-102.

DI BARI, Cosimo. **A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco.** Firenze: University Press, 2009.

DZIB GOODIN, Alma. La evolución del aprendizaje: más allá de las redes neuronales. In: **Revista Chilena de Neuropsicología.** Vol. 8. Issue. 1. Santiago: Universidad del Desarrollo, 2013, p. 20-25.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ECO, Umberto. **Il pendolo di Foucault.** Milano: Bompiani Editore, 1988.

ECO, Umberto. **Contro la perdita della memoria.** ONU – New York, 21/10/2013.

EISENBERGER, Naomi. Social pain and the brain: controversies, questions, and where to go from here. In: **Annual Review of Psychology.** Vol. 66. Los Angeles: University of California Press, 2015, p. 601-629.

ESPERDIÃO-ANTONIO, Vanderson. (*et al.*). Neurobiologia das emoções. In: **Revista de Psiquiatria Clínica.** Vol. 35. No 2. Edição Online, 2008, p. 55-65.

FRANCIOSI, Vincenzo. Pompei: lo sviluppo urbanistico. In: DE SIMONE, Girolamo; MACFARLANE, Roger. (eds.) **Apolline Project: studies on Vesuvius's north slope and the Bay of Naples.** Quaderni della Ricerca Scientifica 14. Roma: Herder Libreria Editrice, 2009, p. 77-86.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GALLO, Luigi. Per una storia del paesaggio culturale: Pompei. In: OSANNA, Massimo. (eds.) **Pompeii e l'Europa.** Atti del Convegno. Milano: Mondadori Electa, 2015, p. 108-118.

GUARDINI, Romano. **Power and Responsibility. A course of action for the new age.** Chicago: Henry Regnery Company, 1961.



HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective.** Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

HARARI, Maurizio. Il delitto e lo scavo. In: Cremante, R. (et al.). (eds.) **I misteri di Pompei. Antichità pompeiane nell'immaginario della modernità.** Atti della Giornata di Studio Pavia, Collegio Ghislieri, 1 marzo 2007. Pompei: Flavius, 2010, p. 147-158.

HART-DAVID, Adam. **The book of Time: the secrets of Time, how it works and how we measure it.** London: Mitchell Beazley, 2011.

HATFIELD, Gary. Helmholtz and Philosophy: science, perception, and metaphysics, with variations on some fichtean themes. In: **Journal for the History of Analytical Philosophy.** Vol. 6. N.º 3. Open-Access Journal, 2018, p. 11-41.

HERSHENSON, Maurice. **Visual Space Perception: a Primer.** Cambridge: MIT Press, 1999.

HUSSERL, Edmund. **Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik.** Prag: Academia Verlagsbuchhandlung, 1939.

ICOMOS/ICAHM. **Carta de Lausanne: Carta para a proteção e gestão do patrimônio arqueológico.** In: IPHAN. Cartas Patrimoniais. 3ª ed. Rio de Janeiro: Iphan, 2004. p. 303-310.

KRUKS, Sonia. The philosophy of Merleau-Ponty. In: **Radical Philosophy Eleven.** London: Not Stated, 1975, p. 17-24.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalité et infini. Essai sur l'extériorité.** La Haye: Martinus Nijhoff, 1961.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **L'écran global: culture-médias et cinéma à l'âge hypermoderne.** Paris: Éditions du Seuil, 2007.

LOUW, Michael. The architectural promenade and the perception of time. In: **South African Journal of Art History.** Vol. 31. N.º 2. Cape Town: Art Historical Work Group of South Africa, 2016, p. 12-33.

MALEBRANCHE, Nicolas. **De la recherche de la Vérité.** Livre Second. De l'Imagination. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1883.

MANACORDA, Daniele. Archeologia tra ricerca, tutela e valorizzazione. In: **Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage.** Macerata: Tipografia San Giuseppe, 2010, p. 131-141.

MASSA-PAIRAULT, Françoise-Hélène. La Campanie avant Rome. Recherches actuelles et problèmes. In: **Dialogues d'Histoire Ancienne.** Vol. 22. N.º 1. Besançon: Presses Universitaires de France – Comté, 1996, p. 33-61.

MC GILL CARTER, Tamara; KOLAROV, Iva. Human memory and recall: bridging the gap between encoding and recall of information. In: **Journal of Clinical Review & Case Reports.** Vol. 3. Issue 9. OPAST Online Publishing, 2018, p. 1-3.

MC INTOSH, Alison. Into the tourist's mind: understanding the value of the heritage experience. In: **Journal of Travel & Tourism Marketing.** Vol. 8. Issue: 1. Taylor & Francis Online, 1999, p. 41-64.



MC LAUGHLIN, Brian. Perception, epistemic issues in. In: Craig, E. (ed) **Routledge Encyclopedia of Philosophy**. Vol. 7. London: Routledge, 1998, p. 293-299.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 1945. **Phénoménologie de la Perception**. Paris: Éditions Gallimard, 1945.

MESQUITA, Batja; DE LEERSNYDER, Jozefien; BOIGER, Michael. The cultural construction of emotions. In: **Current Opinion in Psychology**. Vol. 8. ScienceDirect Online, 2016, p. 31-36.

MESOUDI, Alex. **Cultural evolution: how darwinian theory can explain human culture and synthesize the social sciences**. Chicago: University Press, 2011.

MESOUDI, Alex. Cultural evolution: integrating Psychology, Evolution and Culture. In: **Current Opinion in Psychology** 7. Amsterdam: Elsevier, 2016, p. 17-22.

MEULDERS, Michel. **Helmholtz: from enlightenment to neuroscience**. Cambridge: MIT Press, 2010.

MONTEIX, Nicolas. 2024. Chaînes opératoires et organisation humaine de la production: travailler dans les boulangeries de Pompéi. In: CHEVAL, Carole. (et al.). (éd.) **Acteurs techniques, Acteurs sociaux: des vestiges matériels à l'organisation sociale du travail de la Préhistoire à nos jours**. Nice: Éditions APDCA, 2024, p. 141-153.

MOUNIER, Emmanuel. **Personalism**. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.

NDORO, Webber. Conservation and management of Archaeological Heritage Resources. In: HERITAGE, Alison; COPITHORNE, Jennifer (eds.) **Sharing Conservation Decisions. Current Issues and Future Strategies**. Rome: ICCROM, 2018, p.15-26.

NORRIS, Dennis. Short-term memory and Long-term memory are still different. In: **Psychological Bulletin**. Advance Online Publication, 2017, p. 1-18.

OSANNA, Massimo. Pompei: la prossimità del passato. In: OSANNA, Massimo; VILIANI, Andrea (eds.) **Pompeii@Madre. Materia Archeologica**. Milano: Mondadori Electa, 2017, p. 90-101.

OSANNA, Massimo. Restaurando Pompei: un bilancio in progress. In: OSANNA, Massimo.; PICONE, Renata. (eds.) **Restaurando Pompei. Riflessioni a margine del Grande Progetto. Studi e Ricerche del Parco Archeologico di Pompei** 38. Roma: «L'ERMA» di BRETSCHNEIDER, 2018, p. 19- 20.

OSANNA, Massimo; VERGER, Stéphane (eds.) **Pompeii e gli Etruschi**. Milano: Mondadori Electa, 2018, p. 13-19.

PAPALE, Paolo (et al.). When Neuroscience ‘touches’ Architecture: from hapticity to a supramodal functioning of the human brain. In: **Frontiers in Psychology**. Vol. 7. Article: 866. Open-Access Academic Journal, 2016, p. 1-8.

PATTON, Lydia. Helmholtz’s physiological psychology. In: LAPOINTE, Sandra (ed.) **Philosophy of Mind in the Nineteenth Century**. Vol. 5. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2018, p. 1- 20.



PESANDO, Fabrizio. (*et al.*). **Rileggere Pompei. III. Ricerche sulla Pompei Sannitica (Campagne di scavo 2006-2008)**. Quaderni di Studi Pompeiani IV. Pompei: Associazione Internazionale Amici di Pompei, 2010.

PHELPS, Elizabeth; LEMPERT, Karoline; SOKOL-HESSNER, Peter. Emotion and decision making: multiple modulatory neural circuits. In: **Annual Review of Neuroscience**. Vol. 37. New York: Annual Reviews, 2014, p. 263-287.

RADKE, Gerhard. **Viae Publicae Romanae**. Bologna: Cappelli Editore, 1981.

SATNE, Glenda. Interaction and self-correction. In: Di Paolo, E.; De Jaegher, H. (eds.) **Frontiers research topics. Towards an embodied science of intersubjectivity widening scope of social understanding reseach**. Vol. 5. Article 798. Frontiers in Psychology Online, 2014, p. 94-104.

SBERGA, Adair; MASSINI, Marina. A formação da pessoa em Edith Stein, princípios educativos e aproximação com o Sistema Preventivo de Dom Bosco. In: **Revista de Ciência da Educação**. Ano: XVII. N.º 32. São Paulo: UNISAL Americana, 2015, p. 209-228.

SCHAVERIEN, Joy. Art, dreams and active imagination: a post-Jungian approach to transference and the image. In: **Journal of Analytical Psychology**. Vol. 50. Oxford: Blackwell Publishing, 2005, p. 127-153.

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

SHANKS, Michael; TILLEY, Christopher. **Social theory and Archaeology**. Cambridge: Polity Press, 1993.

SIMONETTI, Cristián. 2014. **With the past under your feet: on the development of time concepts in Archaeology**. In: Ramos, A.; Cayón, L. (eds.) **Anuário Antropológico 2013/ II**. Brasília: Letras Livres, 2014, p. 283-313.

SMITH, David; MC INTYRE, Ronald. **Husserl and Intentionality**. Dordrecht: Reidel Publishing, 1982.

SPINOZA, Baruch. **Opera Philosophica Omnia editit et præfationem adjecit A. Gfroerer**. Stuttgardia: Typis J. B. Mezleri, 1830.

STEIN, Edith. **Endliches und Ewiges Sein. Versuch Eines Aufstiegs Zum Sinn Des Seins**. Band II. Louvain: Editions Nauwelaerts, 1962a.

STEIN, Edith. **Welt und Person. Beitrag Zum Christlichen Wahrheitsstreben**. Band IV. Freiburg: Verlag Herder, 1962b.

STEIN, Edith. **Potency and Act. Studies Toward a Philosophy of Being**. Washington: Institute of Carmelite Studies Publications, 2009.

THIEBAUT DE SCHOTTEN, Michel (*et al.*). Subdivision of the occipital lobes: an anatomical and functional MRI connectivity study. In: **Cortex XXX. Ensevier Science Direct**, 2012, p. 1-17.

TURNER, Robert. Helmholtz, Herman von. In: Kazdin, A. (ed.) **Encyclopedia of Psychology**. Vol. 4. Oxford: University Press, 2000, p. 109-111.



TURNER, Robert. (*et al.*). Neuroanthropology: a humanistic science for the study of the culture- brain nexus. In: **Social Cognitive and Affective Neuroscience**. Vol. 5. N.^{os} 2-3. Oxford: University Press, 2009, p. 138-147.

VÁZQUEZ SANCHEZ, Juan. **The cognitive architecture of perception**. Penafiel: Invulgar – Artes Gráficas, 2014.

VON HELMHOLTZ, Hermann. Recent progress in the Theory of Vision. In: **Selected writings of Hermann von Helmholtz**. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1971a. p. 144- 222.

VON HELMHOLTZ, Hermann. The facts of Perception. In: **Selected writings of Hermann von Helmholtz**. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1971b, p. 366-408.

WELSH, Talia. **The child as natural phenomenologist: primal and primary experience in Merleau-Ponty's Psychology**. Illinois: Northwestern University Press, 2013.

Recebido em: 23 de outubro de 2025.

Aceito em: