



Entre a Sala de Aula e o YouTube: Percepções e Experiências de Estudantes de Ciências Contábeis sobre a Aprendizagem por meio de Vídeos no YouTube

Bruno Barbosa de Souza
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
bruno06bs@gmail.com

Gilberto José Miranda
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
gilbertojm1@gmail.com

Resumo

Entre as estratégias de aprendizagem em Contabilidade, estudantes têm recorrido ao YouTube como fonte de apoio. Embora a plataforma disponibilize amplo conteúdo educacional, ainda é pouco compreendido como estudantes de Ciências Contábeis aprendem nesse ambiente. Assim, este estudo teve por objetivo identificar as percepções e experiências desses estudantes acerca do aprendizado por meio de vídeos no YouTube. Foram conduzidas entrevistas com graduandos de Contabilidade, e os dados foram analisados utilizando a análise por template, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Os resultados evidenciam que os vídeos são mobilizados como complemento ao estudo formal, como alternativa quando a explicação docente não é suficiente e, em alguns casos, como ponto inicial de aprendizagem conceitual. A disposição para aprender se manifesta, sobretudo, na preparação para provas e para o Exame de Suficiência, bem como quando os vídeos são recomendados por professores. O YouTube se configura como material potencialmente significativo, ainda que os critérios de confiabilidade, abordagem e duração para escolha do vídeo variem entre os estudantes. Conclui-se que a plataforma pode favorecer a aprendizagem, desde que seu uso seja acompanhado de mediação crítica, a fim de evitar concepções equivocadas. Os achados oferecem implicações práticas para professores e produtores de conteúdo e contribuem teoricamente ao demonstrar a aplicabilidade da aprendizagem significativa de Ausubel no contexto do YouTube.

Linha temática: Educação e Pesquisa em Contabilidade

Palavras-Chave: Contabilidade; YouTube; Aprendizagem Significativa.



1. Introdução

Estudantes de Ciências Contábeis adotam diversas estratégias de aprendizagem (Castro et al., 2016). As formas de aprender são dinâmicas e subjetivas (Laffin, 2015), o que significa que não se restringem aos ambientes acadêmicos regulados. A literatura distingue a aprendizagem formal (que ocorre em instituições como escolas e universidades, com currículo e avaliação), a aprendizagem não formal (organizada, mas fora de instituições formais, como cursos livres, plataformas e vídeos educacionais) e a aprendizagem informal, que é espontânea, não estruturada e resultante da interação cotidiana com informações (Santos & Stadler, 2020). Nesse espectro, o YouTube se configura como um ambiente típico de aprendizagem não formal, frequentemente utilizado por estudantes de contabilidade para apoiar a compreensão dos conteúdos ensinados em espaços formais. Assim, é possível aprender por meio de diversas fontes, como aulas expositivas, resolução de exercícios, leitura de textos, escuta de áudios, pesquisa na internet e assistência a vídeos (Fleming, 2001).

A respeito da aprendizagem por meio de vídeos, o YouTube é uma ferramenta que auxilia nesse processo ao disponibilizar uma infinidade de conteúdos educacionais em sua plataforma virtual (Coelho & Bottentuit Junior, 2019; Nagumo et al., 2020). A plataforma pode ser utilizada de forma simples e gratuita, permitindo a troca de informações entre usuários e o acesso a novos conhecimentos (Wilujeng et al., 2020). Trata-se de um recurso amplamente utilizado por estudantes de contabilidade (Galvão, 2019), em um cenário em que o consumo educacional de vídeos cresceu acentuadamente após a pandemia de Covid-19 (Dung, 2020; Long et al., 2023; Mejía et al., 2024). Segundo relatórios de mercado, o YouTube é atualmente a segunda maior plataforma de busca do mundo (Hartmann, 2021; Think With Google, 2022), e os conteúdos educacionais figuram entre as categorias mais consumidas globalmente (Pew Research Center, 2020; Statista, 2023), incluindo áreas como contabilidade (Coelho & Bottentuit Junior, 2019; Galvão, 2019).

Os modos pelos quais os estudantes aprendem podem ser observados sob diversas perspectivas teóricas. Uma delas é a aprendizagem significativa, que considera que o conhecimento é construído a partir da integração entre novas informações e o conhecimento pré-existente na estrutura cognitiva do estudante (Ausubel, 2000). Embora essa teoria já tenha sido aplicada a metodologias presenciais e formais no ensino de contabilidade (Vendramin & Araujo, 2020; Lima, 2023; Roque et al., 2023), não foram encontrados estudos empíricos que investiguem sua aplicação no contexto do YouTube, o que configura uma lacuna relevante. Assim, este estudo se propõe a preencher essa lacuna ao analisar, sob a lente de Ausubel, um ambiente de aprendizagem não formal (o YouTube) utilizado como apoio no processo formativo em contabilidade. Trata-se, portanto, de uma investigação empírica que aplica a Teoria da Aprendizagem Significativa ao estudo da aprendizagem contábil mediada por vídeos do YouTube no contexto brasileiro.

Quando se trata de aprender virtualmente, isso exige um alto nível de responsabilidade pela aprendizagem por parte do aluno, pois reduz a participação do docente (Sieber, 2005). Apesar da literatura apontar a crescente disponibilidade de conteúdos educacionais no YouTube, bem como seus aspectos positivos e negativos, não se sabe como ocorre, efetivamente, a aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis nesse ambiente não formal. Assim, cabe explorar se — e em que condições — os vídeos contribuem para a construção de significados, dadas as diferenças entre esse ambiente e a sala de aula. Nesse contexto, é pertinente investigar como a aprendizagem por meio do YouTube pode configurar como uma forma significativa de aprendizagem para esses estudantes.

Com base nisso, questiona-se: como se dá a aprendizagem significativa dos estudantes de contabilidade por meio de vídeos no YouTube? Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar as percepções e experiências de estudantes acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. O estudo se justifica



pela crescente utilização de vídeos na aprendizagem contábil e pelo fato de que compreender como esse recurso atende (ou não) às condições da teoria de Ausubel pode orientar tanto a prática docente quanto o uso adequado do YouTube pelos estudantes.

2. Revisão da Literatura

2.1 Teoria da Aprendizagem Significativa e Condições para a sua Ocorrência

A Aprendizagem Significativa parte da conexão entre conhecimento prévio e conhecimento novo, de modo que tais conexões alteram a estrutura cognitiva pré-existente (Vendramin & Araujo, 2020). Segundo essa perspectiva, à medida que o estudante interage sucessivamente com o conteúdo, sua aprendizagem se torna mais proveitosa (Ausubel, 1963). Nesse contexto, o professor precisa identificar os conhecimentos prévios do aluno para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 2015).

Essa teoria se consolidou com base nas observações de Ausubel (1963). O autor buscava entender como a nova informação é integrada no que o aluno já conhece. Assim, seus trabalhos desafiavam o ensino tradicional, que muitas vezes se concentra na memorização de informações desconectadas, um fenômeno caracterizado como aprendizagem mecânica. A aprendizagem mecânica ocorre quando o estudante não possui o conhecimento prévio relevante e necessário, o que o induz a internalizar a informação, porém de forma desconectada do conhecimento que já possui (Ausubel et al., 1968).

Dessa forma, a aprendizagem é mais profunda e duradoura, diferentemente da aprendizagem mecânica, em que as informações são simplesmente memorizadas sem serem compreendidas ou vinculadas a conhecimentos prévios. Para que a aprendizagem seja eficaz, o novo conhecimento deve estar ligado a conceitos e ideias que o aluno já possui em sua estrutura cognitiva. Assim, a teoria pressupõe que, entre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe, o que deve servir de ponto de partida para o aprendizado (Ausubel, 1963; Moreira, 2015).

Agra et al. (2019) mostram como antecedentes: o conhecimento prévio dos alunos, o material instrucional potencialmente significativo e a disposição dos alunos para aprender. O conhecimento prévio é o que se alinha ao novo, o que torna a aprendizagem significativa (Agra et al., 2019). Em relação ao material, ele deve ser selecionado pelo professor (Vendramin; Araujo, 2020) e ser relevante e adequado à estrutura cognitiva do aluno (Agra et al., 2019). A disposição para aprender se caracteriza pela motivação e pelo compromisso do estudante em compreender o significado do conteúdo, em vez de apenas memorizá-lo mecanicamente. Sobre a disposição para aprender na área contábil, Galvão e Schneider (2023) observam que as metodologias ativas e os recursos digitais ajudam o estudante a manter maior motivação para estudar e desenvolver habilidades cognitivas e sociais.

Estudos ancorados nessa teoria têm demonstrado a aplicabilidade da aprendizagem significativa. Vendramin e Araujo (2020) verificaram como a aprendizagem significativa ocorre por meio de metodologias ativas no ensino de contabilidade. Para isso, foi aplicada a técnica de casos no ensino em uma disciplina de Contabilidade Introdutória. Como resultados, as autoras mostraram que essa estratégia atende aos três fatores exigidos pela teoria para que a aprendizagem seja significativa: os conhecimentos prévios são desenvolvidos nas aulas teóricas; os casos para ensino aplicados são os materiais significativos, por serem de empresas próximas ao cotidiano dos estudantes; e a disposição para aprender é exercitada pela aplicação da metodologia ativa, que aumenta as chances do estudante se dispor a aprender.

A pesquisa de Lima (2023) analisou as percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas pelos estudantes no componente curricular de Contabilidade Introdutória, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Os resultados indicam que o conhecimento prévio em contabilidade introdutória é desenvolvido nas aulas



expositivas e pode ser potencializado por meio de metodologias ativas. Entretanto, os estudantes, em geral, demonstram baixa predisposição ao aprendizado nesse estágio inicial do curso, em razão da imaturidade acadêmica e da ausência de experiências práticas, o que se reflete em comportamentos como a realização de atividades de última hora e a dificuldade em desenvolver autonomia na aprendizagem. Os docentes destacam, ainda, que os materiais didáticos utilizados são superficiais e carecem de aplicações práticas, enquanto a linguagem técnica das normas contábeis dificulta a compreensão dos iniciantes. Roque et al. (2023) discutem que a aprendizagem significativa pode ocorrer quando o estudante realiza atividades avaliativas, como listas de exercícios, questionários, fichamentos e atividades práticas (Roque et al., 2023).

Galvão e Schneider (2023) argumentam que a aprendizagem significativa depende tanto do comprometimento do estudante quanto da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas pelo docente, incluindo o uso de metodologias ativas e de recursos digitais. A literatura mostra que a aprendizagem significativa se aplica tanto ao ensino quanto à aprendizagem em contabilidade. Entretanto, os estudos não exploram como a teoria é aplicada ao contexto da aprendizagem não formal, o que, por exemplo, se observa nos vídeos do YouTube, o que pode trazer contribuições por se tratar de um formato de aprendizagem diferente do formal, obtido na sala de aula.

2.2 Aprendizagem dos Estudantes por meio de Vídeos

A aprendizagem formal ocorre em instituições regulamentadas, como escolas e universidades (Santos & Stadler, 2020). Contudo, a aprendizagem pode ocorrer de outras formas. É cada vez mais comum estudantes aprenderem por meio de redes sociais, por exemplo (Santos, 2022). Esse é considerado um ambiente de aprendizagem não formal (Santos & Stadler, 2020).

Com a facilidade de comunicação e de acesso ao conhecimento, estas novas tendências vêm influenciando a educação, tanto na organização dos currículos quanto nas metodologias de ensino e aprendizagem (Braga & Peters, 2019). Uma delas é a utilização de vídeos no processo de aprendizagem dos estudantes. Assistir vídeos *online* é uma das atividades que os usuários mais realizam na *internet* (Nagumo et al., 2020), tanto para fins de entretenimento quanto de informação (Coelho & Bottentuit Junior, 2019). Isso ocorre porque o vídeo é uma das ferramentas que fornecem muitos sinais visuais e é um componente essencial que estimula os sentidos auditivo e visual dos alunos, processando informações para facilitar a transferência de conhecimento e proporcionar uma compreensão mais clara (Long et al., 2023).

O YouTube é uma rede social que oferece recursos para divulgar conteúdo de diversos tipos (Gomes & Oliveira, 2023), inclusive conteúdo educacional. A rede é considerada um ambiente de aprendizagem não formal (Santos & Stadler, 2020). Moreira et al. (2020) alertam que não substituem os ambientes formais, mas sim os complementam. Na mesma linha, Orús et al. (2016) discutem que o YouTube é utilizado, na maioria das vezes, apenas para complementar o ensino em sala de aula. Amorim e Mercado (2022) discutem que o YouTube não substitui outras fontes de conhecimento, como livros e a interação com o professor. Costa (2022) evidencia que, nesse contexto, o diálogo professor-aluno permanece importante. Long et al. (2023) corroboram, indicando que aprender apenas assistindo a vídeos não é suficiente, pois ainda há maneiras de ampliar as oportunidades de aprendizagem e o engajamento dos alunos com os vídeos, se os vídeos forem produzidos de forma adequada e proposital.

O YouTube é conhecido por permitir o compartilhamento de informações por meio de vídeos (Galvão, 2019). A plataforma é capaz de estimular o aprendizado de estudantes universitários (Coelho & Bottentuit Junior, 2019). Como consequência, os discentes têm utilizado essas ferramentas de forma autônoma. Na contabilidade, os estudantes a utilizam como suporte para se preparar para o exame de suficiência da área, de modo que assistem vídeos com professores resolvendo questões de provas anteriores para auxiliar quem irá realizar o



exame (Galvão, 2019). Ribeiro et al. (2024) mostram que os docentes de contabilidade também utilizam o YouTube para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

O YouTube possui algumas características, como conteúdo de acesso rápido, facilidade na partilha de materiais, conhecimento e experiências e possibilidade de aprendizagem colaborativa e participativa (Moreira et al., 2020). Nesse contexto, os estudantes que o utilizam para estudar vêm se tornando agentes mais ativos no processo de aprendizagem, pois frequentemente buscam, por conta própria, a explicação de determinados temas abordados em sala de aula (Coelho & Bottentuit Junior, 2019). Entretanto, Long et al. (2023) mostram que a aprendizagem por meio de vídeos também pode se caracterizar como mais passiva, na qual o estudante apenas assiste ao conteúdo, sem muito pensamento crítico.

Além disso, o aumento do conteúdo produzido para redes sociais, como é o caso do YouTube, suscita algumas preocupações, como a necessidade de certo ceticismo diante do conteúdo difundido nos espaços virtuais desinformativos (Hussein et al., 2020). Isso porque a internet contém informações incorretas e inadequadas, o que pode levar a diversas concepções errôneas entre quem consome esse conteúdo (Acar Sesen & Ince, 2010). Clifton e Mann (2010) alertam para a necessidade de cautela ao utilizar o YouTube como ferramenta de aprendizagem, pois o conteúdo publicado na plataforma é livre de controle rigoroso e, em alguns casos, pode conter informações incorretas ou imprecisas. Costa (2022) também sugere que se realizem mais pesquisas para determinar quais aspectos dos vídeos podem ser alterados para melhorar sua qualidade.

Considerando as condições para a ocorrência da aprendizagem significativa, é importante refletir sobre a possibilidade de o estudante reter concepções equivocadas sobre determinado conceito quando o consumo de vídeos não atende à teoria proposta. O conhecimento prévio funciona como a “âncora” da aprendizagem (Ausubel, 2000). Se o aluno já tem ideias equivocadas ou não conhece o assunto e encontra um vídeo com concepções equivocadas, o novo conteúdo se alinha a essas ideias, reforçando o erro. Sobre a disposição para aprender, ela indica o interesse e o empenho do estudante em buscar o material (Ausubel, 2000). Mas esse material precisa ser significativo; pode conter concepções equivocadas ou incorretas, e o estudante não perceberá.

Ainda em relação ao material significativo, cabe discutir que no contexto do YouTube, os vídeos muitas vezes são sugeridos ao usuário por meio de um algoritmo. Santos (2022) discute como os algoritmos, o engajamento e as redes sociais afetam os estudantes. O autor discute as implicações da difusão de notícias e informações falsas nas redes sociais. Nesse sentido, o algoritmo não tende a classificar a relevância da informação divulgada com base no julgamento de se ela é verdadeira ou falsa; o que ocorre é que o nível de engajamento dos usuários determina a propagação da informação. Assim, segundo a pesquisa, pessoas que comentam, compartilham e curtem um conteúdo, independentemente de sua veracidade, contribuem para o seu impulso.

Apesar de a literatura evidenciar tanto a ampla disponibilidade de conteúdos educacionais no YouTube quanto os aspectos positivos e negativos associados ao uso da plataforma, ainda há uma lacuna quanto à compreensão de como se dá, efetivamente, o processo de aprendizagem dos estudantes de contabilidade nesse ambiente. Esse cenário aponta para a necessidade de uma investigação que permita compreender as nuances de como os discentes se apropriam desse recurso e quais estratégias utilizam nesse contexto de aprendizagem.

3. Materiais e Métodos

O presente estudo se caracteriza como descritivo e de abordagem qualitativa, de modo que a construção e a análise de dados foram guiadas epistemologicamente pelo paradigma interpretativista. Para atingir o objetivo proposto, os dados foram construídos a partir de entrevistas individuais e analisados por meio da técnica de análise por *templates*.



Inicialmente, foi criado um roteiro de perguntas semiestruturado e planejada a interação com os estudantes. Com base na revisão da literatura, o roteiro inicial continha 13 perguntas. Cada entrevista começa com uma saudação e uma breve explicação do contexto e dos objetivos do estudo. Em seguida, são feitas as perguntas. Para encerrar, agradece-se a participação do estudante e o pesquisador se coloca à disposição para contato futuro sobre dúvidas que possam surgir ou sobre o interesse do participante pelos resultados.

Após a finalização do roteiro, foram recrutados estudantes de graduação em ciências contábeis que costumam aprender contabilidade no YouTube. A abordagem dos participantes ao convite à participação na pesquisa consistiu em três estratégias principais. Na primeira delas, os pesquisadores convidaram diretamente, via WhatsApp, pessoas de seu círculo pessoal que atendiam aos critérios de participação. Na segunda, foi solicitado a colegas e amigos que, potencialmente, poderiam conhecer estudantes que atendessem ao perfil da pesquisa, que enviassem o convite, também via WhatsApp. Outra estratégia foi o contato com alguns professores universitários para solicitar que encaminhassem o convite aos seus alunos. Nesse último caso, a comunicação com alguns ocorreu via WhatsApp e com outros por e-mail.

Em todas as abordagens, o convite continha os seguintes elementos: nome do pesquisador principal e sua afiliação institucional, o objetivo da pesquisa, perfil do participante, informações sobre o formato e duração da entrevista, um breve aviso sobre a garantia de sigilo, confidencialidade e anonimato dos participantes e, por fim, os dados de contato do pesquisador para agendamento ou esclarecimentos. E a partir dos convites encaminhados por colegas, amigos e professores, os estudantes atingidos e interessados na participação entraram em contato com o pesquisador principal, demonstrando interesse em conceder a entrevista.

Em pesquisas que utilizam entrevistas como fonte de dados, o número final de participantes geralmente é definido quando se atinge a saturação teórica (Glaser & Strauss, 1967), ou seja, quando novas entrevistas não fornecem informações adicionais aos achados da pesquisa. Ao final do processo de aplicação das estratégias de recrutamento dos participantes, foi possível agendar e realizar entrevistas com 26 estudantes: 7 de conhecimento direto dos pesquisadores, 7 obtidos por convite feito por colegas e amigos e 12 por indicação ou intermédio de professores contatados.

Os 26 estudantes são caracterizados por pertencerem a diferentes gêneros, idades, instituições de ensino e regiões brasileiras e estão em diferentes períodos do curso de graduação em ciências contábeis, conforme se observa na Tabela 1, organizada na ordem das entrevistas.

Tabela 1
Perfil dos Entrevistados

| Nome (Fictício) | Idade | Localização da Instituição | Categoria Administrativa | Modalidade do Curso | Turno | Semestre |
|-----------------|-------|----------------------------|--------------------------|---------------------|----------|----------|
| Ana | 31 | Pernambuco | Pública | Presencial | Noturno | 8 |
| Nina | 39 | São Paulo | Pública | Presencial | Noturno | 10 |
| Gabi | 21 | Santa Catarina | Pública | Presencial | Matutino | 5 |
| Helô | 22 | Minas Gerais | Particular | Presencial | Noturno | 7 |
| Nanda | 34 | Minas Gerais | Particular | Presencial | Noturno | 8 |
| Rui | 26 | Pará | Pública | Presencial | Noturno | 10 |
| Lia | 27 | Pará | Pública | Presencial | Matutino | 6 |
| Guto | 18 | Minas Gerais | Pública | Presencial | Noturno | 1 |
| Jota | 21 | Minas Gerais | Pública | Presencial | Noturno | 5 |
| Nara | 23 | Distrito Federal | Pública | Presencial | Matutino | 10 |
| Ema | 23 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Will | 23 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Ayla | 22 | Mato Grosso do Sul | Pública | Presencial | Noturno | 8 |
| Renê | 22 | Bahia | Pública | Presencial | Noturno | 3 |
| Cora | 25 | Minas Gerais | Particular | A Distância | - | 8 |
| Ian | 33 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |



| | | | | | | |
|------|----|--------------------|------------|------------|----------|---|
| Enzo | 19 | Piauí | Pública | Presencial | Noturno | 2 |
| Davi | 23 | Minas Gerais | Particular | Presencial | Noturno | 8 |
| Dan | 24 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Luna | 18 | Paraíba | Pública | Presencial | Noturno | 1 |
| José | 21 | Mato Grosso do Sul | Pública | Presencial | Noturno | 4 |
| Beto | 24 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Ben | 28 | Pará | Pública | Presencial | Noturno | 8 |
| Rute | 55 | Mato Grosso do Sul | Pública | Presencial | Noturno | 6 |
| Mari | 22 | Minas Gerais | Pública | Presencial | Integral | 5 |
| Yara | 22 | Ceará | Particular | Presencial | Noturno | 8 |

Os estudantes que participaram da pesquisa vieram de 15 instituições de ensino superior, localizadas em 12 estados das cinco regiões brasileiras, totalizando 17 municípios. O público abrange todos os semestres do curso, exceto o nono. Dos 26 estudantes, apenas uma cursa na modalidade à distância e quatro cursam a graduação em universidade particular. As entrevistas foram realizadas remotamente, por meio da plataforma Microsoft Teams, e conduzidas pelo pesquisador principal. O tempo médio foi de 20 minutos, sendo que a entrevista mais curta durou 14 minutos e a mais longa, 29 minutos. A interação ficou gravada, de modo que o conteúdo foi utilizado exclusivamente para a transcrição e a análise dos dados, respeitando os limites éticos. Foram tomados todos os cuidados para a confidencialidade das informações coletadas, de modo que os participantes não sejam identificados. A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo comitê de ética da universidade de origem dos autores.

Para a análise dos dados, considerou-se o conteúdo transcrito simultaneamente à gravação no Microsoft Teams. As entrevistas foram assistidas por um dos pesquisadores, que foi realizando ajustes e adequações no texto transcrito automaticamente pela plataforma. Esse texto serviu de base para a análise por *template*, uma forma de análise temática que enfatiza o uso de codificação hierárquica, que organiza os dados em diferentes níveis de categorias, indo de aspectos mais gerais a mais específicos (Brooks et al., 2015). O procedimento de análise está detalhado na Tabela 2.

Tabela 2

Aplicação da Análise por Template ao Presente Estudo

| | |
|---|--|
| Familiarizar-se com os dados a serem analisados | Executada no momento de acompanhamento das gravações, com os ajustes manuais no texto transcrito automaticamente pelo Microsoft Teams. |
| Realizar a codificação preliminar dos dados | Trechos considerados relevantes para a pesquisa foram transferidos para um arquivo do Microsoft Excel e codificados, o que facilitou o agrupamento de códigos semelhantes identificados nas entrevistas. |
| Organizar e agrupar dos temas emergentes, identificando temas integrativos | O <i>template</i> inicial foi elaborado com base nas seis primeiras entrevistas, realizadas em maio/2025. |
| Definir um <i>template</i> inicial de codificação | O <i>template</i> inicialmente proposto foi aplicado às demais 20 entrevistas, realizadas no mês de setembro/2025, e foram necessários ajustes, incluindo acréscimo de códigos até atingir-se a saturação. |
| Aplicar o <i>template</i> inicial a novos dados e modificá-lo conforme necessário | Após os ajustes, o <i>template</i> final, após refinamento, foi aplicado às seis primeiras entrevistas realizadas. |
| Finalizar o <i>template</i> e aplicar ao conjunto completo de dados | |

Brooks et al. (2015) demonstram que a análise por *template* pode ser utilizada com temas *a priori*, definidos antes da codificação. Considerando isso, os temas *a priori* foram definidos com base na lente teórica adotada para o estudo, a aprendizagem significativa. Assim, os dados foram codificados inicialmente conforme os pressupostos de condições para a ocorrência da aprendizagem significativa: (1) conhecimentos prévios relevantes, (2) material



potencialmente significativo, (3) disposição do estudante para aprender. Os temas de segunda ordem foram emergindo a partir dos temas a priori conforme os dados eram codificados.

4. Resultados

4.1 Conhecimento Prévio

Segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa, o conhecimento prévio é um dos fatores para que um novo conteúdo seja de fato compreendido. Isso porque o novo conhecimento se integra ao que o aluno já internalizou no processo de aprendizagem. Quando se pensa no estudo por meio de vídeos do YouTube, essa dimensão aparece de várias formas. A Tabela 3 apresenta o *template* gerado com base nos conhecimentos prévios aplicados ao contexto da aprendizagem por meio do YouTube.

Tabela 3

Conhecimento Prévio Aplicado a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube

-
1. Conhecimento Prévio
 - 1.1 Utilização de vídeos como recurso complementar
 - 1.2 Utilização de vídeos como substituição à explicação do professor
 - 1.3 Utilização de vídeos como base inicial para a aprendizagem
 - 1.4 Diferenças entre o que o professor e o vídeo ensinam
-

O conhecimento prévio foi identificado em três situações distintas: quando o estudante recorre a vídeos no YouTube para complementar seu aprendizado, quando percebe que a explicação do professor não foi suficiente para concretizar a aprendizagem e, em alguns casos, o vídeo foi o ponto de partida para os estudos, sendo o conhecimento proveniente desse material o conhecimento prévio do estudante. Além disso, foram relatados casos em que o vídeo assistido não se alinhava plenamente com o que o professor explicava em sala de aula.

Muitos participantes relataram utilizar os vídeos como complemento às aulas presenciais ou ao material didático, reforçando conceitos já estudados (1.1). Os vídeos permitiam revisitar conteúdos de forma mais flexível, facilitando a consolidação do conhecimento. Ana relatou que, ao se deparar com termos ou conceitos desconhecidos em seu material de estudo, recorre aos vídeos, combinando essas fontes com a literatura, bem como com os recursos de inteligência artificial: “Assisto o vídeo, aí vou para a literatura. E aí vão surgindo os termos que eu não sei. Aí eu jogo lá no Chat GPT. Ele me explica, eu volto, aí vou montando o raciocínio”.

Alguns estudantes mencionaram recorrer aos vídeos quando não conseguiam acompanhar as explicações em sala de aula ou tinham dificuldades em compreender determinados tópicos (1.2). Nesses casos, os vídeos funcionaram como uma alternativa para suprir lacunas no entendimento. Nina, por exemplo, ressaltou que a abordagem de alguns professores pode não ser didática o suficiente: “Ah, o professor falou, eu não entendi, não vou tanto os livros, vou mais para o YouTube, que é mais rápido, mais dinâmico”.

Houve relatos de que os vídeos eram utilizados como ponto de partida para o estudo (1.3). Esse uso permitiu que construíssem uma primeira estrutura de conhecimento, facilitando a assimilação de novos conceitos. Nesse caso, foram os vídeos que geraram o conhecimento prévio. É o que diz Rui: “A primeira opção que vinha à minha mente seria o YouTube, porque, no meu ponto de vista, é uma plataforma completa”. E Ana: “Normalmente eu uso o vídeo para fazer um apanhado geral do conteúdo e, depois, vou à literatura”.

Esses relatos mostram que o conhecimento prévio se alinha ao novo (Agra et al., 2019) no contexto do YouTube, o que torna a aprendizagem mais significativa. Apesar desse aspecto complementar observado nos códigos, houve desalinhamento entre a abordagem dos vídeos e a dos professores em sala de aula (1.4). Essa comparação gerou reflexões sobre as diferentes



formas de apresentação do conteúdo, o que pode deixar o estudante confuso quanto à abordagem que adotará na aprendizagem. Foi o que aconteceu com Nanda: “Eu já encontrei, assim... Caminhos diferentes de conceito. Na faculdade, são cobrados alguns pontos sobre o referido tema, mas no YouTube eu não acho os mesmos assuntos cobrados na faculdade. Tipo assim, ah, são cobradas algumas coisas, mas eles dão mais ênfase a outras, sabe?”.

Ema discute que isso pode ser um ponto de conflito: “Então, às vezes, pelo vídeo no YouTube, ensinava de uma forma a ser adotada e, na universidade, de outra. Então, às vezes entrava em conflito por isso, e aí eu ficava muito em dúvida do que usar”. Desse modo, é possível que os estudantes, apesar de utilizarem o YouTube para complementar a aprendizagem, não encontrem exatamente a abordagem de que precisam.

Esses relatos revelam uma situação em que o conhecimento prévio do estudante passa a ser mediado e confrontado pelos vídeos do YouTube. Quando o conteúdo dos vídeos diverge do que é ensinado na universidade, o estudante pode enfrentar um conflito. Nessas situações, o estudante precisa do conhecimento prévio para avaliar a validade da informação. Isso exige que o aluno domine o conteúdo para não incorrer em concepções equivocadas. Nesse contexto, o professor da sala de aula tende a ser referência para o conhecimento prévio, como relata Ema: “Então, às vezes, a professora quer que seja daquela forma como ela ensina”.

Os achados sugerem que docentes podem orientar a ativação do conhecimento prévio antes do uso de vídeos e indicar critérios de verificação para casos de divergência (como consultar normas e livros), de modo que o vídeo opere como um bom reforço do conteúdo da sala de aula.

4.2 Disposição para Aprender

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, a disposição para aprender é tão relevante quanto o conhecimento prévio. Ela se refere à motivação e à atitude do aluno para integrar novos conteúdos às suas estruturas cognitivas, ou seja, ao desejo de aprender. A Tabela 4 apresenta o *template* gerado quanto à disposição para aprender, aplicado ao contexto da aprendizagem por meio do YouTube.

Tabela 4

Disposição para Aprender Aplicada a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube

-
2. Disposição para Aprender
 - 2.1 Necessidade de aprender para uma prova
 - 2.2 Necessidade de estudar para o exame de suficiência
 - 2.3 Necessidade de aprender para demandas específicas
 - 2.4 Necessidade de conhecer assuntos que os livros não contemplam
 - 2.5 Necessidade vocacional/profissional
 - 2.6 Necessidade gerada pelo contexto da pandemia
 - 2.7 Quando os professores recomendam/utilizam vídeos
 - 2.8 Quando os colegas de turma recomendam/compartilham vídeos
 - 2.9 Local de aprendizagem
-

A disposição para aprender foi evidenciada principalmente em situações em que os estudantes precisavam se preparar para avaliações acadêmicas (2.1) e para o Exame de Suficiência (2.2). Nesses contextos, o YouTube se mostrou um recurso amplamente utilizado, atuando como suporte imediato para suprir lacunas no entendimento dos conteúdos cobrados em provas. Percebeu-se que essa disposição costuma ocorrer com frequência em períodos próximos à data da prova.

Há casos de uso do YouTube para demandas específicas (2.3), como o de Ana, que precisou recorrer ao YouTube para aprender análise fatorial exploratória para um estudo científico que estava realizando. Assim, percebe-se que as demandas decorrentes de trabalhos acadêmicos e/ou científicos também estimulam essa disposição para aprender. Ben também



relata que o YouTube é utilizado para realizar trabalhos e atividades: “Quando tem algum trabalho pra fazer, também, né? E aí eu acabo recorrendo lá pro YouTube pra ‘dar uma pesquisada’ e poder resolver o trabalho”. Gabi relatou o caso de recorrência à plataforma para aprender temas mais atuais (2.4), como a reforma tributária, em que não há muito material didático nem literatura sobre o tema, por ser muito recente.

Rui mostrou que as necessidades vocacionais (2.5) também podem ser uma motivação, pois relatou que foi por meio de um vídeo no YouTube que ele conseguiu entender o que faz um contador, o que o motivou a ingressar no curso. No contexto profissional (2.5), os vídeos também auxiliam. Nara relata que utiliza o YouTube para aprender sobre o software contábil que utiliza no trabalho. Ian e Dan também relatam que utilizam os vídeos para tirar dúvidas pontuais sobre o próprio trabalho.

Outro fator que também gerou essa disposição para aprender foi a pandemia de Covid-19 (2.6). Nesse período, as restrições impostas pelo ensino remoto demandaram novas formas de estudo, e o YouTube se configurou como um recurso essencial para suprir as limitações das aulas síncronas e do contato presencial com os professores. Rui destacou que, no início do ensino remoto, as aulas eram curtas e a interação era limitada, o que o levou a recorrer frequentemente à plataforma. A literatura também indicou a pandemia como um evento motivador para a recorrência a vídeos do YouTube para a aprendizagem (Dung, 2020; Long et al., 2023; Mejía et al., 2024).

A disposição para aprender também foi influenciada pelas orientações e práticas dos professores quanto ao uso do YouTube (2.7). Em alguns casos, os docentes recomendaram explicitamente o recurso como forma de complementar o conteúdo que não poderia ser explorado integralmente nas aulas presenciais. Ayla relata que utiliza o YouTube com mais frequência quando seus professores do ensino presencial recomendam vídeos: “Geralmente, são mais os vídeos que os professores indicam, né? Para estudo mesmo. Então eu entro para ver esses vídeos”. Helô relatou que, diante da limitação de tempo em sala, professores sugeriam que os estudantes buscassem aprofundamento na plataforma: “São 2 horas de aula, dependendo, por semana. Aí eles pegam e falam para você: ‘Ah, às vezes, se vocês querem aprender mesmo, vocês têm que ir pelo YouTube, pesquisar, ir a fundo, ver as normas...’. Porque realmente não dá.” Além disso, ela mencionou que alguns professores projetavam vídeos durante as aulas como recurso de apoio didático, integrando a plataforma ao ensino formal.

Outros participantes apresentaram percepções distintas. Gabi destacou que alguns professores mantêm gravações das aulas realizadas durante a pandemia e as disponibilizam como material de revisão. Contudo, ela também relatou situações em que professores desencorajaram o uso da plataforma, alertando para o risco de informações equivocadas: “Logo no primeiro semestre da faculdade, um professor olhou e falou: não pesquisem no YouTube porque tem muita coisa errada. Vocês podem acabar se confundindo; é melhor seguir pela linha ali, do presencial e dos materiais que eles passam”. Essa heterogeneidade de percepções evidencia que, embora em alguns contextos o YouTube seja incorporado como apoio pedagógico, que pode se configurar como uma disposição para aprender, isso depende da visão de cada docente.

Existem situações em que os próprios colegas de turma recomendam e compartilham vídeos (2.8). Nesse sentido, Cora conta: “Eu tenho um grupo de contabilidade tributária, né? Geralmente a gente busca informações atualizadas, né? De reforma e de tudo mais. Então, eles mandam bastante, compartilham bastante informações e vídeos, né? Nesse sentido, os estudantes podem motivar seus colegas de turma a consumir determinados vídeos, como Cora relata: “Geralmente a gente tem um grupo; eles falam assim: não, esse canal é bom, segue lá. Aí eu vou. Enzo relata o mesmo: “Eles até compartilham vídeos que, tipo, antes de uma prova, alguém viu um vídeo muito interessante, gostou? Compartilha com o restante da turma”.



José indicou um ponto sobre o local onde costuma assistir aos vídeos (2.9). Ele aproveita o tempo no ônibus ou nos terminais para revisar ou antecipar o conteúdo das aulas: “Procuro ver a matéria do dia, o que vai cair no dia”. Isso indica motivação, interesse e proatividade para aprender em um ambiente fora da sala de aula, algo que o conteúdo do YouTube proporciona, por poder ser acessado em qualquer ambiente, desde que seja feito a partir de um equipamento ou dispositivo eletrônico.

4.3 Material Significativo

Não basta que o aluno esteja disposto e tenha conhecimentos prévios. O conteúdo, em si, precisa ter características que favoreçam a conexão com o que o estudante já sabe. Isso significa que o material deve ser organizado, claro e logicamente estruturado e relevante para a realidade do aluno. A Tabela 5 apresenta o *template* gerado quanto ao material significativo, aplicado ao contexto da aprendizagem por meio do YouTube.

Tabela 5

Material Significativo Aplicado a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube

3. Material Significativo

3.1 Duração

3.1.1 Vídeos mais completos e detalhados

3.1.2 Vídeos mais curtos e objetivos

3.1.3 Duração a depender do objetivo

3.2 Tipos de abordagem do conteúdo

3.2.1 Vídeos mais teóricos

3.2.2 Vídeos mais práticos

3.3 Critérios de seleção

3.3.1 Com base em visualizações, curtidas e comentários

3.3.2 Com base no professor

3.3.3 Com base no canal em que está vinculado

3.3.4 Aleatório

3.4 Aspectos Didáticos

3.4.1 Linguagem

3.4.2 Organização da aula

3.4.3 Organização dos vídeos no canal

3.4.4 Disponibilização de material complementar

3.5 Confiabilidade

3.5.1 Vídeos confiáveis

3.5.2 Vídeos com informações incompletas, desatualizadas ou não confiáveis

3.5.3 Dificuldade em avaliar a confiabilidade

3.6 Elementos audiovisuais

3.6.1 Uso de recursos visuais

3.6.2 Elementos de áudio e imagem

3.6.3 Forma de falar do professor

3.6.4 Vídeos que chamam/prendem a atenção

3.7 Utilidade do YouTube

Um dos aspectos enfatizados pelos estudantes em relação ao material significativo foi a duração dos vídeos (3.1). Os relatos revelam que a preferência por vídeos mais curtos ou mais longos varia tanto de acordo com o estilo de aprendizagem do estudante quanto com o objetivo da atividade em que estão envolvidos.

Ana apontou que, para fins acadêmicos, tende a preferir vídeos mais teóricos e aprofundados, que explicam a construção conceitual dos conteúdos, em contraste com vídeos mais práticos e aplicados: “Então tem aqueles vídeos em que eles não estão preocupados em mostrar teoria [...] então eu acabo indo para esses vídeos que são mais acadêmicos.” Mari indicou que também gosta de vídeos mais longos, com aulas mais completas e questões. Esse ponto foi reforçado por Gabi, que rejeitou vídeos simplistas ou extremamente rápidos,



preferindo materiais mais detalhados: “Particularmente, quando eu paro para assistir, eu gosto de vídeos bem completos, então não gosto muito de: ‘Ai, aprenda a fazer uma DFC em 5 minutos’.” Isso, para mim, é tipo bem próximo, então gosto bastante de detalhamento.” Rui, por outro lado, prefere vídeos mais curtos e objetivos. Ben compartilha do mesmo pensamento: “Eu não sinto tanta... Eficiência, assim, quando o produtor do conteúdo, né? Ele resume muito aquele conteúdo pra 2 ou 3 minutos, né? Então, eu acabo procurando canais em que as aulas duram mais de 5 minutos”.

Mas muitos estudantes preferem vídeos mais curtos, como é o caso de Yara, Jota, Ema e Rute. Yara comenta que esse ponto é importante para despertar sua atenção para o vídeo: “Eu já não tenho tanto tempo... Aí tem umas pessoas que falam: ‘Não, fica até o final do vídeo que no vídeo eu vou fazer não sei o quê’. Eu não vou ficar até o final do vídeo; vou pular para o final para ver”. Esses relatos evidenciam que a duração do vídeo não apresenta uma preferência uniforme entre os estudantes, mas sim é modulada tanto pelas características individuais quanto pelas demandas específicas de estudo.

Sobre o tipo de abordagem do conteúdo (3.2), Nina criticou o excesso de teorização em determinados formatos, que tornam o aprendizado cansativo e pouco engajador: “Não gosto de uma aula só de teoria, porque, senão, fica maçante. Não gosto de aula, por exemplo, de legislação, em que o professor fica só lendo o slide ou só lendo texto”. Nanda complementou essa percepção ao destacar que prefere materiais que, após a explicação conceitual, avançam para a prática, mostrando como os conhecimentos podem ser aplicados em situações reais: “E depois vai, vai tendo um exercício, aí vai me dando na prática como é que eu vou usar isso, isso eu gosto bastante”. Mari indicou que gosta quando o professor vai explicando o raciocínio utilizado para resolver um exercício, como um passo a passo.

Sobre os critérios de seleção do material (3.3), no caso dos vídeos, predominaram critérios baseados na confiança no professor ou no canal. Nina destacou que prefere acessar conteúdos de docentes conhecidos e reconhecidos no meio contábil, por considerar que isso traz maior segurança quanto à qualidade do material: “Entre pegar o Balanço patrimonial com [professor reconhecido] e pegar o material de Balanço patrimonial do João X que eu não sei quem é, eu vou procurar aí pelo canal do [professor reconhecido].” Para ela, inclusive, a didática de alguns professores do YouTube supera a de docentes universitários. Nanda também reforçou essa seletividade, afirmando que prioriza canais com renome e confiabilidade: “A minha escolha é, de fato, canais com renome conhecido, sabe?”.

Ana comentou que costuma avaliar vídeos com base em indicadores de engajamento, como comentários positivos e a quantidade de visualizações, embora, em alguns momentos, também recorra a vídeos de forma aleatória, dependendo da urgência do tema: “Eu vejo aqueles que... Nos comentários, né? Se tem um... são comentários melhores. Visualização: também olho essa questão.” De modo semelhante, Gabi enfatizou que a leitura dos comentários dos usuários é um critério em suas escolhas, relatando já ter selecionado vídeos com base no feedback de outros estudantes: “Às vezes tinha muitos comentários de pessoas falando: Ah, finalmente entendi. [...] Então vejo bastante sim”.

Por outro lado, há estudantes que não observam muito essa questão, como Rute, Nara, Will e Ayla, Ian e Luna. Rute diz que prefere ir pela legenda e pelo conteúdo, que é o que a interessa. A fala das estudantes revela um comportamento distinto entre os usuários do YouTube: utilizar indicadores de engajamento, como número de curtidas, visualizações e comentários positivos, como critérios para selecionar vídeos ou não. Altos níveis de engajamento nem sempre correspondem à qualidade pedagógica ou à precisão conceitual do conteúdo. Conforme discute Santos (2022), o algoritmo não tende a classificar a relevância da informação no YouTube com base na qualidade do conteúdo, e sim no nível de engajamento dos usuários. No YouTube, vídeos educacionais podem se destacar mais por sua atratividade visual, linguagem acessível ou pelo engajamento dos usuários.



Sobre os aspectos didáticos (3.4), os estudantes destacaram a importância da linguagem empregada nos vídeos e da organização do conteúdo. Ana enfatizou que prefere vídeos claros, ressaltando a necessidade de uma linguagem adequada ao nível universitário, mas, ao mesmo tempo, compreensível: “A linguagem, né? É, ela tem que ser acadêmica, mas, ao mesmo tempo, tem que ser flexível, porque tem que ser de uma forma que se compreenda.” Para ela, vídeos que apresentam exemplos práticos e contextualizados tornam o aprendizado mais próximo da realidade: “Durante a condução do próprio vídeo, ele tem que mostrar aplicabilidade, porque é uma das formas de até o aluno conseguir associar o conteúdo à realidade.” Essa pode ser uma forma de ancoragem aos conhecimentos prévios, pois os exemplos práticos remetem às vivências dos estudantes.

Nina, por sua vez, valorizou vídeos que apresentam classificação por tópicos e minutagem, permitindo que o estudante encontre rapidamente os conteúdos específicos de interesse, como diferentes seções de um balanço patrimonial: “Classificar a minutagem dos tópicos [...] é também uma forma de o aluno já ir direto ao vídeo que ele acha, ao conteúdo específico”. Nina também destacou a importância da disponibilização de materiais complementares pelos professores junto ao vídeo, assim como Davi: “Deixar anotações, sugestões de livros que possam complementar o estudo. Artigos também”.

Do critério de seleção (3.3) decorre outro elemento: a confiabilidade (3.5). Embora a plataforma ofereça uma grande variedade de conteúdos, os participantes destacaram a necessidade de manter cautela ao selecionar os materiais, pois nem todos contêm informações corretas ou atualizadas.

Ana ressaltou a importância de verificar se os vídeos apresentam fontes confiáveis e a necessidade de compará-los com materiais complementares: “É importante para mim também, né? Que ele coloque as fontes, né? Traga nem que seja, mencionando... Que às vezes está na descrição, né? Isso aqui foi baseado nisso, nisso, nisso. Mas é importante que se coloquem essas fontes.” Ela também relatou uma experiência em que identificou um erro de cálculo em um vídeo sobre Custeio ABC, o que a levou a recorrer aos comentários da plataforma para confirmar a falha: “Eu fui olhar os comentários para ver se alguém tinha tido essa percepção... achei os comentários mais embaixo, que aí, falou: olha, tá ótima a explicação, mas teve um errozinho já no finalzinho.” Isso mostra a preocupação dos estudantes com a apresentação das fontes que fundamentem o que está sendo ensinado, o que pode ser uma forma de aprender com maior confiabilidade.

Nina e Nanda demonstraram preocupação com canais pequenos ou desconhecidos, apontando que, muitas vezes, esses canais não transmitem segurança quanto à qualidade das informações. “Toda a informação você dá crédito, mas é sempre bom se pautar na legislação e no material que você tem.” (Nina). Gabi e Nara relataram já ter encontrado discrepâncias importantes, sobretudo em conteúdos de natureza tributária, como interpretações sobre o ICMS e as bases de cálculo, que divergiam do que era ensinado em sala de aula. Por isso, ela utiliza como critério de confiabilidade a comparação com materiais e explicações dos próprios professores.

Apesar dessa seletividade, Gabi reconheceu a dificuldade dos estudantes em filtrar a qualidade dos vídeos, especialmente em momentos de maior vulnerabilidade: “Às vezes eu acho que é muito difícil para um aluno ter filtro. Então, você já está buscando porque está com dificuldade. Então, como você vai ter senso crítico para validar se aquela informação está boa ou não? Nanda tem consciência de que o YouTube pode ser uma “terra sem lei”, onde informações confiáveis convivem com erros e desatualizações. Renê considera os vídeos do YouTube confiáveis. Já Will admite que nunca parou para reparar nisso: “Na verdade, se peguei algum vídeo assim [com informação equivocada ou desatualizada], passou em branco”. Desse modo, a confiabilidade pode ser um contraponto do material significativo. Isso aponta para o que alertam Clifton e Mann (2010) sobre os cuidados que se deve ter ao utilizar o YouTube



como ferramenta de aprendizagem, pois o conteúdo publicado na plataforma é livre de controle rigoroso. Nesse contexto, o controle é feito, na maioria das vezes, pelos estudantes, que podem não ter conhecimentos suficientes para avaliar a informação do vídeo. É o que se percebe na fala de Beto: “Quando eu vou pesquisar no YouTube, é sobre um tema bem específico em que eu não tenho tanto conhecimento. Então... É difícil falar em alguns exemplos [de erros].”

Os estudantes destacaram que aspectos audiovisuais dos vídeos (3.6), como a forma de falar do professor, o ambiente, os recursos visuais e a interação, influenciam diretamente a percepção do material como significativo. Jota ressalta a importância de aspectos visuais: “E boa qualidade de vídeo, né? Porque, sinceramente, aqueles vídeos todos escuros são difíceis de assistir. Luna destaca os aspectos relativos ao áudio, caracterizados pela voz do professor: “Falar, falar alto, porque eu já vi uma videoaula em que o professor fala para dentro, então fica meio difícil”. Nina também ressaltou que a forma de falar do professor e o ambiente em que o vídeo é produzido impactam a aprendizagem.

Helô e Rute relataram que os recursos visuais chamam a atenção, mencionando a importância da capa do vídeo e a preferência por materiais mais dinâmicos, que utilizam desenhos e animações em vez de filmar um quadro. Renê expressou a percepção de que a produção de vídeos para o YouTube exige investimento em aspectos técnicos e visuais, como o uso de uma boa câmera e a elaboração de *thumbnails* (imagens de capa dos vídeos) atrativas.

Por fim, alguns relatos se alinham, de forma geral, ao material significativo, ressaltando a utilidade do YouTube (3.7). Nina destacou a ambivalência da plataforma, que pode ser utilizada tanto para o entretenimento quanto para a aprendizagem. Para ela, a chave está no uso crítico e direcionado do recurso: “O YouTube, hoje, é uma plataforma que tem de tudo [...] mas eu posso ficar simplesmente no entretenimento e passar o dia inteiro vendo besteira.” Guto ressalta a infinidade de conteúdo na plataforma: “Porque o YouTube é uma fonte de informações quase infinita. Todo dia está lançando coisas novas”. Essa constante atualização da plataforma com novidades, como relatado por Guto, também pode constituir um elemento de disposição para aprender. Entretanto, dadas as múltiplas funções da plataforma, para conteúdos de entretenimento além dos educacionais, isso pode gerar um excesso de estímulos e distrações, comprometendo a disposição para aprender.

Os achados sugerem que docentes podem clarificar critérios de “material significativo” para guiar a seleção discente (presença de fontes, organização por tópicos, exemplos aplicados, atualização), alinhar a duração ao objetivo (revisão ou aprofundamento) e integrar vídeos a atividades de verificação (como realização exercícios e checagem com normas), favorecendo a ancoragem do conteúdo.

4.4 Discussão Geral dos Resultados

Os resultados reforçam a ideia de que os estudantes de Ciências Contábeis mobilizam diferentes estratégias de aprendizagem, confirmando que os modos de aprendizagem são dinâmicos, múltiplos e subjetivos (Castro et al., 2016; Laffin, 2015). Nesse cenário, os vídeos no YouTube emergem como um recurso útil para complementar aulas, revisar conteúdos e até mesmo estabelecer contato com determinados conceitos. Essa constatação está em consonância com Fleming (2001), que aponta que a aprendizagem pode ocorrer por meio de múltiplas fontes, incluindo textos, exercícios, áudios e vídeos.

Ao analisar o papel do YouTube, nota-se que a plataforma cumpre o papel de recurso educacional acessível e democrático, como já apontado por Coelho e Bottentuit Junior (2019), Nagumo et al. (2020) e Wilujeng et al. (2020). De fato, os estudantes relatam utilizar vídeos por sua gratuidade, amplitude de temas e facilidade de acesso, confirmando que se trata de uma ferramenta que promove a troca de informações e o acesso a novos conhecimentos. Além disso, os achados mostram que a utilização da plataforma se intensificou no contexto da pandemia de



Covid-19, corroborando evidências de que o consumo de vídeos educacionais aumentou nesse período (Dung, 2020; Long et al., 2023; Mejía et al., 2024).

Os resultados indicam que o YouTube atua como recurso não formal que complementa (e, em certos casos, antecipa) a aprendizagem formal, desde que as três condições de Ausubel estejam minimamente alinhadas: conhecimento prévio ativado, material significativo (qualidade instrucional e confiabilidade) e disposição sustentada por motivações acadêmicas/profissionais. Quando uma dessas dimensões falha (vídeo superficial ou não confiável; motivação apenas imediatista), tende a prevalecer a aprendizagem mecânica. Por exemplo, se o aluno não possui o conhecimento prévio, prejudica a avaliação se o material (vídeo) é significativo e confiável.

Evidências de erros e desatualizações apontadas por alguns estudantes corroboram o que a literatura aponta sobre cuidados com o conteúdo consumido no YouTube e na internet de modo geral (Acar Sesen & Ince, 2010; Hussein et al., 2020). Sieber (2005) já alertava que a aprendizagem virtual exige maior responsabilidade e autonomia do estudante, em razão da redução da mediação docente, aspecto que se confirma nos relatos de estudantes que precisaram desenvolver seletividade e senso crítico para escolher os vídeos a assistir. Assim, os resultados indicam que a triangulação com materiais formais e a referência ao docente/conteúdo institucional funcionam como antídotos contra concepções equivocadas.

Lima (2023) destacou que, no ensino introdutório de contabilidade, os docentes percebem uma baixa predisposição dos estudantes para a aprendizagem, em razão da imaturidade acadêmica e da ausência de experiências práticas. Os achados desta pesquisa complementam essa visão, mostrando que o YouTube pode, em certa medida, suprir essas lacunas ao oferecer conteúdo acessível, exemplos aplicados e explicações em linguagem mais clara e próxima do estudante. Contudo, também foram identificadas limitações semelhantes às apontadas por Lima (2023): em alguns casos, os materiais disponíveis são superficiais, pouco organizados ou até mesmo incorretos, exigindo que os alunos sejam seletivos na sua escolha. Isso sugere que, embora a plataforma possa apoiar a aprendizagem, sua efetividade depende da capacidade do estudante de filtrar informações e integrar os vídeos com outros materiais.

Em conjunto, esses estudos reforçam que a Teoria da Aprendizagem Significativa é um quadro interpretativo útil para compreender tanto as metodologias aplicadas em sala (Vendramin & Araujo, 2020; Lima, 2023) quanto os recursos de apoio fora dela, como o YouTube, representados pelos resultados desta pesquisa. A partir da lente da Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000), observa-se que os três elementos fundamentais do processo puderam ser identificados nos relatos dos estudantes: conhecimento prévio (complementar ou revisar conteúdos já trabalhados em sala), material significativo (representado pelos vídeos e suas características) e a disposição para aprender (situações de preparação para provas e o Exame de Suficiência).

5. Conclusão

O presente estudo buscou identificar as percepções e experiências de estudantes de Ciências Contábeis acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube. Esse objetivo foi alcançado ao evidenciar quando, por que e como os discentes recorrem à plataforma ao longo da formação, bem como os limites e as potencialidades desse recurso.

Os resultados indicam que o YouTube ocupa um lugar relevante na construção do conhecimento: atua predominantemente como complemento às aulas e aos materiais formais e, em alguns casos, como porta de entrada para novos conceitos. A disposição para aprender emergiu sobretudo em contextos de avaliação (provas e Exame de Suficiência), em demandas acadêmicas/profissionais específicas e diante de recomendações de professores e colegas. Quanto ao material significativo, os estudantes mobilizam critérios que combinam qualidade didática (clareza, organização, exemplos), confiabilidade (fontes, atualização, aderência às



normas) e ajuste ao objetivo do estudo (vídeos curtos para revisão; aulas completas para aprofundamento). Persistem, contudo, tensões relativas à divergência entre vídeos e sala de aula, bem como à dificuldade dos estudantes de avaliar a confiabilidade de alguns conteúdos.

A contribuição teórica do estudo reside na aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel ao contexto do YouTube, demonstrando como os três elementos centrais: conhecimento prévio, disposição para aprender e material significativo, se materializam na prática dos estudantes de Ciências Contábeis em sua relação com vídeos educacionais. Ao aplicar a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel ao contexto do YouTube, o estudo confirma a centralidade do conhecimento prévio e da disposição para aprender na significação de novos conteúdos e amplia a teoria ao explicitar condições concretas sob as quais um vídeo se torna material potencialmente significativo (qualidade instrucional, confiabilidade e adequação à finalidade). Mostra-se, ainda, que a aprendizagem em ambiente não formal depende de mediações (docentes, outros vídeos, literatura) para minimizar concepções equivocadas sobre o conteúdo. Isso traz uma adaptação da lente teórica de Ausubel ao ecossistema digital contemporâneo.

A pesquisa traz três contribuições práticas. Aos docentes, os achados indicam que os vídeos são recursos úteis e complementares a aprendizagem no ensino formal, assim, o docente pode passar a ter o hábito, ou ter maior cuidado ao selecionar e recomendar vídeos, pois estará recomendando materiais potencialmente significativos aos estudantes. A estes, por sua vez, recomenda-se maior responsabilidade na triangulação entre mais de um vídeo para a aprendizagem, bem como a confirmação do conteúdo com materiais formais ou os próprios docentes em caso de dúvidas. Também é relevante observar a data do vídeo e às fontes utilizadas, e a escolha de formatos de duração compatíveis com a finalidade (revisão ou aprofundamento), evitando concepções equivocadas no processo de aprendizagem. Aos criadores de conteúdo, sugere-se priorizar clareza, estruturação do conteúdo por tópicos e os vídeos por minutagem, o uso de recursos visuais, exemplos e exercícios, que aumentam a utilidade pedagógica do material, segundo os estudantes.

Destaca-se também as implicações sociais. A acessibilidade e a gratuidade do YouTube podem democratizar a aprendizagem contábil, especialmente para estudantes com restrições de tempo e recursos. Esse potencial, entretanto, depende da promoção do letramento crítico para a avaliação de conteúdo e do diálogo entre o ensino formal e os recursos não formais.

A seleção de estudantes de diferentes regiões para as entrevistas não pretende ser representativa do universo de discentes, e os achados refletem percepções situadas, o que pode limitar o estudo. Assim, investigações futuras podem (i) examinar sistematicamente o uso voltado a avaliações (provas/Exame de Suficiência); (ii) desenvolver instrumentos quantitativos para mensurar padrões de consumo e impacto na aprendizagem; (iii) explorar outras lentes teóricas, como a Teoria das Competências e a Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia para compreender fatores de intenção e uso; (iv) mapear práticas docentes de curadoria/indicação de vídeos; e (v) analisar as interações entre YouTube e tecnologias emergentes, como Inteligência Artificial, observando como estudantes articulam essas ferramentas em seus percursos de estudo.

O YouTube se mostra promissor como apoio à aprendizagem significativa em Contabilidade quando articulado ao repertório prévio do estudante, materiais de qualidade e a motivação para a aprendizagem, operando como ponte entre o ambiente formal e a autoaprendizagem mediada por tecnologias.

Referências

Acar Sesen, B., & Ince, E. (2010). Internet as a source of misconception: "Radiation and radioactivity". *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 94–100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ908075>



- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. de, Costa, M. M. L., Fernandes, M. das G. M., & Nóbrega, M. M. L. da. (2019). Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Amorim, D. C. de, & Mercado, L. P. L. (2022). Professor de Biologia youtuber e seu papel no ensino: Reflexos no engajamento dos estudantes. *Revista EDaPECI*, 22(3), 93–105. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.318226.93-105>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Psicologia educacional*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Braga, P. D. C., & Peters, M. R. S. (2019). Uso da tecnologia da informação e comunicação: Estudo de caso no curso de Ciências Contábeis. *Revista Conhecimento Online*, 1, 16–37. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1470>
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202–222. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224>
- Castro, J. X., Miranda, G. J., & Leal, E. (2016). Estratégias de aprendizagem para estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(1), 80–97. <https://asaa.emnuvens.com.br/asaa/article/view/258>
- Clifton, A., & Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? *Nurse Education Today*, 31(4), 311–313. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.004>
- Coelho, F. M. T. da S., & Bottentuit Junior, J. B. (2019). O YouTube como instrumento de estímulo ao processo de aprendizagem nas universidades. *Revista Intersaberes*, 14(31), 20–36. <https://doi.org/10.22169/ri.v14i31.1612>
- Costa, S. F. (2022). Assessing the Use of a Video to Teach the Laplace Expansion Theorem in Higher Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(3), 185–193. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.3.1603>
- Dung, D. T. H. (2020). The advantages and disadvantages of virtual learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(3), 45–48. <https://doi.org/10.9790/7388-1003054548>
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. C. N. Fleming.
- Galvão, N. M. dos S. (2019). O YouTube como ferramenta de estudo para o exame de suficiência em contabilidade. *Revista EDaPECI*, 19(2). <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/10738>
- Galvão, N. M. dos S. & Schneider, H. N. (2023). Aprendizagem significativa e colaborativa na contabilidade: Estado do conhecimento latino-americano. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 9(30). <https://doi.org/10.21920/recei72023930606622>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Gomes, R. de O. M., & Oliveira, G. P. de. (2023). #Divulgação Científica em plataforma: Análise de conteúdo do canal Manual do Mundo no YouTube e no TikTok. *Brazilian Creative Industries Journal*, 3(1), 90–119. <https://doi.org/10.25112/bcij.v3i1.3211>
- Hartmann, J. (2021). YouTube as a search engine: User behaviour and implications for information retrieval. *Journal of Digital Behavior*, 5(2), 44–59.
- Hussein, E., Juneja, P., & Mitra, T. (2020). Measuring misinformation in video search platforms: An audit study on YouTube. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(1), 1–27. <https://doi.org/10.1145/3392854>



- Laffin, M. (2015). Ensinar conceitos em Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 12(25), 47–66. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2015v12n25p47>
- Lima, H. C. (2023). *Para além do aprender: competências e habilidades na contabilidade introdutória à luz da teoria da aprendizagem significativa* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.12.2023.tde-21032023-185718>
- Long, O. A. H., O. Halim, N. D. A., & Hanid, M. F. A. (2017). A review on the use of video in education: Advantages and disadvantages. *Innovative Teaching and Learning Journal*, 7(2), 25–40. <https://doi.org/10.11113/itlj.v7.132>
- Mejía, J. G. F., Vargas, M. G. B., & Gatica, B. V. (2021). Uso de redes sociales como herramientas de aprendizaje informal en estudiantes universitarios en el marco del COVID-19. *Transdigital*, 5(9). <https://doi.org/10.56162/transdigital334>
- Moreira, J. A., Santana, C. L. S., & Bengoetxea, A. G. (2020). Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: O caso da Mathgurl no YouTube. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 107–127. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.107-127>
- Moreira, M. A. (2015). *Teorias de aprendizagem*. EPU.
- Nagumo, E., Teles, L. F., & Silva, L. de A. (2020). A utilização de vídeos do YouTube como suporte ao processo de aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 14. <https://doi.org/10.14244/198271993757>
- Órus, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95(1), 254–269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>
- Pew Research Center. (2020). *YouTube as a learning resource: Usage patterns and motivations*. Pew Internet & American Life Project. <https://www.pewresearch.org>
- Ribeiro, J. M. G., Oliveira, R. M. de, Silva, M. A. da, & Dias, E. M. de S. A. (2024). Análise do uso de plataformas, mídias e redes sociais para o ensino no curso de Ciências Contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 16(1), 304–327. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2024v16n1ID31594>
- Roque, J. V. R., Leal, E. A., & Barbosa, R. S. (2023). Modalidades de avaliação e aprendizagem significativa na visão dos estudantes de Ciências Contábeis: Comparativo no ensino remoto e presencial. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 18(1), 41–57. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.56890
- Santos, R. O. dos, & Stadler, P. de C. (2020). Boas práticas para a produção de vídeos educativos na linguagem de youtubers. *Imagens da Educação*, 10(1), 86–101. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/47009>
- Santos, R. O. dos. (2022). Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. *Acta Scientiarum*, 44(1). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52736>
- Sieber, J. E. (2005). Misconceptions and realities about teaching online. *Science and Engineering Ethics*, 11(3), 329–340. <https://doi.org/10.1007/s11948-005-0002-7>
- Statista. (2023). *Most popular video categories on YouTube worldwide as of 2023*. <https://www.statista.com>
- Think With Google. (2022). *How people use YouTube for learning and decision-making*. Google Insights. <https://www.thinkwithgoogle.com>
- Vendramin, E. de O., & Araujo, A. M. P. de. (2020). A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: Um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. *Revista GUAL – Gestão Universitária na América Latina*, 13(1), 157–176. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>