

A Alma da WebQuest

Jarbas Novelino Barato

jarbas@futuro.usp.br

<http://www.webquest.futuro.usp.br>

Em 2002 analisei um conjunto de WebQuests que pretendia integrar ao acervo de exemplos no [site mantido pela Escola do Futuro](#) da Universidade de São Paulo. Alguma coisa me incomodava naquele conjunto de webpages desenhadas de acordo com o modelo criado pelo [Prof. Bernie Dodge](#), da San Diego State University (SDSU). Mas eu não conseguia determinar muito bem do que se tratava. Na ocasião, tive oportunidade de encontrar-me com Bernie Dodge para uma conversa informal em San Diego. Conteí ao criador do modelo WebQuest minha sensação de desconforto indefinido com relação ao material que estava examinando. Por sorte, Bernie tinha analisado o referido material após uma sugestão que eu lhe havia feito alguns meses antes de nossa conversa. E a observação que ele fez foi bastante inusitada para um professor de tecnologia educacional: “aquelas WebQuests não têm alma”. Tal observação definia com muita clareza os aspectos insatisfatórios que eu já havia notado mas não sabia como descrever. Não aprofundamos a questão. Informações sobre amigos comuns, política brasileira, a educação de [Alex](#) no regime de *home schooling*, ficção científica, [Milton Nascimento](#) etc. foram entrando na conversa e deixamos as WebQuests de lado. Mas, a partir desse encontro no Sul da Califórnia, passei a ter certeza de que boas WebQuests precisam ter alma.

Penso que a necessidade de alma não é uma exclusividade de boas WebQuests. Softwares ou jogos educacionais, como quaisquer outros materiais com finalidades instrucionais, precisam ter alma. Sem ela, os produtos de tecnologia educacional podem ser tecnicamente corretos mas não conquistarão corações e mentes dos aprendizes. Isso não é uma descoberta nova. A exigência de alma em eventos e produtos educacionais faz parte do conhecimento tácito de todo professor experiente. Não é fácil, porém, revelar onde está a alma de material ou proposta pedagógicos específicos. Apesar disso, julgo que vale a pena examinar a questão.

A origem do modelo WebQuest

A história é bem conhecida. Em 1995, num curso de capacitação de professores, Bernie Dodge viu-se às voltas com a necessidade de fornecer uma breve informação sobre o software [Archeotype](#) para seus docentes/alunos ([Dodge, 1996](#)). Uma exposição, mesmo que ilustrada, sobre o material criado na Universidade de Colúmbia estava fora de cogitação. Por outro lado, o software não estava disponível para um exame em laboratório. Que fazer

então? A saída foi organizar uma sessão de trabalho com as seguintes características: 1. no final das atividades, os alunos deveriam redigir relatório, endereçado a um diretor de escola, recomendando ou não o Archeotype; 2. parte das informações sobre o software seria obtida por meio de recursos da Internet (artigos publicados na rede mundial de computadores e entrevistas online com usuários do Archeotype em New York e San Diego); 3. as informações disponíveis foram selecionadas previamente por Bernie; 4. as informações selecionadas foram divididas em três conjuntos que seriam estudados separadamente por diferentes grupos de alunos; 5. cada relatório, redigido pelos docentes/alunos, seria resultado de uma articulação das diferentes perspectivas do estudo dos três conjuntos de informação selecionados pelo docente do curso.

A breve visita ao Archeotype, nos termos atrás descritos, durou apenas duas horas e seria apenas um detalhe sem importância num curso de capacitação de professores, caso Bernie não tivesse percebido certas virtudes do arranjo que criou para aquela aula de 1995. A solução apontava um caminho interessante para usos da Internet em educação. Criava uma dinâmica que engajava ativamente os alunos no processo de construir seu próprio conhecimento. Utilizava uma estratégia de “especialização” que favorecia o aprofundamento de estudos por partes dos alunos. Oferecia uma boa saída para o exercício de um novo papel docente, o de orientador de estudos. Por isso, o professor da SDSU resolveu generalizar a experiência no sentido de criar um quadro prescritivo de uso da Internet para usos educacionais. A proposta foi batizada como WebQuest (Dodge, 1995). Naquele momento, a generalização do arranjo original da famosa aula sobre o Archeotype era uma proposta desprezível. O modelo WebQuest era visto como uma solução de interesse local, dando direção a estudos que Dodge e March estavam realizando sobre usos da Internet em educação (March, 2003/4). Mas essa história começou a mudar com a publicação da primeira WebQuest, [Searching for China](#). O interesse pela proposta de Bernie Dodge conquistou educadores de diversas partes do mundo. Em três anos o número de WebQuests publicadas na rede mundial de computadores chegou à casa dos milhares. Bernie costuma dizer que suas invenções em tecnologia educacional têm uma vida de no máximo cinco anos. Seus múltiplos interesses e mente inquieta costumam fazer surgir sempre novos caminhos. Mas as WebQuests surpreenderam seu criador: o modelo já completou nove anos e parece cada vez mais interessante e promissor. E assim como no caso Quixote/Cervantes, a criatura passou a dominar a vida do criador. Embora Bernie continue a buscar novos caminhos, as WebQuests insistem em ocupar seu tempo e entusiasmo. Minha explicação para o fenômeno é a de que o espírito do modelo fascina cada vez mais os educadores que dele se aproximam.

O fecho do parágrafo anterior soa estranho em descrições sobre uma proposta de tecnologia educacional. Essa disciplina pedagógica é conhecida por suas ligações com um pensamento científico rigoroso e por referências técnico-metodológicas consagradas pela boa lógica que caracteriza as convenções aceitas por *instructional designers* e ancoradas em normas de ISD (Instructional System Design). Não me lembro de qualquer discussão sobre espírito de evento ou produto de tecnologia educacional em meus tempos de mestrado no [Edtech Department da SDSU](#). Mas, já naquela época, a nova disciplina pedagógica exigia mais que aplicação rigorosa de boas prescrições técnico-metodológicas. As WebQuests apenas me fizeram descobrir essa dimensão adicional do trabalho de tecnólogos educacionais que conhecem bem o seu ofício. Mas a descoberta definitiva de tal traço ocorreu apenas quando

soube que verdadeiras WebQuests precisam ter alma.

Não sei se vou conseguir mostrar com clareza onde encontrar a alma das WebQuests. Mas tentarei fazer isso nas próximas páginas. Vale observar, porém, que será vã a busca de alguma [glândula pineal](#) onde se aloje a alma da WebQuest. Antes, porém, é preciso dar uma olhada na estrutura convencional do modelo criado por Bernie Dodge.

A estrutura das WebQuests

Um dos aspectos marcantes no modelo WebQuest é um certo formato de organização da informação. No primeiro artigo sobre a matéria, o texto clássico publicado em *The Distant Educator* (Dodge, 1995), e em diversos escritos que podem ser encontrados na [WebQuest Page da SDSU](#) fica evidenciada uma estrutura que é utilizada hoje por quase todos os autores de WQ's. Vou apresentar um resumo de tal estrutura, sem mencionar a cada passo fontes bibliográficas e referências. WebQuests, geralmente, são constituídas pelos seguintes componentes: 1. introdução, 2. tarefa, 3. processo (incluindo recursos), 4. avaliação, 5. conclusão, 6. créditos e referências.

A Introdução é um texto curto que prepara o palco para a ação que se espera dos aprendizes. O conceito orientador desse componente é motivação. Por essa razão, o texto introdutório deve ser uma peça de comunicação que busque relacionar prováveis interesses dos aprendizes com o tema de estudo. Em minha experiência como orientador de criação de WQ's, observo com frequência tendências de produção de introduções marcadas por um academicismo que centra o texto no assunto, não no leitor. Quando isso ocorre, creio que os novos autores de WebQuests ainda não superaram certo didatismo que caracteriza textos educacionais.

A Tarefa é o coração da WebQuest. Ela sugere a criação de um evento ou produto, similar ou idêntico, a eventos ou produtos que fazem parte do dia-a-dia do mundo em que vivemos. O conceito central desse componente é autenticidade. A proposta de uma tarefa, no sentido aqui apontado procura superar o artificialismo dos conteúdos escolares, denunciado por muitos educadores de nossos dias. Exemplifico esse tipo de denúncia com o comentário de um importante investigador dinamarquês (Larsen, 1988):

Parece que o uso de novas tecnologias está gerando um paradoxo: as escolas possuem agora uma ferramenta poderosa para resolver problemas; mas, que problemas podem ser resolvidos? Como as escolas estão afastadas das dimensões importantes da vida na sociedade, muitos dos problemas que os alunos estão tentando resolver no âmbito escolar são de caráter abstrato e artificial. (pg. 9).

Numa [entrevista à STV](#) no Brasil, em 2000, Dodge diz que as WebQuests são caracterizadas por tarefas, executáveis e interessantes, parecidas com as coisas que os adultos fazem na vida real. E para mostrar a diferença entre tal orientação e as abordagens tradicionais, sugere um exemplo bastante simples; “em vez de pedir às crianças que escrevam um ensaio de três páginas ... (coisa que não é solicitada fora da escola), peço-lhes que planejem uma viagem ao Canadá ...”. O criador do modelo WebQuest contrapõe, no

caso, um exercício escolar sobre o grande país do norte da América à hoje clássica [“Canada: A Family Vacation”](#).

Além de autenticidade, a tarefa precisa possuir outra virtude: a exigência de transformação da informação. Críticos do modelo escolar hegemônico apontam a ênfase na armazenagem de informações, cujo significado muitas vezes é ignorado pelos alunos, como uma perda de tempo e recursos. Aprendizagens significativas ocorrem apenas quando os alunos transformam informações disponíveis em conhecimento adequado à solução de um problema ou criação de um novo produto. Para apreciar essa virtude das WebQuests convém estudar com cuidado um texto curto e seminal que propõe [uma taxonomia de tarefas](#) (Dodge, 2000-2002). No referido texto são apontadas diversas WebQuests que sugerem interessantes transformações de informações.

O Processo descreve os caminhos que os aprendizes precisam trilhar para obter um bom resultado na execução da tarefa. Dentro da perspectiva construtivista que inspira o modelo WebQuest, o Processo é visto como um andaime que dá segurança aos aprendizes para que estes ultrapassem seus próprios limites cognitivos e elaborem um saber capaz de resolver o problema proposto pela tarefa. Redigir processos é um desafio e tanto para os professores/autores de WebQuests. Em muitos casos, os processos propostos são instruções genéricas e pouco estruturadas que mais atrapalham que ajudam os alunos. Essa falha lembra as dificuldades apontadas em “A Ansiedade de Informação: como transformar informação em compreensão” (Wurman, 1991) com respeito a guias e manuais que pretendem orientar os usuários. Esse componente do modelo criado por Dodge exige dos autores perícia na elaboração de instruções claras, bem estruturadas adequadas às necessidades cognitivas dos aprendizes. Mas, isso não basta. A redação do Processo exige também a incorporação de um outro princípio central em WebQuests; a aprendizagem cooperativa. Convém aqui citar um trecho da já mencionada entrevista de Dodge para a STV no Brasil:

_ Entrevistador: O educador Paulo Freire costumava afirmar que as pessoas não se educam sozinhas, mas sim em comunhão de esforços. A WebQuest trabalha com esse espírito de construção compartilhada do conhecimento?

_ Bernie Dodge: Não posso dizer que meu pensamento... foi diretamente influenciado por seus escritos... mas está claro na educação nos Estados Unidos ... o reconhecimento de que somos criaturas sociais .. e aprendemos socialmente.

Se olharmos a força de trabalho atual ... o conhecimento está dividido entre os indivíduos ... em qualquer trabalho. Ninguém sabe tudo que há para saber. As coisas acontecem quando alguém sabe manejar a câmera ... e outra pessoa sabe escrever o roteiro.

Coletivamente, evoluímos e aumentamos o conhecimento ... porque ele está distribuído.

É muito lógico ensinar desta maneira.

Na trilha de princípios que vêem o saber como algo socialmente distribuído, baseados em perspectivas como comunidades de prática (Wenger, 1998), conhecimento compartilhado (Edward & Mercer, 1987) ou outras linhas de investigação, o Processo de uma WebQuest

supõe uma trama que envolva um grupo de alunos em atividades que emulam os papéis de especialistas cooperando para resolver um problema de interesse comum. Isso exige alguma dose de criatividade, pois a sugestão de papéis a serem desempenhados pelos aprendizes precisa ter um mínimo de plausibilidade. Não basta dizer que a tarefa será um trabalho de grupo e que os membros de cada equipe deverão assumir diversas responsabilidades no trabalho. Ao contrário dos ambientes laborais, onde a aprendizagem cooperativa flui sem planejamento, o ambiente educativo exige invenções que possam engajar os alunos em atividades sócio-cognitivas atraentes.

As primeiras WebQuests separavam em partes distintas Processos e Recursos. Por volta de 1998, Dodge e seus colaboradores perceberam que as fontes de informação indicadas para estudo não podem ser apenas uma lista de referências. Elas devem estar integradas ao Processo, sendo indicadas nos momentos em que os aprendizes delas precisam. Essa exigência resulta numa estrutura bastante diferente daquela em que os recursos são listados sem uma vinculação explícita com determinada atividade.

A questão dos recursos foi enfrentada desde a famosa aula sobre o Archeotype. Bernie escolheu trabalhar com recursos disponíveis na Internet. Mas não fez uma coisa que ainda é muito comum na prática docente, a ordem: “pesquisem na Internet”. Em vez disso, selecionou cuidadosamente as fontes que considerava pertinentes para o caso.

Volto á entrevista de Bernie para a STV. No segmento que abordou possíveis usos da Internet em educação há o seguinte trecho que merece destaque:

_ Entrevistador: Uma pesquisa aleatória na Internet pode até dar resultados. Mas não é melhor forma de uso dessa ferramenta, não é professor?

_ Bernie Dodge: Mesmo nos estados Unidos, nos distritos mais ricos ... não há computadores suficientes ... para que as crianças fiquem brincando infinitamente ... evoluindo, passando de uma coisa à outra.

É preciso orientá-las para que se concentrem ... no que é importante dentro do que você está ensinando.

Estrutura é tudo.

Vimos isso em movimentos educacionais no passado. Há vinte anos a linguagem LOGO deveria varrer a ignorância mundial em semanas. Os alunos deveriam programar em LOGO ... e levavam um mês para criar algo trivial ... pois ninguém impunha nenhuma estrutura. O mesmo se aplica à Web. Se não decidirmos para que queremos usá-la ... estruturando nosso tempo e o tempo das crianças ... será perda de tempo ...

O alerta de Dodge é importante, pois predomina nos meios educacionais (nos brasileiros, pelo menos) idéias de que os professores não devem interferir nas pesquisas que os alunos podem realizar na Internet. Predomina, no caso, uma visão de que o construtivismo se confunde com um *laissez faire* que vê com horror qualquer orientação dos docentes. Essa equiparação de construtivismo a espontaneísmo impede que os alunos sejam auxiliados por estruturas que dificilmente descobrirão sem auxílio de agentes culturais mais experientes.

A Avaliação situa os níveis de desempenho que podem ser alcançados dentro de cada característica importante do produto elaborado pelos aprendizes. Cabe notar que, nos três

primeiros anos do modelo WQ, a seção de avaliação era rara ou inexistente. Mesmo as obras clássicas de Tom March ([Tuskegee Tragedy](#), por exemplo) não incluíam atividades avaliativas em suas propostas. O componente Avaliação passou a integrar uma estrutura padrão de WebQuests no ano de 1998. E, para guardar coerência com a Tarefa, a proposta avaliativa adotada para o modelo criado por Dodge caminhou também na direção da autenticidade. Para situar a questão da autenticidade em avaliação, cito a seguir duas passagens de um texto sobre a matéria (Wiggins, 1990):

A avaliação é autêntica quando nós examinamos diretamente os desempenhos dos alunos em tarefas intelectuais que valem a pena. A avaliação tradicional baseia-se, ao contrário, em itens indiretos de medida (substitutos, eficientes e simplistas de alguma característica) a partir dos quais achamos que é possível fazer inferências válidas a respeito dos desempenhos dos estudantes em situações sociais muito valorizada. (p. 01)

A avaliação autêntica volta-se para a verificação de capacidades dos alunos na produção de respostas bem acabadas, completas e fundadas em bons argumentos, ou na manifestação de bons desempenhos, ou na confecção de produtos. Os testes tradicionais geralmente apenas pedem aos alunos para que estes selecionem ou escrevam respostas corretas - sem levar em conta razões ou fundamentos para as respostas. (Raramente há uma oportunidade adequada para planejar, revisar e comprovar as respostas num prova típica, mesmo quando esta inclui questões abertas). (p.02)

Em linguagem mais simples, pode-se dizer que a avaliação autêntica no âmbito de uma WQ tem a qualidade do produto criado pelos alunos como foco principal. Avalia-se, no caso, coisas tais como um programa de rádio ([Radio Days WebQuest](#)), uma peça teatral ([Monteiro Lobato](#)), uma campanha publicitária ([Detetive 4 Rodas](#)), uma manifestação política ([Anem de manifestació](#)), um plano de construção de uma residência ([Construire la Maison de vos rêves](#)), um programa de TV ([Meet the Immigrants](#)), um discurso para a ministra do Meio Ambiente ([Cuando los ángeles lloran](#)) etc. Importa, nesse tipo de verificação da aprendizagem, determinar os níveis de satisfação alcançados pelos aprendizes nos aspectos mais importantes daquilo que foi produzido. Uma avaliação assim desenvolvida reproduz, de certa forma, o modo pelo qual o produto alvo é julgado no mundo fora da escola. Esse enfoque avaliativo não é hegemônico em alguns sistemas educacionais (o brasileiro, por exemplo) que preferem verificar os progressos pessoais dos aprendizes, sem muita preocupação com padrões de desempenhos requeridos pelo mundo para além dos muros escolares. Há bons argumentos para defender uma e outra posição. Mas, no caso das WebQuests, a avaliação baseada em referências do que se requer das pessoas fora da escola é uma decorrência do trabalho centrado em tarefas. Nada impede, porém, que além de rubricas necessárias para registrar desempenho dos grupos de aprendizes, que se utilizem outros recursos avaliativos numa Webquest.

O componente Conclusão reitera aspectos abordados na Introdução. E, como essa última, tem como função principal buscar o interesse do aluno pelo assunto em estudo.

Inicialmente imaginei apresentar este tópico como um resumo descritivo das partes componentes da WQ. Mas, na medida em que fui descrevendo cada componente, fiz comentários interpretativos baseados em minha visão pessoal de certas particularidades do modelo criado por Bernie Dodge. Essa providência vai me ajudar a apontar algumas características reveladoras (ou supressoras) da alma em WebQuests.

Sinais de alma (ou de sua ausência)

Como já disse, não cabe aqui algo similar à ilusão cartesiana pela busca de uma sede da alma. Não estamos refletindo sobre situação que possa ser determinada com clareza a partir de um *locus* facilmente mapeado. A presença da alma em WQ's é algo nem sempre localizável. Sutileza é o nome do jogo. Por outro lado, a questão não é algo misterioso. É possível encontrar alguns elementos reveladores da presença ou ausência de alma em obras produzidas de acordo com o modelo criado por Dodge. Para mostrar tal possibilidade, vou comentar nessa seção alguns indicadores de WebQuests "animadas".

Começo por uma indicação de ausência de alma. Em WQ's cujas tarefas são exercícios meramente escolares, falta um sopro de vida. Responder a um questionário, coleccionar informações já prontas, identificar informações existentes na Internet ou em outras fontes etc. são propostas de tarefas que transferem uma prática escolar (inautêntica e artificial) para a tela do computador. Em tais situações, as WebQuests nascem mortas. Para um observador menos atento, parecerão adequadas por apresentarem a estrutura padrão do modelo em análise. Mas, até mesmo esse observador perceberá que a proposta não entusiasma. O reproduzir das práticas escolares numa WebQuest é sinal de falta de imaginação, de criatividade. É um fazer burocrático. Assim, mesmo obras que incluem soluções técnicas interessantes ([Mozart WebQuest](#), por exemplo), são marcadas pela ausência do espírito que anima qualquer WebQuest digna do nome.

Esta minha primeira observação sobre o espírito que deve animar as WebQuests é um alerta importante para os educadores dispostos a produzir lições de acordo com o modelo criado por Dodge. Elaborar uma boa WQ exige certo rompimento com os pedagogismos e didatismos que dominam o cenário da educação escolar. Formatos de comunicação "didática" geralmente deixam de lado imaginação e criatividade. Numa conversa com Bernie Dodge, muitos anos atrás, descobri que ele e um grupo de alunos seus do mestrado em tecnologia educacional na SDSU estavam partindo para um curso de redação de contos de ficção científica na Universidade de Humbolt no Norte da Califórnia. Manifestei minha estranheza: por que um grupo de educadores iria dedicar tempo precioso para fazer um curso de imersão total em técnicas de redação de SciFi? A resposta que obtive foi esclarecedora: um inusitado curso de redação em SciFi poderia ajudar os educadores a abandonar velhos formalismos e embarcar em tramas de criação e imaginação que tornariam seus textos mais atraentes e vivos. As exigências de criatividade e vida no texto, sobretudo no componente Tarefa, vão mais longe que a superação do didatismo escolar. Não basta sugerir que a Tarefa será, por exemplo, escrever uma peça de teatro. Nesta altura da história das WebQuests já temos um número suficiente de indicações sobre atividades vinculadas ao dia-a-dia. Com base em boas WQ's, o criador do modelo em análise está

inclusive construindo uma [taxonomia de padrões de tarefas](#) para facilitar a vida dos autores. Assim, com os recursos hoje disponíveis, fica cada vez mais fácil fugir do velho didatismo. Mas isso não basta. É preciso que o texto da Tarefa sugira algo interessante e plausível. O leitor precisa "acreditar" na tarefa, Se isso não acontecer, veremos apenas pegadas pouco nítidas de uma alma que poderia habitar a respectiva WebQuest.

Início outra linha de análise pelo lado negativo: WebQuests não têm alma quando as propostas do Processo não desencadeiam atividades de aprendizagem cooperativa. Gente que elabora WebQuests sem o cuidado de examinar muitos bons exemplos e de considerar os princípios inerentes ao modelo aqui estudado, pensa às vezes que basta sugerir um trabalho de grupo para que a aprendizagem cooperativa surja das interações que os alunos desenvolverão em seus estudos e atividades. Quando isso acontece, os autores não se dão conta de que aprendizagem cooperativa exige encontros de “especialistas” que dominam diferentes dimensões do saber necessário à execução da tarefa. No mundo extra-escolar, sobretudo no campo do trabalho, a cooperação emerge como forma de responder a uma necessidade enfrentada por uma comunidade de prática, Por essa razão Etienne Wenger afirma que “não é possível planejar a aprendizagem, mas apenas planejar para a aprendizagem, que pode ser facilitada ou frustrada” (Wenger, 1998, p. 229). Esse princípio conclui as seguintes observações do citado autor:

Comunidades de prática existem em função de conteúdos (em função da aprendizagem como uma experiência viva na negociação de significados), não em função da forma. [...] Papéis podem ser planejados, mas as identidades a serem construídas a partir dos papéis não são planejáveis. Visões podem ser planejadas, mas as adesões necessárias para alinhar as energias por trás das visões não são frutos de planejamento. [...] Pode-se planejar o processo de trabalho, mas não as práticas (sociais) do trabalho; pode-se planejar o currículo, não a aprendizagem. (Wenger, 1998, p.229)

O Processo numa WebQuest coloca desafios consideráveis para o autor/professor. A busca de um enfoque educacional inspirado por princípios de autenticidade exige muita criatividade na construção de tramas plausíveis para os grupos de “especialistas” que irão atuar de modo colaborativo. É sinal evidente da ausência de alma uma proposta de trabalho de grupo que não convence os leitores de que o empreendimento tem tudo a ver com a vida. Para usar a linguagem de concepções de jogo, é preciso que os aprendizes ingressem num “campo de jogo” (Slobodkin, 1992) que os engaje no estudo delineado no Processo. Não é fácil dizer mais que isso sobre o aspecto que estou discutindo. A construção de uma proposta plausível de trabalho para um grupo de “especialistas” supõe duas coisas difíceis de serem explicadas com muita clareza: criatividade e convicção do autor. Mas não é difícil testar isso: os leitores percebem muito facilmente se um texto é criativo e ancorado nas convicções do autor.

Abordo um outro aspecto do Processo: o acento cognitivo que deve ter a definição de papéis. Ao definir papéis, um autor de WQ's precisa armar uma trama que leve cada personagem a estudar seriamente o assunto sob sua responsabilidade. É preciso que os “especialistas” se convençam da necessidade de elaborar conhecimento pessoal sobre sua especialidade. Muitos educadores, que não examinam com cuidado a constituição de

grupos de trabalho em WebQuests, concluem de modo apressado que os papéis podem ser exercidos a partir apenas de um exercício dramático informado pelo conhecimento prévio dos aprendizes. Quando isso ocorre, produz-se uma proposta que coloca em segundo plano as fontes de informação selecionadas pelo autor/professor (em alguns casos, já vi WQ's onde se definiam apenas os papéis sem vinculá-los com qualquer material de estudo). Em tal situação possivelmente não haverá aprendizagem, pois os aprendizes estarão apenas exercitando suas crenças, não negociando significados sobre novos conhecimentos. Insisto, por essa razão, no aspecto cognitivo da definição de papéis em WQ's. O desafio na armação de um Processo é o de articular diversos olhares relativos ao tema em estudo. Para tanto, é preciso que os alunos estudem, com certa profundidade, o conteúdo que define cognitivamente o papel que exercerão. Os papéis devem, assim, definirem-se a partir de saberes, não a partir de caracterizações dramáticas imaginadas pelo professor ou decididas pelos alunos.

Do ponto de vista dos papéis, haverá evidências de alma quando a articulação entre diversos saberes for elegante. Uso aqui um termo muito comum em discursos sobre desenho de investigações científicas. É elegância, como outras palavras que utilizei previamente, fuge dos limites do operacionalismo que pretende conferir objetividade a atividades no campo das ciências sociais, mas provavelmente é o melhor indicador de alma em WebQuests. Vale a pena, portanto, examiná-la com mais atenção.

É comum, nos círculos científicos, falas sobre elegância ou deselegância de um projeto de investigação. E a elegância não é no caso função de requisitos técnicos. Há muitos projetos tecnicamente bem feitos que são completamente deselegantes. Há, por outro lado, projetos muito elegantes que apresentam um ou outro pecado técnico. Quem já teve oportunidade de avaliar projetos de investigação sabe do que estou falando. Mas, assim, como eu, teria grandes dificuldades para estabelecer com precisão as fronteiras da elegância.

Elegância é função de requisitos estéticos. Por isso uma boa investigação científica, além de correta, precisa ser bonita. Como a beleza é percebida? Em primeiro lugar, ela é percebida quando o todo é harmônico, não junção de partes cuja articulação carece de fluência. Essa característica de equilíbrio, já estabelecida pelos pensadores gregos da era clássica (Gottlieb, 2002), marca decisivamente o belo. Podemos aplicá-la a peças musicais, a obras literárias, a pinturas, a edifícios, a jogos, a projetos de pesquisa, a WebQuests. Interessa nesta nossa análise observar que o equilíbrio entre as partes não é apenas uma exigência no campo das artes. A harmonia é uma exigência de beleza em todas as atividades humanas.

Há ainda outras características relacionadas com elegância. Olhemos outra vez para as WebQuests. Obras feitas de acordo com o modelo criado por Dodge, precisam ter uma linguagem que conquiste o leitor. Precisam ser criativas, na trama, nos formatos de apresentação, no texto. Tudo isso mostra a necessidade de se (re)pensar dimensões estéticas no fazer educacional, pois elegância não é uma exigência exclusiva das WQ's, é uma exigência de qualquer ação que tenha como objetivo favorecer a construção do saber.

Além das dimensões estéticas, parece que a harmonia entre as partes sinaliza também dimensões no campo de valores. Na análise de muitas WebQuests é fácil perceber a adesão

(ou ausência de adesão) do professor-autor aos princípios que dão vida á proposta criada pelo Professor Bernie Dodge. Não se faz educação com neutralidade. Não se faz educação sem manifestar certas crenças sobre como a vida merece ser vivida. Essa é uma verdade que muita gente pôde experimentar em conversas com Paulo Freire . O autor de Pedagogia do Oprimido sempre deixava em seus interlocutores a forte impressão de que o ato de educar é uma atividade humana marcada por compromissos vitais, não uma atividade definida por procedimentos técnicos que independem de adesão a determinados valores.

Quem chegou até este parágrafo deve estar perplexo e confuso com minha tentativa de definir a alma das WebQuests. Espero, porém, que este mesmo leitor tenha se convencido de que boas WQ's precisam ser animadas, pois o modelo elaborado por Dodge, assim como as criações de Paulo Freire, de Michael Young, de Freinet e de muitos outros grandes educadores, exige coerência, harmonia das partes, adesão a determinados princípios e convicção de que o aprender é uma aventura humana que vale a pena ser vivida.

Para concluir

Chego ao fim deste artigo sem descrever com clareza onde está a alma da WebQuest. Critiquei ausência de alma em obras pouco imaginativas, burocráticas. Assinalei que obras sem tarefas autênticas e plausíveis não merecem o nome de WebQuests. Insisti sobre a necessidade de tramas de trabalho em grupo onde haja um compartilhar de saberes. Referi-me aos defeitos de linguagens “pedagógicas” e “didáticas” que resultam em textos pesados e sem graça. Dediquei muitas linhas à constatação de que WebQuests bem feitas são elegantes. Ao comentar todos esses aspectos tentei, sobretudo, indicar alguns sintomas de ausência ou presença de alma. Mas não situei esta última em nenhuma característica isolada. Mas talvez eu não tenha tocado no ponto essencial que anima o modelo criado por Bernie Dodge: o docente-autor.

Boa parte dos elementos que considerei como indicadores de ausência ou presença de alma depende do educador. Depende de convicção, criatividade, valores. WebQuest não é uma solução técnica que possa ser utilizada sem comprometimento do educador. WebQuest reflete certas visões do mundo e da educação. Envolve velhos valores como o de beleza. Compromete-se com uma educação ancorada em propostas autênticas. Requer muita imaginação. Importa-se menos com extensão dos conteúdos e mais com o aprofundamento de estudos. Critica veladamente a mesmice de uma pedagogia formalista. Implica, enfim, em mudanças importantes de atitude por parte do educador. E, quase sempre, simples leitura de uma WebQuest, pode levar-nos a perceber ausência ou presença de alma porque as obras são resultado palpável das crenças de seus autores. É bom estar atentos para a presença ou ausência de alma nasa milhares de WQ's hoje disponíveis na rede mundial de computadores. O uso de obras com alma certamente enriquecerão a educação. O uso de obras sem resultará numa educação sem compromisso com o saber compartilhado, o prazer de aprender, o envolvimento profundo com o objeto de estudos, a aventura de elaborar saberes que fazem sentido para a vida nossa de cada dia.

Referências

Dodge, B. (1995). A Technique for Internet – Based Learning. *The Distance Educator*, V.1, nº 2, 1995.

Dodge, B. (1996). **Active Learning in the World Wide Web.** Disponível em <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html> .

Edward, D. 7 Mercer, N. (1987). Common knowledge: The development of understanding in the classroom. London: Methuen.

Larsen, S. (1988). New technologies in education: Social and psychological aspects. In Lovis, T. & Tagg, E. (Eds.). **Computers in Education: Proceedings of the IFIP TC3.** Amsterdam: Elsevier Science Publisher.

March, T. (2004). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, December 2003/January 2004 | Volume **61** | Number **4**.

Slobodkin, L.B. (1992). **Complexity and simplicity in games of the intellect.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning, and identity.** Cambridge: Cambridge University Press.

Wiggins, G. (1991). Authentic Assessment. **California Assessment Program; Direct Assessment:** ERIC Digests.

Wurman, R. S. (1991). **Ansiedade de informação: Como transformar informação em conhecimento.** São Paulo: Cultura Editores Associados.

