

Misconceptions em Vídeos que Ensinam Conceitos Contábeis no YouTube

BRUNO BARBOSA DE SOUZA

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

GILBERTO JOSÉ MIRANDA

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Resumo

No ensino de contabilidade, percebe-se que existem *misconceptions* relativas ao aprendizado de conceitos, pois alguns estudantes não tem uma visão completa acerca de alguns deles. Entretanto, não se sabe de que forma essas *misconceptions* estão presentes nos vídeos da área disponíveis no *YouTube*. Assim, o objetivo da pesquisa foi identificar as características de *misconceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade que estão divulgados no *YouTube*. Para isso, foram assistidos, transcritos e analisados 108 vídeos relativos ao ensino sete conceitos contábeis, buscando a identificação de *misconceptions* conforme as características discutidas por Suprapto (2020) por meio da análise de conteúdo. Como resultado, foi possível identificar duas características de *misconceptions* nos vídeos, sendo elas: as noções preconcebidas, principalmente pela simplificação da explicação do conceito de ativo como sendo bens e direitos e passivos como obrigações; e os mal-entendidos conceituais, quando se explica que ativos são bons e passivos são ruins. Postula-se que para o contexto do *YouTube*, é possível discutir mais duas características que também podem causar *misconceptions*, sendo elas: a curta duração dos vídeos, de modo que o conteúdo geralmente é simplificado, e a organização do conteúdo, pois se observou uma certa fragmentação do conteúdo. Conclui-se que, embora os vídeos sejam ferramentas úteis, especialmente pela aplicação prática e exemplos abordados, eles precisam ser mais bem trabalhados para proporcionar um ensino mais profundo dos conceitos. Como contribuição teórica, o estudo amplia a compreensão das características das *misconceptions* no ensino de contabilidade por meio de vídeos. Na prática, os resultados sugerem que os docentes de contabilidade devem ser mais cautelosos ao recomendar ou produzir vídeos, enquanto os estudantes devem estar atentos à qualidade do conteúdo disponível no *YouTube*.

Palavras-chave: *Misconceptions, Conceitos Contábeis, YouTube.*

1 INTRODUÇÃO

O *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos onde usuários podem assistir, enviar, curtir, comentar e compartilhar conteúdos variados, entre músicas, tutoriais e até conteúdos educativos. Por meio dela, são divulgados mais de 500 horas de conteúdo por minuto (*YouTube*, 2024a). Devido a sua popularidade, o *YouTube* se configura como um meio utilizado por professores que desejam ensinar no ambiente virtual, produzindo e divulgando conhecimento (Queiroga Júnior & Dulci, 2019).

Entretanto, é sabido que existe conteúdo desinformativo no *YouTube* (Hussein *et al.*, 2020). Assim, mesmo sendo uma fonte de informações de longo alcance, ela pode levar a equívocos e comprometer a aprendizagem, no caso de conteúdos educacionais (Acar Sesen & Ince, 2010). A literatura define esses equívocos como *misperceptions*, que consistem em uma diferença entre o que se entende por um determinado conceito e o que o estudante aprende (Chi, 1992). Dessa forma, *misperceptions* são ideias equivocadas que as pessoas têm sobre um assunto, sendo que esse entendimento pode decorrer do próprio estudante, por uma interpretação equivocada de uma informação obtida, do docente, a partir de algo que ele ensine, ou de informações constantes em livros (Chi, 1992; Suprapto, 2020).

Na contabilidade, pesquisas apontam que os estudantes possuem *misperceptions* acerca de alguns conceitos (Ay, 2011; Ay & Altin, 2019). Muitos ocorrem em conceitos provenientes da Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro (Pronunciamento Técnico do Comitê de Pronunciamento Contábil - CPC 00), tais como ativo (Goulart, 2002; Lima Filho & Bruni, 2012; Piccoli *et al.*, 2015; Moraes *et al.*, 2022; Souza *et al.*, 2025), passivo e patrimônio líquido (Lima Filho & Bruni, 2012; Piccoli *et al.*, 2015; Souza *et al.*, 2025). Isso se deve ao fato de que nem todos os conceitos estão claramente definidos na Estrutura Conceitual, considerando uma perspectiva de aprendizado (Souza *et al.*, 2025).

No contexto atual de ensino, muitos estudantes utilizam o *YouTube* para auxiliar seu aprendizado (Ribeiro *et al.*, 2024). Porém, sabe-se que os vídeos hospedados na plataforma podem conter informações equivocadas (Hussein *et al.*, 2020). O próprio *YouTube* possui políticas para combater esse fenômeno, dentre elas, a redução do alcance de material com conteúdo duvidoso ou desinformação, a recomendação de fontes confiáveis de notícias e informação e a recompensa de criadores de conteúdo confiáveis (*YouTube*, 2024b). Entretanto, a depender no nível de engajamento dos usuários com o conteúdo, é possível que um conteúdo desinformativo seja amplamente divulgado, caso ele possua grande nível de interação dos seus consumidores (Santos, 2022).

Apesar de se perceber que há *misperceptions* em relação ao aprendizado de conceitos de contabilidade por parte dos estudantes, não se sabe de que forma elas estão presentes nos vídeos da área disponíveis no *YouTube*. Assim, constitui-se como uma oportunidade de pesquisa o mapeamento das *misperceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade, a fim de verificar de que maneira esse fenômeno ocorre com esse conteúdo e quais as suas características. Com base nisso, tem-se a seguinte questão de pesquisa: quais as características de *misperceptions* presentes em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade divulgados no *YouTube*?

O objetivo da pesquisa é identificar as características de *misperceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade que estão divulgadas na plataforma. Para isso, delimitou-se a pesquisa para o conteúdo referente à Estrutura Conceitual, a qual contém conceitos contábeis relevantes para aprendizado (Wells, 2011). Dessa forma, foram selecionados vídeos acerca dos conceitos de ativo, passivo, patrimônio líquido, receitas, despesas, regime de caixa e regime de competência.

Espera-se que a pesquisa contribua para a ampliação do entendimento das características das *misperceptions* existentes no ensino de contabilidade por meio de vídeos.

Suprapto (2020) já discute essas características na aprendizagem formal, que ocorre por meio das instituições de ensino. Dessa forma, a partir dessa pesquisa, é possível verificar em que nível elas estão presentes no contexto de ensino e aprendizagem da área contábil, bem como por meio de vídeos. Além disso, entende-se que a identificação e análise de equívocos no conteúdo que é objeto do processo de aprendizagem é relevante para se pensar em formas de prevenção (Treagust, 1988; Sanchez, 2018). Assim, pretende-se com esse estudo oferecer contribuições para que docentes de contabilidade consigam entender como as características das *misperceptions* em vídeos podem impactar no aprendizado dos discentes sobre um conteúdo, para que assim sejam mais cautelosos ao recomendar vídeos para os alunos ou ao gravar um vídeo para ensinar determinado conceito. Os resultados do estudo também podem servir de alerta aos estudantes sobre o conteúdo que é ensinado no *YouTube*, ao demonstrar que nem todas as informações transmitidas nos vídeos são necessariamente corretas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Misperceptions*, Suas Características e o Contexto do *YouTube*

O termo *misperception* (ou “concepção equivocada”, em português) é utilizado para descrever ideias ou entendimentos incorretos que os alunos possam ter sobre um determinado conceito (Chi *et al.*, 1994). As ideias que os estudantes adquirem são alicerces para a construção e incorporação de novos conhecimentos, assim, concepções iniciais dos estudantes sobre um conceito não podem ser ignoradas (Pine *et al.*, 2001). Nesse sentido, cada aluno constrói seu próprio conhecimento, compreensão e conceitos de acordo com sua habilidade e experiências, e se o conhecimento prévio envolver equívocos, deve-se identificá-los e eliminá-los (Resbiantoro *et al.*, 2022). A superação de concepções equivocadas requer estratégias específicas de ensino que ajudem os alunos a reconhecer e corrigir seus próprios erros de pensamento (Chi, 1992).

Em relação aos docentes, Gooding e Metz (2011) afirmam que para eles é mais fácil ensinar algo sobre o qual os alunos nunca ouviram falar, pois a aceitação dos conceitos é mais fácil, por outro lado, é mais desafiador ensinar corretamente um conteúdo que eles já aprenderam incorretamente. Porém, conceitos equivocados podem ser difundidos pelo docente ao ensinar sobre algum tópico (Chi, 1992; Suprapto, 2020). O professor não pode assegurar que os alunos ouvem e retêm com precisão os conhecimentos trabalhados em sala de aula (Longfield, 2009). Assim, é importante identificar as fontes de *misperceptions*, a fim de desenvolver estratégias para reduzir ou eliminar as concepções erradas, bem como implementá-las em momentos apropriados do desenvolvimento cognitivo dos alunos (Yates & Marek, 2014). É necessário que o docente identifique tanto a natureza quanto a origem das *misperceptions* (Ojose, 2015). Porém, ocorre que os próprios docentes também podem ser fontes de *misperceptions*, ao propagar conceitos errados (Yates & Marek, 2014).

Bayuni *et al.* (2018) discutem que as maiores causas de *misperceptions* são livros, professores e as mudanças conceituais, porém, também pode ser o próprio sujeito aprendente. Os equívocos são difíceis de mudar e tendem a sobreviver, portanto a causa do equívoco é também interna (Bayuni *et al.*, 2018). Suprapto (2020) discute cinco tipos de *misperceptions*: (1) noções preconcebidas; (2) crenças não científicas; (3) mal-entendidos conceituais; (4) equívocos sobre as línguas locais; e (5) equívocos factuais, os quais são detalhados na Tabela 1.

Tabela 1

Tipos de Misperceptions

Tipo	Descrição
Noções	Concepções baseadas em experiências cotidianas, tanto dentro quanto fora do ambiente

Preconcebidas	escolar. Quando os alunos entram na escola, eles recebem explicações científicas que não são intuitivas em relação ao que observaram anteriormente.
Crenças não Científicas	Visões aprendidas pelos alunos a partir de fontes que diferem das opiniões dos especialistas. Um exemplo disso são os ensinamentos místicos ou religiosos que não possuem comprovação científica. Teorias como a evolução e o Big Bang podem entrar em conflito com conceitos religiosos.
Mal-Entendidos Conceituais	Surgem quando os alunos relacionam opiniões de especialistas de uma maneira que não resolve paradoxos ou conflitos com suas concepções iniciais e crenças não científicas. Isso resulta em uma sensação de insatisfação e na incapacidade de explicar o que foi aprendido, levando à construção de modelos errôneos que limitam o processo educacional futuro.
Equívocos sobre as Línguas Locais	Surgem do uso de palavras que têm significados diferentes para leigos e especialistas. Um termo pode ser entendido de uma maneira pelo público em geral, mas ter um significado muito diferente no contexto científico, causando confusão.
Equívocos Factuais	Erros que ocorrem na infância e permanecem inalterados até a idade adulta. Esses erros podem ser causados por pais, professores e até mesmo livros didáticos. A informação desatualizada ou contraditória nos livros pode levar a mal-entendidos ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pelos Autores com base em Suprapto (2020)

Mustika *et al.* (2014) mencionam alguns fatores que podem levar a isso no contexto da aprendizagem: (1) raciocínio incorreto sobre um conceito pelo estudante; (2) recebimento de informações incompletas; (3) experiências e observações errôneas dos alunos; (4) existência de termos e conceitos antigos; (5) experiências de aprendizagem na escola e (6) erros nos livros didáticos. Em relação aos tipos de *misperceptions*, Suprapto (2020) alerta que mesmo após o processo de ensino e aprendizagem, a confiança nessas concepções iniciais muitas vezes permanece inalterada.

A cerca da atuação docente para lidar com as *misperceptions*, Gooding e Metz (2011) citam algumas estratégias: (1) antecipar as *misperceptions*, ou seja, conhecer quais são as mais comuns de ocorrer, além disso, ficar atento a outras que podem surgir; (2) testar e desafiar com frequência o conhecimento dos alunos; (3) pensar com frequência em como abordar nas aulas os equívocos mais comuns. É necessário que os professores enfatizem tanto ideias erradas quanto as certas nas aulas (Pine *et al.*, 2001). É possível também pensar em uma aprendizagem sequencial, em que se introduz conceitos novos e aos poucos vai se fazendo com ele se relacione com conceitos mais antigos (Thompson & Logue, 2006; Bayuni *et al.*, 2018). Porém, com isso é necessário cautela dos professores, pois os conceitos errados também podem ser desenvolvidos de forma sequencial, ou seja, ele pode ser adquirido em algum momento e continuar sendo desenvolvido (Thompson & Logue, 2006). Assim, cabe ao docente evitar situações em que os alunos passem de uma série para outra com equívocos prejudiciais (Ojose, 2015). Uma outra estratégia é incentivar os estudantes a serem questionadores e desenvolverem pensamento crítico, de forma que eles possam confrontar e refletir sobre os próprios equívocos (Longfield, 2009; Wijayanti *et al.*, 2018).

Existem *misperceptions* presentes na internet (Acar Sesen & Ince, 2010). Dessa forma, devido à importância de construção de conceitos na aprendizagem e com o crescimento dos meios digitais como meio de sua difusão, é oportuno investigar de que forma os conceitos contábeis estão sendo discutidos nesses espaços virtuais.

Nos meios virtuais, observa-se pesquisas de algumas áreas do conhecimento tentando entender o fenômeno das *misperceptions* difundidas. Liu *et al.* (2019), na área da saúde, trazem evidências de que vídeos sobre o tema de cuidados paliativos nem sempre trazem informações precisas e apropriadas. Ainda na área da saúde, Maia *et al.* (2021) apuram que as informações relacionadas à lombalgia oferecidas no YouTube muitas vezes não são baseadas em evidências científicas. Estudo conduzido na área de psiquiatria em outra plataforma digital, o TikTok, apontou que aproximadamente metade dos vídeos analisados sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) eram enganosos (Yeung *et al.*,

2022). Hussein *et al.* (2020) concluem quando um usuário assiste a vídeos que promovem desinformação, isso o leva a recomendações de vídeos ainda mais desinformativos.

Com base nisso, o aumento de conteúdo produzido para redes sociais levanta algumas preocupações. As redes sociais permitem a troca de informações e experiências, por meio das quais as pessoas são livres para divulgar ideias ou conceitos que julgarem relevantes (Grossi *et al.*, 2014). Todavia, aponta-se a necessidade de certo ceticismo acerca do conteúdo difundido nesses espaços virtuais desinformativos (Hussein *et al.*, 2020). Isso porque a internet contém informações incorretas e inadequadas, o que pode levar a diversas concepções errôneas por quem consome esse conteúdo (Acar Sesen & Ince, 2010). Assim, percebe-se a presença de *misperceptions* nos conteúdos produzidos e divulgados virtualmente.

Santos (2022) discute a forma pela qual os algoritmos, o engajamento e as redes sociais afetam os indivíduos e, mais especificamente, os estudantes. O autor discute as implicações da difusão de notícias e informações falsas por intermédio das redes sociais. Nesse sentido, o algoritmo não tende a classificar a relevância da informação divulgada com base no julgamento se ela é verdadeira ou falsa (Santos, 2022). O que ocorre é que o nível de engajamento dos usuários irá ditar o nível de propagação da informação (Santos, 2022). Assim, pessoas que comentam, compartilham, curtem um conteúdo, independentemente da sua veracidade, está contribuindo para o seu impulsionamento (Santos, 2022). Ocorre que algumas pessoas podem acreditar na informação. Nesse momento, elas formam *misperception*. Thompson e Logue (2006) mostram que uma das fontes de *misperception* pode ser os meios de comunicação, o que pode ser representado pelas redes sociais.

Apesar de a literatura apontar a presença de *misperceptions* nas redes sociais, esse contexto é construído a partir de pesquisas de outras áreas do conhecimento. Na área contábil, pouco se sabe sobre esse fenômeno. Assim, a presente pesquisa aprofundou no contexto do YouTube para investigar *misperceptions* no ensino e aprendizagem de conceitos de contabilidade.

2.2 Ensino e Aprendizagem de Conceitos Contábeis

O aprendizado de contabilidade envolve a aquisição de conhecimentos fundamentais relacionados a essa área de estudo. Isso abrange a compreensão de conceitos essenciais, tais como ativos, passivos, patrimônio líquido, receitas, despesas, entre outros (Wells, 2011). Ao buscar solução para um problema contábil, o profissional deve explicar com clareza o que significam os principais termos, conceitos e definições aplicáveis àquele contexto (Martins & Pelissaro, 2005).

Entretanto, alguns estudos realizados ao longo dos anos têm apontado para dificuldades no entendimento de conceitos da área por parte dos estudantes. Miranda *et al.* (2012) apresentam que os discentes apontam as disciplinas de contabilidade básica, intermediária e avançada, que são típicas do curso, como as responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem. Entretanto, os estudos apontam que conceitos ensinados nessas disciplinas não estão sendo bem compreendidos. Por exemplo, os estudantes percebem o conceito de ativo de forma insatisfatória (Goulart, 2002; Lima Filho & Bruni, 2012; Moraes *et al.*, 2022).

Goulart (2002) argumenta que o conceito de ativo, antes entendido como bens e direitos possuídos por uma entidade, não é a definição mais correta para o termo. Moraes *et al.* (2022) questionaram a estudantes de graduação sobre como formulavam uma definição para o conceito contábil de ativos. Os termos mais votados foram "bens", "direitos" e "benefícios futuros". Embora esse resultado corrobore em parte com o trabalho de Goulart (2002), ao destacar a importância dos bens e direitos, ainda indica uma ênfase maior na

característica "benefícios econômicos futuros" dos ativos, alinhando-se, em partes, com a Estrutura Conceitual, indicando que a compreensão desse conceito vem evoluindo.

Além do conceito de ativo, também se observam falhas na compreensão de conceitos de passivo, *goodwill*, receitas, despesas, ganhos e perdas (Lima Filho & Bruni, 2012). No geral, os conceitos constantes na Estrutura Conceitual da contabilidade não são associados corretamente pelos estudantes, evidenciando uma percepção pouco reflexiva e desatualizada dos conceitos (Piccoli *et al.*, 2015). Em relação ao conhecimento do conteúdo Estrutura Conceitual em si, também foram identificadas dificuldades nesse aprendizado, pois os estudantes revelam uma compreensão superficial ou desatualizada dessas informações (Nunes *et al.*, 2016). Souza *et al.* (2025) alertam que os conceitos de patrimônio líquido, receita e despesa, do modo como estão caracterizados na Estrutura Conceitual, carecem de elementos que permitam melhor definição para auxiliar na construção do conhecimento.

Ay (2011) aplicou um teste de associação de palavras a estudantes que estudam contabilidade, e assim, pôde associar as frequências das respostas obtidas dos alunos. O estudo indicou que os alunos têm algumas *misperceptions* na contabilidade, o que foi identificado, por exemplo, no fato de muitos estudantes associarem o conceito de "conta" às contas realizadas por calculadoras, em vez do conceito de conta contábil (Ay, 2011). Ay e Altin (2019) também identificaram que os estudantes possuem algumas concepções equivocadas sobre alguns conceitos, após aplicar um teste com questões abertas a estudantes do quarto ano do curso de contabilidade em uma instituição de ensino superior turca. Dentre elas, foi identificada a falta de clareza na distinção entre custos e despesas (Ay & Altin, 2019).

No Brasil, o estudo de Sanchez (2018) aplicou uma estratégia de ensino baseada em erros conceituais para estudantes da disciplina de contabilidade introdutória. A abordagem buscou evidenciar e corrigir os erros comuns durante a explicação e resolução de exercícios. Porém, a autora concluiu que apesar de ser um método motivador e reflexivo para os estudantes, não se mostrou suficiente para aumentar a proporção de acertos dos estudantes em avaliações (Sanchez, 2018).

Os estudos têm indicado que muitos estudantes ainda apresentam dificuldades no entendimento de conceitos da área. Entretanto, esses estudos não consideraram o contexto de aprendizagem e as fontes de obtenção de conhecimento as quais os estudantes utilizam. Assim, o presente estudo se delimita no ensino de conceitos contábeis por meio de vídeos do *YouTube*, o que ainda não foi considerado nesses estudos anteriores, apesar de ser um meio de aprendizagem comum dos estudantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a presente pesquisa, foi utilizado o contexto do ensino de conceitos de contabilidade por meio de vídeos no *YouTube*. Como forma de coleta de dados, o estudo se utiliza da técnica de pesquisa documental. De acordo com Gil (2022), o material a ser analisado pode se encontrar em textos escritos (como relatórios, atas, leis, cartas, estudos), materiais audiovisuais, e até registros digitais como posts de redes sociais ou *e-mails*. Aplicando-se esse conceito ao presente estudo, entende-se que os vídeos do *YouTube* a serem selecionados para a pesquisa constituem documentos a serem analisados na pesquisa.

A seleção de vídeos levou em consideração aqueles que ensinam conceitos relacionados à Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro (CPC 00), a qual contém conceitos basilares para a área contábil. Conforme a Tabela 2, foram eleitos sete conceitos para a investigação, considerando a literatura anterior sobre o tema.

Tabela 2
Conceitos Selecionados para Busca de Vídeos

Conceito	Estudos Anteriores	Termo Utilizado para Busca no YouTube
Ativo	Goulart (2002)	
	Lima Filho & Bruni (2012)	
	Piccoli <i>et al.</i> (2015)	“ativo contabilidade”
	Moraes <i>et al.</i> (2022)	
Passivo	Souza <i>et al.</i> (2025)	
	Lima Filho & Bruni (2012)	
	Piccoli <i>et al.</i> (2015)	“passivo contabilidade”
Patrimônio Líquido	Souza <i>et al.</i> (2025)	
	Lima Filho & Bruni (2012)	“patrimônio líquido contabilidade”
	Piccoli <i>et al.</i> (2015)	
Receita	Souza <i>et al.</i> (2025)	“receita contabilidade”
	Ay & Altin (2019)	
Despesa	Souza <i>et al.</i> (2025)	“despesa contabilidade”
	Ay & Altin (2019)	
Regime de Caixa	Souza <i>et al.</i> (2025)	“regime de caixa contabilidade”
	Sanchez (2018)	
Regime de Competência	Sanchez (2018)	“regime de competência contabilidade”
	Souza <i>et al.</i> (2025)	

Fonte: Elaborado pelos Autores

Pelas características da plataforma, o próprio site do *YouTube* informa que “os resultados da pesquisa podem ser diferentes para cada usuário. Por exemplo, se um usuário assiste a vários vídeos de esportes e pesquisa por “Vasco da Gama,” é possível que sejam recomendados vídeos sobre o clube de futebol em vez de vídeos históricos sobre o navegador português” (*YouTube*, 2024a). Com base nisso, foi inserida a palavra “contabilidade” após cada conceito para direcionar as buscas para o contexto contábil, dada a diversidade de vídeos disponíveis na plataforma, que também abrange diversas outras áreas. Cabe ressaltar também que foram selecionados apenas vídeos na língua portuguesa, conforme os termos utilizados (Tabela 2). A escolha de vídeos em apenas um idioma se justifica pela delimitação do tema e considerando a variabilidade cultural e linguística pode afetar a presença e a natureza das *misconceptions*, conforme Suprapto (2020).

Outro cuidado metodológico adotado foi a seleção de todos os vídeos na mesma data, para apurar o número de visualizações e curtidas em um mesmo momento, minimizando distorções e vieses, devido ao dinamismo e velocidade de atualização da plataforma. Os dados foram coletados no mês de março/2025. Além disso, para evitar mais vieses na busca, a coleta foi realizada sem associação a uma determinada conta de usuário. Isso elimina o risco de a plataforma direcionar conteúdo com base no histórico de buscas de determinado usuário.

A versão atual da plataforma trabalha com uma barra de rolagem infinita, fazendo com que as buscas retornem um número contínuo de vídeos conforme o usuário vai descendo a tela com opções de vídeos a partir da inserção do(s) termo(s) para pesquisa. Dessa forma, foi necessário definir um limite de vídeos para cada termo utilizado. Definiu-se que seriam coletados os dados dos 30 primeiros vídeos relativos a cada um dos sete termos definidos, resultando inicialmente em 210 vídeos para análise. Os vídeos que aparecem mais ao topo da página de resultados da pesquisa são os que possuem maior engajamento e recomendação pelo *YouTube*, e, portanto, maiores chances de serem visualizados por sua relevância, conforme o algoritmo da plataforma. Assim, por representarem os vídeos mais prováveis de serem acessados por estudantes, foram os escolhidos para análise.

Também foi necessário definir critérios para a seleção de vídeos. Os critérios definidos para inclusão e exclusão de vídeos buscam alcançar uma certa padronização no material a ser analisado, considerando o objetivo da pesquisa. Como critério de inclusão para definir os vídeos a serem analisados, após a coleta dos dados, foi determinado como critério de inclusão: Vídeos que explicam um ou mais desses conceitos: ativo, passivo, patrimônio líquido, receita,

despesa, regime de caixa e/ou regime de competência. Dessa forma, foram excluídos os vídeos que não explicam um ou mais desses conceitos.

Cabe considerar que os conceitos ensinados no *YouTube* podem estar vinculados a diversos contextos. Em relação a isso, uma característica do estudo qualitativo é captar significados sobre um fenômeno específico, mas não está limitado a um contexto particular ou caso isolado (Merriam, 1998). Dessa forma, os vídeos a serem analisados não estarão restritos a um único contexto específico, sendo possível localizar vídeos que ensinem os conceitos em diversos contextos, como, por exemplo, passar em um concurso público ou estudar para o Exame de Suficiência Contábil.

Foram coletadas as seguintes informações a respeito de cada vídeo: título, *link* de acesso, duração (em minutos e segundos), número de visualizações, número de curtidas, data de *upload* e canal ao qual o vídeo está associado. Esses dados foram coletados e organizados em uma planilha de *Excel*, para controle dos pesquisadores e para auxiliar na análise da caracterização dos vídeos, por meio de estatística descritiva. Para a identificação de *misperceptions*, os vídeos foram transcritos, utilizando o próprio recurso do *YouTube* para tal. Desse modo, para cada vídeo, foi copiada a sua respectiva transcrição para um arquivo do *Word*. Após isso, o vídeo foi assistido por um dos pesquisadores, enquanto acompanhava a transcrição e realizava os ajustes no texto, bem como a seleção de *misperceptions*.

A partir das transcrições dos vídeos e identificação de *misperceptions*, foram categorizadas suas características, utilizando-se as técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011). Após a seleção e organização dos trechos de transcrição relevantes ao objetivo da pesquisa e sua organização no *Excel*, eles foram codificados e categorizados. A codificação se deu pelo agrupamento dos registros conforme o conceito contábil a que se refere. As *misperceptions* foram classificadas conforme sugere Suprapto (2020): (1) noções preconcebidas; (2) crenças não científicas; (3) mal-entendidos conceituais; (4) equívocos sobre as línguas locais; e (5) equívocos factuais. Além disso, a Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro (CPC 00) foi utilizada como parâmetro para os conceitos considerados como base, dada a importância como documentos que trazem definições relevantes para a área contábil.

Em relação aos cuidados éticos para a pesquisa, por se tratar de uma pesquisa documental em ambiente virtual cujas informações são de acesso público e irrestrito, esse é um tipo de pesquisa que dispensa análise de um comitê de ética (Fundação Osvaldo Cruz, 2020). De toda forma, foram tomados cuidados no sentido de não haver identificação e nem referência direta dos vídeos, por respeito à privacidade dos seus autores. Assim, sua menção na presente pesquisa seguiu a utilização de códigos numéricos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização dos Vídeos Analisados

Inicialmente, cabe destacar que, no momento da análise, a amostra inicialmente definida de 210 vídeos precisou ser refinada. Foi necessário excluir 32 vídeos por estarem duplicados, ou seja, vídeos que apareceram na lista de resultados para mais de um termo de busca. Além disso, outros 70 vídeos foram desconsiderados por estarem fora do escopo da pesquisa. Cabe ressaltar que foram considerados apenas vídeos que explicam um ou mais dos sete conceitos selecionados, desse modo, vídeos que remetem ao contexto da contabilidade pública ou de custos, por exemplo, não foram analisados. Com a aplicação desses critérios, chegou-se a um total de 108 vídeos analisados. A Tabela 3 apresenta um resumo das características desses vídeos.

Tabela 3

Caracterização dos Vídeos Analisados em Termos de Duração, Visualizações e Curtidas

	Soma	Média	Mínimo	Mediana	Máximo	Desvio-Padrão
Duração	22 horas e 23 minutos	12 horas e 26 minutos	1 minuto e 5 segundos	9 minutos e 1 segundo	1 hora, 16 minutos e 52 segundos	11 minutos e 21 segundos
Visualizações	3.524.452	32.634	38	10.532	372.753	53.094
Curtidas	184.215	1.706	5	504	16.000	2.613

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme a Tabela 3, percebe-se que foi analisado um total de 22 horas e 23 minutos de conteúdo. Os vídeos têm em média 12 minutos e 26 minutos cada, porém com uma variabilidade considerável, sendo que foram considerados vídeos de aproximadamente 1 minuto até de mais de 1 hora. Isso demonstra que a duração dos vídeos é uma característica muito varável nesses vídeos. Os dados mostram que em média, os vídeos considerados foram visualizados em número considerável.

Em relação às datas de publicação dos vídeos, a figura 1 mostra que foram considerados vídeos entre 2013 e 2025.

Figura 1

Quantidade de Vídeos Publicados por Ano



Fonte: Dados da Pesquisa

Considerando que para a busca de vídeos foi utilizado o critério de relevância para a plataforma, percebe-se que há vídeos publicados há mais de 10 anos que continuam sendo relevantes no *YouTube*. Apesar disso, percebe-se que grande parte dos vídeos analisados foram publicados a partir de 2019, com pico em 2021.

Em relação às *misconceptions* identificadas, observou-se que 38 dos 108 vídeos, uma taxa de 35%. Em relação a isso Santos (2022) mostram que o algoritmo do *YouTube* não determina a relevância do conteúdo com base na precisão da sua veracidade. Desse modo, verificou-se que vídeos que contém *misconceptions* em conjunto com aqueles que não o possuem, de modo que fica difícil para o usuário leigo identifica-los e distingui-los. A Tabela 4 mostra quais conceitos estão mais presentes nos vídeos em que foram identificados *misconceptions*.

Tabela 4

Conceitos Presentes em Vídeos que Contém Misconceptions

Conceitos	Quantidade de Vídeos	Total de Vídeos com Misconceptions
Ativo	29	
Passivo	32	
Patrimônio Líquido	25	
Receita	8	
		38

Despesa	14
Regime de Caixa	3
Regime de Competência	

Fonte: Dados da Pesquisa

As seções seguintes mostram que o que contribui para esse resultado é a simplificação da explicação do conceito de ativo como sendo bens e direitos e passivos como obrigações, uma explicação que não está totalmente alinhada com a forma de definição dos conceitos na Estrutura Conceitual.

4.2 Conceitos Contábeis e suas *Misconceptions*

A Tabela 5 apresenta uma síntese das *misconceptions* identificadas em relação a cada conceito.

Tabela 5
Conceitos Analisados e suas Respectivas Misconceptions

Conceito	Misconception	Categoria	Qual a Concepção Equivocada?
Ativo	Frequentemente ensinado como sendo bens e direitos de uma empresa.	Noções Preconcebidas	Necessidade de enfatizar as características dos ativos: direito, o potencial de benefícios econômicos futuros e controle.
Ativo	Frequentemente associado à parte boa do patrimônio.	Mal-Entendido Conceitual	A associação a um juízo de valor.
Passivo	Frequentemente ensinado como sendo obrigações de uma empresa	Noções Preconcebidas	Necessidade de enfatizar as características dessas obrigações: serem do momento presente, ser a obrigação de transferir um recurso econômico e advir de um evento passado.
Passivo	Frequentemente associado à parte ruim do patrimônio.	Mal-Entendido Conceitual	A associação a um juízo de valor.
Patrimônio Líquido	Frequentemente associado apenas ao capital dos sócios (capital social).	Noções Preconcebidas	Necessidade de enfatizar outras contas do patrimônio líquido e seu aspecto residual a partir do ativo e passivo.
Receita	Frequentemente associada ao aumento de patrimônio líquido.	Noções Preconcebidas	Nem todos os aumentos do patrimônio líquido são receitas.
Despesa	Frequentemente associada à diminuição de patrimônio líquido.	Noções Preconcebidas	Nem todos os decréscimos do patrimônio líquido são despesas.
Regime de Caixa e Regime de Competência	Costuma-se dizer que a contabilidade é regida pelo regime de competência.	Noções Preconcebidas	Falta de mencionar as situações em que se aplica o regime de caixa, como na elaboração da Demonstração do Fluxo de Caixa e para algumas empresas optantes pelo regime do Simples Nacional.

Fonte: Dados da Pesquisa

As *misconceptions* identificadas na pesquisa possuem como base os conceitos definidos na Estrutura Conceitual, em relação aos conceitos de ativo, passivo, patrimônio líquido, receita e despesa. Para os conceitos de regime de competência e regime de caixa, foram observadas inconsistências e confusões entre os vídeos em si, a depender do contexto em que eles foram produzidos, bem como das explicações observadas. Em relação aos vídeos sobre regime de competência e de de caixa, percebeu-se que os vídeos que enfatizavam aspectos contábeis privilegiavam a ênfase ao regime de competência. Porém, houve vídeos

com explicações sobre as aplicações do regime de caixa em outros contextos. Desse modo, observa-se a presença de *misconceptions* em vídeos da área de contabilidade, de modo que se corrobora o que discutem Liu *et al.* (2019), Maia *et al.* (2021) e Yeung *et al.* (2022), que já apontavam que na área da saúde havia vídeos em redes sociais com informações equivocadas.

Nota-se também que foram localizadas duas das cinco características de *misconceptions* apontadas por Suprapto (2020). Não foram encontradas *misconceptions* caracterizadas como crenças não científicas, equívocos de línguas locais e equívocos factuais, conforme propôs o autor. Em relação às crenças não científicas, cabe mencionar que o conteúdo ensinado na contabilidade não costuma entrar em confronto com crenças místicas ou religiosas das pessoas. Desse modo, não é comum haver essas associações para o ensino de contabilidade. Em relação às línguas locais, entende-se que não há, para os conceitos investigados na presente pesquisa, confusões de contexto, o que pode ser explicado pela escolha de analisar apenas vídeos na língua portuguesa. Com relação aos equívocos factuais, observa-se que os conceitos contábeis não costumam ser aprendidos na infância ou adolescência. Essas são possíveis explicações para não haver a identificação dessas características na presente pesquisa. Assim, nas subseções seguintes, serão discutidas as noções preconcebidas e mal-entendidos conceituais aplicadas ao contexto da contabilidade e ao ensino por meio do *YouTube*.

4.3. *Misconceptions* Caracterizadas como Noções Preconcebidas

Para essa análise, alguns trechos de vídeos foram selecionados.

Tabela 6
Misconceptions Caracterizadas como Noções Preconcebidas

Código	Visualizações	Curtidas	Transcrição (Trecho)
018	33.460	1.900 (6%)	“O passivo, e agora eu escrevo com a mão direita, é o que fica do lado direito do balanço, representa as obrigações com terceiros. Ele representa o quanto de dívidas, empréstimos, contas a pagar para fornecedores. Olhando o passivo no balanço eu posso ver o quanto endividada a companhia está”.
039	1.692	157 (9%)	“Temos as nossas duas colunas. No lado esquerdo, os bens e direitos, e no lado direito as obrigações, que podem ser exigíveis ou obrigações não exigíveis. Os bens e direitos do lado esquerdo compõe o ativo, as obrigações exigíveis do lado direito formam o passivo, e as obrigações não exigíveis formam o patrimônio líquido. E no final temos aqui a nossa igualdade o total do ativo é igual ao total do passivo mais o patrimônio líquido”.
172	26.920	1.500 (6%)	“O que preciso saber sobre esse assunto é: Qual é o regime que é utilizado na contabilidade? Galera, regime utilizado na contabilidade é o regime de competência. Então, lembrando que no regime de competência, o que acontece? Ele está de acordo com a Lei 6.404, artigo 177, está de acordo com o CPC 00, estrutura conceitual básica da contabilidade e está de acordo com o CPC 26, apresentação das demonstrações contábeis”.

Fonte: Dados da Pesquisa

Inicialmente, cabe destacar que os trechos destacados não se referem a frases erradas, mas são entendidas como *misconceptions*, ou seja, concepções que precisam ser mais bem contextualizadas na explicação do conceito. Cabe esclarecer que *misconceptions* não são erros propriamente ditos, mas se assemelham a eles, por contemplarem concepções equivocadas de determinados conceitos. No caso das transcrições destacadas, percebe-se que o contexto da explicação é coerente, porém são feitas conceituações que estão incompletas ou simplificadas, conforme a Estrutura Conceitual.

Caracterizar o ativo como bens e direitos é uma forma de simplificar o conceito, fazendo uma abstração simplista que pode comprometer a aprendizagem dos estudantes. Piccoli *et al.* (2015) identificaram esse prejuízo ao aplicar um questionário a estudantes de contabilidade em diferentes fases do curso. 59% dos alunos responderam que ativo é o conjunto de bens e direitos de uma empresa (*misperception*), enquanto 22% dos alunos indicaram que é o recurso controlado pela entidade como resultado de eventos passados, do qual se espera futuros benefícios econômicos. Ou seja, observou-se que uma porcentagem pequena dos estudantes observou o conceito de modo mais completo.

Essa ideia pode se relacionar com as noções preconcebidas, identificadas no ensino desse conceito. Noções preconcebidas são ideias, crenças ou opiniões formadas previamente, antes de se ter um conhecimento completo ou uma compreensão adequada sobre determinado assunto. Nesse contexto, é comum que professores ensinem inicialmente os ativos como sendo bens e direitos. Entretanto, isso pode formar uma noção do conceito que precisa ser corrigida ao longo processo de aprendizagem do estudante durante a graduação, tendo em vista que o conceito vai além disso.

Em relação ao passivo, a caracterização como obrigações com terceiros é correta, porém incompleta. A Estrutura Conceitual elenca três critérios que devem ser satisfeitos para o conceito de passivo: a entidade possuir uma obrigação; a obrigação é de transferir um recurso econômico; e a obrigação é presente e como resultado de algum evento passado (Comitê de Pronunciamentos Contábeis, 2019). É necessário que docentes estejam cientes das *misperceptions* e atuem para ajudar os alunos a compreender o conceito corretamente (Chi, 2005). Uma das formas de se fazer isso é identificar e corrigir *misperceptions* durante o processo de ensino (Chi *et al.*, 1994). É possível observar algumas explicações que fazem isso na Tabela 7.

Tabela 7
Trechos que Confrontam Algumas Noções Preconcebidas

Código	Visualizações	Curtidas	Transcrição (Trecho)
026	27.686	1600 (%)	"Pergunta para alguém, 'o que é ativo, o que é passivo e o que é patrimônio líquido?'. Normalmente as respostas costumam ser as mesmas. Ativos são bens e direitos, passivos são obrigações e patrimônio líquido a diferença entre ativo e passivo. Mas eu quero que você entenda esses conceitos de uma forma mais abrangente."
028	39.903	2.100 (5%)	Beleza então, pessoal? Nem todos os bens e direitos... Eles serão considerados ativos, mas somente aqueles que se enquadrem nos critérios de reconhecimento, beleza? Esses critérios de reconhecimento são estudados aí no nosso curso... Beleza? Extrapolando até um pouquinho aqui da nossa dica.

Fonte: Dados da Pesquisa

No caso do ensino do conceito de ativo, além de caracterizá-lo como bens e direitos, cabe ao docente contextualizar essa explicação dentro do conceito preconizado pela Estrutura Conceitual para evitar que os alunos tenham uma percepção equivocada do conceito. Moraes *et al.* (2022) afirmam que mesmo estudando o conceito de ativo ao longo da graduação, muitos estudantes falham distinguir propriamente seu conceito. Isso pode ser explicado por possíveis *misperceptions* que ocorrem no início do aprendizado, e certos entendimentos sobre um determinado assunto podem interferir na capacidade dos alunos de assimilar novos conceitos, pois as concepções equivocadas podem entrar em conflito com as informações corretas (Chi *et al.*, 1994).

Na pesquisa de Piccoli *et al.* (2015), 62% dos estudantes conceituaram o passivo como "obrigações ou compromissos para com terceiros" (*misperception*), enquanto apenas 25% conseguiram compreender o conceito conforme a Estrutura Conceitual. Segundo Chi

(2005), a compreensão errônea de certos conceitos contribui para a persistência dessas concepções equivocadas. Com base nisso, é necessário atuar nos cursos de contabilidade para evitar *misconceptions* no ensino de conceitos (Ay & Altin, 2019).

4.4 *Misconceptions* Caracterizadas como Mal-Entendidos Conceituais

A seguir, discute-se *misconceptions* associadas à mal-entendidos conceituais.

Tabela 8

Misconceptions Caracterizadas como Mal-Entendidos Conceituais

Vídeo	Visualizações	Curtidas	Transcrição (Trecho)
003	11.358	724 (6%)	“De forma didática, esse não é o conceito exato que está lá na norma, mas para que você fixe, ativo são coisas boas, coisas que vão trazer dinheiro ou que tem o potencial de trazer dinheiro, né?”
064	130.569	8.100 (6%)	“Passivo, ao contrário do ativo, são coisas que tiram dinheiro da empresa. São coisas que são as obrigações, as dívidas que a empresa tem são coisas, entre aspas, ruins, né? São obrigações com terceiros, coisas que tiram o dinheiro da nossa empresa”.

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à essa categoria, Suprapto (2020) afirma que os mal-entendidos conceituais ocorrem quando os estudantes se ancoram em opiniões de especialistas de forma que limitam seu processo educacional. No trecho destacado, observa-se que o aspecto “ruim” atribuído ao passivo caracteriza juízo de valor que podem moldar o aprendizado, de modo que estudante associe o ativo e o passivo a coisas boas ou ruins, em vez de entender as características de cada um. Ao interpretar o passivo com esse viés, o estudante tende a construir uma visão equivocada que pode interferir em análises e interpretações futuras, conforme aponta Suprapto (2020), pois ele pode ter dificuldades em resolver paradoxos ou conflitos que dependam do entendimento conceitual ao se apoiar nesses juízos de valor.

O trecho a seguir, de outro vídeo, mostra outra explicação que vai nessa linha, demonstrando que passivos não são ruins. Entretanto, observa-se que é um vídeo menos visualizado do que o da Tabela 9.

Tabela 9

Trechos que Confrontam Algumas Mal-Entendidos Conceituais

Vídeo	Visualizações	Curtidas	Transcrição (Trecho)
041	616	17 (3%)	“Eu como comprador ou como gestor vou fazer uma análise, né, do que decorre esse passivo. Será que é por causa das operações ou foi porque foi realizado uma expansão, né? Então, por exemplo, se eu quero expandir minha empresa eu posso ter que contratar financiamento. Então nem sempre ter um passivo algo ruim, porque às vezes é necessário para expansão e ampliação da nossa receita né pessoal”.

Fonte: Dados da Pesquisa

A Estrutura Conceitual não atribui um conceito como bom ou ruim, mas foca em atribuir as características de cada um dos elementos. Ativos não são sempre “bons” apenas por representarem recursos, já que, sem movimentar contas do passivo, muitos ativos não seriam possíveis de adquirir. Passivos também não são sempre ruins, pois também fazem parte do patrimônio e são meios necessários para conseguir ativos. Desse modo, chama-se a

atenção para o cuidado que o docente deve ter ao colocar juízos de valor em relação aos conceitos que está ensinando.

Essa discussão mostra como o próprio docente pode ser uma fonte de *misconceptions*, conforme apontam Yates e Marek (2014) e Bayuni *et al.* (2018). Apesar de ser contraintuitivo, é possível que as informações que o docente emite durante uma explicação podem fazer com que docentes adquiram concepções equivocadas acerca de determinados conceitos.

4.5 Fatores que podem Causar *Misconceptions* Observados no Contexto do *YouTube*

Para este trabalho, a ideia era categorizar *misconceptions* conforme as características discutidas por Suprapto (2020). Entretanto, cabe reconhecer que essas características não foram construídas considerando o ensino de contabilidade, tampouco o contexto do ensino e aprendizagem pelo *YouTube*. Elas foram pensadas para o ensino de ciências, de modo que se propunha identificar as causas de *misconceptions* dos estudantes para ajudar os professores de ciências a pensar em uma abordagem apropriada para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (Suprapto, 2020).

Yates e Marek (2014) e Ojose (2015) também defendem que é importante identificar as fontes de *misconceptions*, a fim de desenvolver estratégias para reduzi-las ou eliminá-las, assim como utilizá-las em momentos apropriados do ensino. Considerando isso, a partir de algumas evidências e observações dos pesquisadores, é possível observar outros fatores, além das características mencionadas quanto ao conteúdo ensinado, que no contexto do *YouTube* podem contribuir para a perpetuação de *misconceptions*.

Inicialmente, observa-se a duração dos vídeos, que possuem uma média de 12 minutos, considerando que metade deles possuem duração média entre 1 e 9 minutos (Tabela 3). Uma característica das aulas, que é enfatizada pelos professores, é a praticidade e simplicidade na explicação. Isso pode contribuir para um aprendizado mais rápido, porém não muito aprofundado dos conceitos. A Tabela 10 mostra algumas falas que corroboram isso.

Tabela 10
Comentários em Relação à Abordagem das Aulas no YouTube

Vídeo	Visualizações	Curtidas	Transcrição (Trecho)
003	11.354	724 (6%)	“Você já conhece a minha metodologia. Vamos trazer com termos bem simples. Nada de copiar e colar o que está na norma. Vamos trazer usando analogias da nossa realidade para que você consiga entender, fixar e lembrar. Esse é o nosso intuito, facilitar o aprendizado. Depois você vai na norma e aprende os conceitos da norma. Aqui eu quero que você entenda através de analogias e exemplos simples”.
074	40.125	2.000 (5%)	“Cara, 31 minutos... Vamos fazer o seguinte, vamos encerrar a nossa abordagem e na sequência nós entramos na parte de passivo”.
103	154.855	6.000 (4%)	“Então, vamos lá, pessoal. Contabilidade básica, aula 1. Então, essa aula, pessoal, é uma aula bem direta, uma aula focada, tá? Uma prática, sem firulas, sem perder tempo. Vamos falar logo o que é cada coisa, tá? Como que você vai aplicar para você montar o balanço patrimonial”.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os trechos destacados mostram que para alguns professores que ensinam pelo *YouTube*, não é necessariamente uma prioridade a profundidade conceitual e do conteúdo. Os professores enfatizam a simplicidade e a objetividade, evitando explicações complexas. Apesar dessa abordagem facilitar a compreensão inicial, também pode contribuir para

misconceptions, pois uma excessiva simplificação pode levar a distorções, pela falta de compreensão mais abrangente sobre o assunto.

Um outro aspecto a ser abordado é em relação à organização do ensino nos vídeos, que revela uma abordagem fragmentada do conteúdo. Na Tabela 10, observa-se que o professor interrompe a explicação porque o vídeo já tem 31 minutos, sugerindo que a continuidade ficará para um vídeo posterior. Esse recorte pode gerar aprendizado incompleto. Em relação a isso, também se observa o nível de recorte das aulas, em que cada vídeo pode não representar uma explicação completa de um tema, mas um recorte do raciocínio e sequência das aulas. Na Tabela 11, é possível observar isso nos títulos dos vídeos.

Tabela 11

Fragmentação das Aulas Observada nos Títulos

Vídeo	Visualizações	Curtidas	Transcrição (Trecho)
005	372.753	16.000 (4%)	42 – [...] (Contabilidade)
028	39.903	2.100 (5%)	Dica #2 – [...] Ativo
115	18.750	1.200 (6%)	Aula 16 - Questões [...]

Fonte: Dados da Pesquisa

Os títulos foram suprimidos para evitar identificação. Entretanto, é possível observar a fragmentação, pois há vídeos que utilizam títulos numerados, indicando uma sequência de conteúdo. No entanto, isso pode gerar dificuldades na construção de um entendimento completo e integrado dos conceitos, pois cada vídeo representa um recorte do raciocínio e não necessariamente traz uma explicação completa sobre um tema. Um dos principais problemas decorrentes dessa fragmentação é o aprendizado incompleto e a falta de contexto, pois os estudantes podem assistir os vídeos fora da ordem ou assistir as aulas que escolher, sem se preocupar com a sequência. Além disso, podem assistir apenas um trecho da explicação e acreditar que já compreenderam o conceito. Para minimizar esse problema, seria importante que os professores reforçassem a interconexão entre os temas ao longo das aulas, incentivasse os alunos a seguir a sequência completa dos vídeos, pois a fragmentação do ensino nos vídeos do *YouTube* pode contribuir para a formação de *misconceptions* na aprendizagem.

4.6 Fatores que podem Minimizar *Misconceptions* Observados no Contexto do *YouTube*

Apesar de alguns aspectos contribuírem para *misconceptions* no ensino e aprendizagem por meio dos vídeos, é possível indicar outros que podem minimizar isso. Um deles é a riqueza de exemplos, fictícios ou reais, mencionados pelos professores no momento da explicação. Se por lado os vídeos deixam a desejar em aprofundamento teórico e conceitual, observou-se muitos exemplos que são úteis para ilustrar os conceitos. Apesar de haver uma tendência de padronização na explicação dos conceitos de ativo como sendo bens e direitos, por exemplo, cada vídeo exemplificava de modo diferente, fazendo com que o discente pudesse associar esse conceito a diferentes exemplos. Desse modo, um estudante que assiste a diversos vídeos para aprender um conceito no *YouTube* pode visualizar diversos contextos de aplicação prática.

Identificou-se também que a resolução de questões conceituais podem ser bons meios de minimizar *misconceptions*, conforme se pode observar na Tabela 12.

Tabela 12

Questões como Ferramentas de Minimizar Misconceptions

Vídeo	Visualizações	Curtidas	Transcrição (Trecho)
074	40.125	2.000 (5%)	“Vamos ver como é que isso aí, né, pode ser explorado em prova. Já foi explorado em prova aí. Duas questoezinhas na tela. Créditos incobráveis. Créditos incobráveis e estoques de medicamentos vencidos não representam ativos [...] Certo ou errado? Certo, por quê? Por que eles são incobráveis e estão vencidos, ou seja, o benefício econômico [...] não está satisfeito. Olha lá o que diz [...] Recurso é um direito que tem o potencial de produzir. Ora, se o crédito incobrável, ele não tem o potencial de benefício. Não há potencial de benefício econômico. Medicamento vencido, como é que ele vai vender? Uma entidade, uma farmacêutica, se venceu, já era, perdeu, então ele vai ter que considerar isso aí”.

Fonte: Dados da Pesquisa

A resolução de questões nos vídeos do *YouTube* pode ser uma ferramenta útil para minimizar *misperceptions*, pois permite que os alunos confrontem suas compreensões com o enunciado da questão. A Tabela 12 apresenta exemplos de vídeos em que os professores utilizam questões para reforçar o conteúdo, mostrando como determinados temas são cobrados em provas e esclarecendo possíveis erros conceituais.

A inclusão de questões nos vídeos pode contribuir para aprofundar o aprendizado, o que pode ser especialmente importante em um ambiente como o *YouTube*, em que muitas aulas são curtas e focadas em explicações simplificadas. No entanto, para que a resolução de questões seja eficaz na minimização de *misperceptions*, é importante que os professores não apenas forneçam a resposta correta, mas também expliquem o raciocínio por trás dela. Caso contrário, os alunos podem ficar sem entender os fundamentos da resposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar as características de *misperceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade que estão divulgados no *YouTube*. Para isso, utilizou-se a pesquisa documental, analisando vídeos que abordam conceitos sete conceitos: ativo, passivo, patrimônio líquido, receita, despesa, regime de caixa e regime de competência.

Os resultados mostraram que existem *misperceptions* com relação aos sete conceitos analisados no contexto do *YouTube*: ativo, passivo, patrimônio líquido, receitas, despesas, regime de caixa e regime de competência. Essas *misperceptions* foram categorizadas como noções preconcebidas e mal-entendidos conceituais. Além disso, considerando o contexto do *YouTube* e o conteúdo analisado, foi possível extrapolar as categorias definidas previamente e postular outros aspectos que podem causar ou minimizar as *misperceptions*. Como possíveis fatores que podem causar *misperceptions*, foi identificado a curta duração dos vídeos e a forma de organização das aulas, pela fragmentação do conteúdo. Como fatores que podem minimizar as *misperceptions*, identificou-se a riqueza de exemplos e casos práticos que os vídeos abordam e a possibilidade de fixar os conceitos por meio de questões conceituais. Conclui-se que, embora os vídeos sejam ferramentas úteis, especialmente pela aplicação prática e exemplos abordados, eles precisam ser mais bem trabalhados para proporcionar um ensino mais aprofundado dos conceitos a fim de minimizar as *misperceptions*.

Como contribuição teórica, o estudo amplia a compreensão das características das *misperceptions* no ensino de contabilidade por meio de vídeos. Foram identificados fatores específicos do formato das aulas no *YouTube* que podem implicar na ocorrência de *misperceptions*, ampliando as discussões sobre os desafios do ensino de contabilidade nesse contexto. De forma prática, docentes de contabilidade conseguem visualizar quais são as características das *misperceptions* em vídeos e como elas podem trazer implicações para o aprendizado, de modo a planejar o ensino e explicação de conceitos buscando evitar abordar o

conteúdo de modo a incorrer em *misconceptions*. Incentiva-se também que os docentes observem possíveis *misconceptions* nos vídeos antes de recomendá-los aos estudantes. Em relação aos docentes, as implicações também são para que sejam mais cautelosos quanto ao conteúdo disponível no *YouTube*. Uma estratégia que pode ser utilizada ao aprender por meio de vídeos é a recomendação de assistir a mais de um vídeo quando for aprender um conceito, como forma de se aprofundar teoricamente, além da possibilidade de aprender por meio várias explicações e abordagens, considerando que existem diversas formas de explicação de um mesmo conceito no *YouTube*.

É necessário reconhecer algumas limitações da pesquisa. Inicialmente, pela influência do algoritmo do *YouTube*. Apesar da busca ter sido feita sem associação a uma conta de usuário, o algoritmo pode influenciar a ordem dos vídeos exibidos, o que consequentemente impacta na amostra selecionada para análise. A escolha de termos para a busca também pode ter influenciado nesse sentido. Apesar de serem limitações inerentes à pesquisa nesse contexto, cabe considerar que os resultados foram derivados das características da plataforma utilizada. Assim, recomenda-se a replicação da pesquisa com outros termos, relativos a outros conceitos contábeis. A investigação também pode ser expandida para outras redes sociais, como o *Instagram* e *TikTok*, que também possuem conteúdos educativos. Recomenda-se também que se aprofunde na investigação acerca dos estudantes que estudam por meio de vídeos no *YouTube* e professores que produzem conteúdo para essa plataforma, como meio de obter uma compreensão mais abrangente desse fenômeno.

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>
- Ay, M. (2011). Conceptual frameworks of university students regarding accounting. *African Journal of Business Management*, 5(5), 1570-1577. <https://academicjournals.org/journal/AJBM/article-stat/981D44818419>
- Ay, M., & Altin, U. (2019). *Misconceptions* in accounting education. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 938-960. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5710>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bayuni, T. C., Sopandi, W., & Sujana, A. (2018). Identification *misconception* of primary school teacher education students in changes of matters using a five-tier diagnostic test. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013, 012086. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012086>
- Chi, M. T. H. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In R. Giere (Ed.), *Cognitive models of science: Minnesota studies in the philosophy of science* (pp. 129-186). University of Minnesota Press. <https://www.public.asu.edu/~mtchi/papers/Chi1992.pdf>
- Chi, M. T. H. (2005). Commonsense conceptions of emergent processes: Why some *misconceptions* are robust. *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 161-199. <https://www.jstor.org/stable/25473477>

- Chi, M. T. H., Slotta, J. D., & de Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4(1), 27-43. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90017-5)
- Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC). (2019). *Pronunciamento Técnico CPC 00 (R2) - Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro*. [http://static.cpc.aatb.com.br/Documentos/573_CPC00\(R2\).pdf](http://static.cpc.aatb.com.br/Documentos/573_CPC00(R2).pdf)
- D'Aquila, J. M., Wang, D., & Mattia, A. (2019). Are instructor-generated *YouTube* videos effective in accounting classes? A study of student performance, engagement, motivation, and perception. *Journal of Accounting Education*, 47, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.02.002>
- Fundação Osvaldo Cruz. (2020). *Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais*. Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/fiocruz_orientaassaes_sobre_actica_em_pesquisa_em_ambientes_virtuais.pdf
- Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. Atlas.
- Gooding, J., & Metz, B. (2011). From *misperceptions* to conceptual change. *The Science Teacher*, 78(4). <https://www.jstor.org/stable/i24148144>
- Goulart, A. (2002). O conceito de ativos na contabilidade: Um fundamento a ser explorado. *Revista Contabilidade & Finanças*, 13(28), 56-65. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772002000100004>
- Grossi, M. G. R., Lopes, A. M., Jesus, P. M. de, & Galvão, R. R. O. (2014). A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nas redes sociais pelos universitários brasileiros. *Revista Texto Digital*, 10(1), 4-23. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2014v10n1p4>
- 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>
- Lima Filho, R. N., & Bruni, A. L. (2012). Percepção dos graduandos em Ciências Contábeis de Salvador (BA) sobre os conceitos relevantes da teoria da contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 6(2), 187-203. <https://doi.org/10.17524/repec.v6i2.176>
- Liu, M., Cardenas, V., Zhu, Y., & Enguidanos, S. (2019). *YouTube* videos as a source of palliative care education: A review. *Journal of Palliative Medicine*, 22(12), 1568-1573. <https://doi.org/10.1089/jpm.2019.0047>
- Longfield, J. (2009). Discrepant teaching events: Using an inquiry stance to address students' *misperceptions*. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 266-271. <https://isettl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE732.pdf>

- Maia, L. B., Silva, J. P., Souza, M. B., Henscke, N., & Oliveira, V. C. (2021). Popular videos related to low back pain on YouTube™ do not reflect current clinical guidelines: A cross-sectional study. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 25(6), 803-810. <https://doi.org/10.1016/j.bjpt.2021.06.009>
- Martins, G. A., & Pelissaro, J. (2005). Sobre conceitos, definições e constructos nas Ciências Contábeis. *BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS*, 2(2), 78-84. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/20473/sobre-conceitos--%20definicoes-e-constructos-nas-ciencias-contabeis/i/pt-br>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornachione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142-153. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- Moraes, L., Resende de Lima, J. P., Bittar-Godinho, J. de S., & Mothé Maia, V. (2022). Precisamos falar sobre ativo: Análise da percepção discente a partir da teoria do signo linguístico de Saussure. *Sinergia - Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis*, 26(1), 95-106. <https://doi.org/10.17648/2236-7608-v26n1-12810>
- Mustika, A. A., Hala, Y., & Arsal, A. F. (2014). Identifikasi miskonsepsi mahasiswa biologi Universitas Negeri Makassar pada konsep genetika dengan metode CRI. *Jurnal Sainsmat*, 3(2), 122-129. <https://ojs.unm.ac.id/index.php/sainsmat/article/view/1119>
- Nunes, I. V., Marques, A. V. C., & Costa, P. S. (2016). Nível de conhecimento dos discentes em Ciências Contábeis sobre o pronunciamento conceitual básico. *Revista Universo Contábil*, 12(1), 87-104. <https://doi.org/10.4270/ruc.2016105>
- Ojose, B. (2015). Students' misconceptions in mathematics: Analysis of remedies and what research says. *Ohio Journal of School Mathematics*, 72. <https://kb.osu.edu/server/api/core/bitstreams/5c4f895c-64a7-5018-921a-475db38d03ca/content>
- Piccoli, M. R., Chiarello, T. C., & Klann, R. C. (2015). A percepção dos acadêmicos sobre conceitos abordados na disciplina de teoria da contabilidade. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(1), 40-57. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37724/a-percecao-dos-academicos-sobre-conceitos-abordados-na-disciplina-de-teoria-da-contabilidade/i/pt-br>
- Pine, K., Messer, D., & John, K. S. (2001). Children's misconceptions in primary science: A survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/02635140120046240>
- Queiroga Júnior, T. M., & Dulci, T. M. S. (2019). "Professores-YouTubers": Análise de três canais do YouTube voltados para o ensino de História. *Revista Escritas do Tempo*, 1(1), 4-29. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v1.i1.2019.0429>
- Resbiantoro, G., Setiani, R., & Dwikoranto. (2022). A review of misconception in physics: The diagnosis, causes, and remediation. *Journal of Turkish Science Education*, 19(2), 403-427. <https://doi.org/10.36681/tused.2022.128>

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>

Sanchez, E. de M. (2018). *Erros conceituais na aprendizagem contábil: Ensine o errado!* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. <https://doi.org/10.11606/T.12.2019.tde-23012019-105830>

Santos, R. O. dos. (2022). Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. *Acta Scientiarum*, 44(1). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52736>

Souza, B. B. de, Miranda, G. J., Azevedo, R. R. de. (2025). The conceptual framework for financial reporting: Educational Implications. *Accounting Education*. <https://doi.org/10.1080/09639284.2025.2466423>

Suprapto, N. (2020). Do we experience *misperceptions*? An ontological review of *misperceptions* in science. *Studies in Philosophy of Science and Education*, 1(2), 50-55. <https://doi.org/10.46627/sipose>

Thompson, F., & Logue, S. (2006). An exploration of common student *misperceptions* in science. *International Education Journal*, 7(4), 553-559. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854310.pdf>

Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' *misperceptions* in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159-169. <http://dx.doi.org/10.1080/0950069880100204>

Wijayanti, M. D., Raharjo, S. B., Saputro, S., & Mulyani, S. (2018). Investigation to reduce students' *misperception* in energy material. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012080>

Yates, T. B., & Marek, E. A. (2014). Teachers teaching *misperceptions*: A study of factors contributing to high school biology students' acquisition of biological evolution-related *misperceptions*. *Evolution: Education and Outreach*, 7(7). <https://doi.org/10.1186/s12052-014-0007-2>

Yeung, A., Ng, E., & Abi-Jaoude, E. (2022). TikTok and attention-deficit/hyperactivity disorder: A cross-sectional study of social media content quality. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 67(12), 899-906. <https://doi.org/10.1177/070674372210828>

YouTube. (2024a). *Como navegar pela pesquisa do YouTube*. https://www.YouTube.com/intl/ALL_br/howYouTubeworks/product-features/search/

YouTube. (2024b). *Como o YouTube funciona*. <https://www.YouTube.com/howYouTubeworks/>