

YouTube: explorando a coexistência entre o entretenimento e a aprendizagem

YouTube: exploring the coexistence of entertainment and learning

YouTube: explorando la coexistencia del entretenimiento y el aprendizaje

Sidinei de Oliveira Sousa¹

RESUMO

Este artigo busca compreender como as concepções dos estudantes do ensino médio influenciam as representações sociais sobre o YouTube como meio de aquisição de conhecimento em ambientes educacionais. A pesquisa qualitativa envolveu 31 estudantes, que responderam a um teste de associação livre de palavras (TALP) e a um questionário sobre o uso do YouTube na educação. Os dados foram analisados por meio de análise prototípica, análise de similitude e classificação hierárquica descendente (CHD). Os resultados revelaram que os estudantes associam o YouTube principalmente ao entretenimento, com música, vídeos e *gameplay*. Embora também percebam seu potencial como ferramenta de estudo, essa visão é secundária. Os canais mais acessados pelos estudantes adaptam-se ao público jovem, facilitando a compreensão dos conteúdos. Em resumo, os estudantes veem o YouTube como uma plataforma de entretenimento em que a aprendizagem pode ocorrer incidentalmente, dada a linguagem dos vídeos.

Palavras-chave: Vídeo. Comunicação. Educação. Representações Sociais.

ABSTRACT

This article aims to understand how the conceptions of high school students influence social representations of YouTube as a means of acquiring knowledge in educational environments. The qualitative research involved 31 students, who answered a Word-Association Test (WAT) and a questionnaire about the use of YouTube in education. Data were analyzed using prototypical analysis, similitude analysis and descending hierarchical classification (DHC). The results revealed that students mainly associate YouTube with entertainment, with music, videos and *gameplay*. Although they also perceive its potential as a study tool, this view is secondary. The channels most accessed by students are adapted to the young public, facilitating the understanding of contents. In summary, students see YouTube as an entertainment platform where learning can happen incidentally, due to the language of the videos.

Keywords: Video. Communication. Education. Social Representations.

RESUMEN

Este artículo busca comprender cómo las concepciones de los estudiantes influyen en las representaciones sociales de YouTube como medio de adquisición de conocimientos en entornos educativos. La investigación

¹Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil. E-mail: sidneysiamf@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-7101-8214>

cualitativa involucró a 31 estudantes, quienes respondieron a un Test de Asociación de Palabras (TAP) y a un cuestionario sobre el uso de YouTube en la Educación. Los datos se analizaron mediante Análisis Prototípico, Análisis de Similitud y Clasificación Jerárquica Descendente (CJD). Los resultados revelaron que los estudiantes asocian principalmente YouTube con entretenimiento, con música, videos y juegos. Aunque perciben su potencial como herramienta de estudio, esta visión es secundaria. Los canales más visitados por los estudiantes están adaptados al público joven, facilitando la comprensión de los contenidos. Los estudiantes ven a YouTube como una plataforma de entretenimiento donde el aprendizaje puede ocurrir de manera incidental, debido al lenguaje de los videos.

Palabras clave: Video. Comunicación. Educación. Representaciones Sociales.

INTRODUÇÃO

“O conteúdo costuma ser apresentado especialmente para os adolescentes, e desta forma os instrutores tentam soar divertidos ou apresentar o conteúdo da forma mais simples possível.”

Essa frase é a resposta de um dos estudantes participantes desta pesquisa ao emitir sua opinião acerca da informação apresentada por meio dos vídeos que ele assiste no YouTube. Com base nessa frase é possível identificar a maneira como o estudante legitima a existência do vídeo disponibilizado no YouTube em ambientes de educação formal. É necessário, no entanto, conhecer o que leva o estudante a pensar dessa maneira, para que quando os códigos semióticos contidos na mensagem do vídeo tiverem por objetivo uma linguagem mais sofisticada ou uma narrativa mais séria, ainda assim, esse estudante tenha repertório conceitual para compreender tais códigos e validar o vídeo como meio de conhecimento. Contudo, entender os motivos que originaram a resposta do estudante demanda uma análise mais apurada, que compreende, entre outros fatores, identificar a influência do seu grupo social na leitura que ele elabora do mundo.

Os significados que os estudantes conferem às situações escolares e às atividades propostas pela escola dependem dos diferentes grupos sociais nos quais eles estão inseridos e com os quais compartilham representações da escola e suas funções. Entretanto, há que considerar as constantes recontextualizações e descontextualizações dos meios pelos quais a informação é acessada. Para efeito de ilustração, podemos destacar o seguinte caso: um professor avesso às tecnologias pode considerar “aceitável” um estudante copiar literalmente o texto de uma enciclopédia impressa, no entanto não aceita o texto quando se trata da cópia de uma enciclopédia eletrônica. A conduta do professor tem a ver com a representação da enciclopédia mediante uma concepção erudita de cultura partilhada por seu grupo social (Santaella, 1996; Paulino, 2009). Nesse sentido, a legitimação, por parte dos estudantes, dos vídeos disponibilizados no YouTube inevitavelmente passa por sua reconstrução como objeto educativo e encontra limites ou expansões conceituais que emergem da representação social a que está exposto no ambiente escolar. Isso porque, como assinala Gilly (2001, p. 336), o estudante não aborda a maioria dos objetos educativos, entre eles o vídeo, com a mente vazia de conteúdos, mas sim com um conjunto de representações “iniciais” ou “ingênuas”.

Para obter subsídios que possibilitassem investigar esse contexto, o objetivo deste estudo é compreender como as concepções dos estudantes do ensino médio influenciam as representações sociais sobre o YouTube e sua legitimação como meio de aquisição de conhecimento em ambientes de educação formal. Para atingir esse objetivo, foi feito um estudo com 31 estudantes do ensino médio que fizeram um teste de associação livre de palavras e responderam a um questionário.

Em um cenário impactado pela pós-pandemia da COVID-19, com o crescente uso de vídeos nas aulas, este estudo destaca a importância de um contexto educacional sensível às representações sociais acerca da cultura dos vídeos digitais (Mion e Lopes, 2021; Pattier e Ferreira, 2022). Essa compreensão, matizada pela dualidade dos vídeos enquanto fontes de aprendizado e lazer, alinha-se com a sociedade contemporânea, reconhecendo e explorando o potencial multifacetado dos vídeos e suas representações, especialmente os disponíveis no YouTube.

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL E A ESCOLA

Embora o foco deste estudo seja identificar a representação social que os estudantes atribuem ao uso dos vídeos do YouTube como agentes para a aquisição de conhecimento, faz-se necessário discorrer previamente sobre a televisão, não como objeto, mas como concepção de audiovisual disponível às massas. Isso porque, segundo Burgess e Green (2018, p. 33), o “*YouTube* não representa uma colisão e sim uma coevolução aliada a uma coexistência desconfortável entre ‘antigas’ e ‘novas’ aplicações, formas e práticas de mídia”. Para Ramírez, Travesedo-Rojas e Almansa-Martínez (2020), o YouTube desempenha o papel de repositório para o sistema midiático convencional, configurando-se como fonte secundária de informações que hospeda mensagens originalmente geradas por meios de comunicação tradicionais em suas formas *offline*. O YouTube ressignifica o território da televisão, a denominação de “canal”, para mencionar um usuário que publica vídeos na plataforma e é uma referência metafórica relacionada ao que conhecemos por canais na TV. É importante salientar que, na *web*, as relações entre canal e usuário acontecem de maneira bastante diferente, uma vez que o YouTube permite a qualquer indivíduo exercer controle sobre a produção, emissão e escolha do produto audiovisual (Montaño, 2017).

A televisão, como produto da tecnologia, está associada à ideia de lazer fácil e barato, de entretenimento, ocupa em muitos lares a posição de elemento de distração e representação em detrimento da experiência (Belloni, 2009). Atendendo a esse princípio, Moran (1995) observa que, em função da representação de lazer conferida à televisão e ao fato de o vídeo estar umbilicalmente ligado a esse dispositivo, pode-se gerar uma ideia nos estudantes de que o vídeo na sala de aula está mais relacionado ao entretenimento que à aprendizagem, o que altera a postura e as expectativas em relação ao seu uso. De Lima Velho Junges e Gatti (2019) consideram que, para os jovens, os recursos midiáticos, especialmente o YouTube, são pouco explorados no ambiente escolar e, quando utilizados, são considerados como recursos complementares para conteúdos abordados previamente pelo professor. Essa abordagem subvaloriza o potencial do YouTube como ferramenta de aprendizagem.

Essa representação é muitas vezes perpetuada por educadores mais conservadores, que enfatizam a diferença da função da escola e do YouTube; para muitos deles, o YouTube entretém, enquanto a escola educa. Ao ressaltar as diferenças de funções entre a televisão e a escola, esses educadores supõem que estão claramente delineados para o estudante os conceitos de televisão como objeto e como concepção, com seus códigos e signos, e espera que não haja nenhuma confusão conceitual para legitimar o vídeo como um recurso que também possa educar. No entanto, o modo como percebermos o mundo e a informação que recebemos é amplamente influenciada pelo audiovisual, de forma que a cultura televisiva exerce um impacto educacional em longo prazo, mesmo na sua ausência. Ao chegar à escola, o estudante já está imbuído de um universo sensorial, afetivo e ético que foi alimentado pelas mensagens de massa nativas da televisão (Moran, 2005). O desafio dos educadores está em explorar esse universo altamente visual, rico em imagens, sons, cores, movimentos e narrativas envolventes para enriquecer as experiências de aprendizagem na escola (Rohrer e Oliveira, 2017). Para isso, é necessário compreender que a televisão, como a escola, também se configura como um fenômeno de socialização; assim, não se pode negar sua importância na medida em que ela vem fornecendo mitos, símbolos e representações (Belloni, 2009). M. Egbon (1982 *apud* Santaella, 1996) postula que a televisão contribuiu para modificar os pensamentos e as

atitudes das pessoas no que se refere às experiências cognitivas, porém é difícil distinguir a massa de variáveis que entra nas relações complexas entre a exposição às mídias e o conhecimento.

Muitas vezes, classificam-se as mensagens de massa, televisão ou vídeo como pobres e pasteurizadas — ponto de vista que se deve a importância dada a apenas um código, geralmente o verbal, em detrimento da profusão de sinais e códigos que estão ali coexistindo. Trata-se da tendência a julgar as mensagens de uma mídia de acordo com critérios de julgamento adequados a outra mídia. Por exemplo, em muitos casos, o vídeo que apresenta conteúdo de estudo é julgado segundo parâmetros de outra mídia: o livro impresso (Santaella, 1996). Dessa maneira, o vídeo é julgado por sua característica de sistematização de conceitos, à luz do que se busca em um livro, isento de erros conceituais e lacunas de conhecimentos, conferindo-se ao livro um *status* de erudição absoluta, como se no livro não houvesse imprecisões ou defasagens (Rosado, 1998; Paulino, 2009).

No entanto, o valor conferido à televisão ou ao vídeo depende do tipo de leitura que o receptor faz da mensagem a ele destinada, e a experiência de comunicação só existe se o emissor e o receptor compartilharem, pelo menos parcialmente, do código pelo qual a informação se organiza na forma de mensagem (Santaella, 1996). De acordo com Binda, Ulbricht e Fadel (2018), a linguagem audiovisual é um sistema de comunicação que codifica signos para descrever e representar situações em uma cena. Essa codificação é realizada de forma estratégica por meio das técnicas de expressividade. Algumas dessas estratégias se manifestam mediante figuras de linguagem, que estabelecem padrões visuais e verbais. Mesmo que a mensagem transmitida pelo vídeo seja superficial, sua complexidade semiótica é sempre grande em função do modo como essas mensagens são processadas para produzirem sentido e serem comunicadas. O vídeo explora basicamente o *ver* e o *ouvir*. Trata-se de uma combinação de linguagem visual, musical, falada e escrita, uma forma de comunicação multilinguística de sobreposição de códigos e significações (Moran, 1995; Binda, Ulbricht e Fadel, 2018). Nesse âmbito, Santaella (1996) considera que talvez o grande mérito dos vídeos esteja em seu caráter antropofágico, pois ele se alimenta de outras formas de mídias ou culturas, desde as mais triviais, como textos, legendas e citações, até as mais sofisticadas, como cinema, teatro, jornal. Nesse processo são atribuídas a cada mídia qualidades de organização, ritmo e aparência que são próprias da televisão. De acordo com Ziller (2012, p. 743), muitos vídeos do YouTube “criam, a partir de vídeos publicados por outrem, novas narrativas que, em alguns momentos e sob certos aspectos, são mais próximas de seu cotidiano do que aquelas produzidas por emissoras e produtores de conteúdo audiovisual”. Dessa maneira, a concepção de antropofagia diz respeito a deixar-se influenciar por aquilo que se admira na intenção de transformar e recontextualizar a mensagem.

Por articular e combinar diferentes mídias, a força do audiovisual está em transmitir significados que vão além da percepção inicial dos estudantes como consumidores de vídeos. As mensagens audiovisuais encontram nos estudantes uma ressonância significativa, com a qual eles se identificam ou se relacionam de alguma forma (Moran, 2005). Diante da mensagem projetada há uma relação de comunicação entre o estudante e o conteúdo apresentado pela mensagem audiovisual. O estudante usará os códigos implícitos na mensagem para interpretar não só a mensagem, mas também o contexto como um todo. O estudante interpreta mais do que a mensagem em si, faz parte de sua gama de interpretações também o contexto da mensagem no vídeo apresentado, o local onde a experiência ocorre, a proposta de trabalho com o vídeo, entre outros elementos (Rosado, 1998). Em um processo de comunicação síncrono, pessoa a pessoa, por exemplo, as diferenças de níveis entre os códigos culturais são pouco a pouco ajustadas, o que confere um controle sobre a informação que é transmitida no ato comunicativo. Entretanto, nos processos de comunicação de massa, especialmente o vídeo assíncrono, muita informação não controlada pode chegar aos receptores sem a intenção do emissor (Santaella, 1996). Contudo, emissor e receptor desempenham papéis cruciais, alternando suas posições ao longo

da interação e sendo os principais responsáveis pela formação da mensagem. O emissor tem a responsabilidade de selecionar as estratégias para codificar a mensagem, porém a perspectiva sociocultural do receptor influencia essa escolha; ou seja, o estudante é um indivíduo ativo, possui determinado repertório cultural e interpreta as mensagens que se apresentam a ele de acordo com sua vivência, experiências, valores e a cultura do grupo social ao qual pertence (Binda, Ulbricht e Fadel, 2018). A recepção da mensagem não ocorre somente no momento de assistir ao vídeo, mas prolonga-se nos cotidianos e em eventuais comunicações, convertendo-se em um elemento para a produção de sentidos e conhecimentos (Carneiro, 2005).

A leitura que o estudante fará da mensagem apresentada depende das características da mensagem, mas também das próprias características do estudante, havendo um esforço contínuo de sua parte para entender e dar sentido àquilo que lhe é mostrado. Os conhecimentos anteriores que o estudante traz sobre o tema, suas experiências com relação ao conteúdo e às peculiaridades da situação em que ele se encontra para aprender com o vídeo determinarão o tratamento que ele dará à mensagem audiovisual (Rosado, 1998).

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O AUDIOVISUAL

A psicologia social entende que devemos levar em consideração a influência que a coletividade tem sobre um indivíduo no que se refere à sua maneira de pensar e agir, ou seja, o papel que as representações sociais têm na análise que um indivíduo elabora do mundo. Quando o cérebro realiza a análise de um fenômeno, há nesse processo a busca por esquemas mentais existentes na estrutura cognitiva. Frequentemente, os esquemas são influenciados pelo grupo social e atuam como conexões prévias que se situam entre a percepção e a memória, cujo propósito é remeter para a memória uma situação anterior e indicar um comportamento apropriado para a situação presente. Dessa forma, procuramos as informações que legitimem o ponto de vista que compartilhamos com nosso grupo social e negligenciamos as que possam enfraquecê-lo (Moscovici, 1986). Nesse âmbito, Rosado (1998) chama a atenção para o impacto da coletividade no modo como o ser individual concebe o audiovisual na escola, uma vez que o estudante poderá eleger, dentre as muitas mensagens do vídeo, somente aquelas que possuem alguma relação com os esquemas de que ele dispõe, e mesmo que haja informações novas elas serão negligenciadas ou deformadas em seu grau de importância. Dessa maneira, mesmo que existam na mensagem audiovisual informações que tenham potencial para se converterem em conhecimentos e que existam esquemas mentais no estudante que corroborem esse fato, se forem esquemas contrários aos sugeridos pelo grupo social, a mensagem será refutada como se não existisse.

Constatamos assim que, uma vez que as representações sociais modulam as condutas dos indivíduos, também podem servir de obstáculo para que o tratamento da mensagem pelo receptor aconteça de forma cuidadosa. Por exemplo, o uso de animação para expor um conceito por meio de um vídeo didático pode desacreditar a informação contida na mensagem se o receptor for um adulto inserido em um ambiente social mais conservador, ainda que a intenção do emissor tenha sido facilitar a compreensão do conceito; a mensagem será considerada simplória, afinal “desenho é para crianças”. O inverso também pode ocorrer: o vídeo de uma pessoa “ensinando” o estudante contemporâneo nem sempre se mostra a melhor alternativa, pois, mediante suas representações, o estudante entende que o vídeo deveria oferecer mais recursos que os encontrados em sala de aula, tais como animações, música, entre outros (Rosado, 1998).

Nessa ótica, a identificação da representação coletiva sobre o uso de determinada tecnologia ou objeto no ambiente escolar proporciona uma prática docente mais consciente. A inserção do YouTube na sala de aula deve levar em consideração a base de conhecimentos preexistentes e a habilidade do estudante em utilizar os códigos adequados para transformar as informações contidas nas mensagens dos vídeos em conhecimentos significativos e duradouros. Dessa forma, a análise da

influência que o grupo social exerce para a formação dos esquemas dos estudantes é fator decisivo para compreender e otimizar a relação entre o estudante e o objeto.

Para tanto, é importante entender a estrutura e a dinâmica das representações sociais. Nesse sentido, Jean-Claude Abric (1993) complementa a teoria de Moscovici e propõe a “Teoria do Núcleo Central”, na qual cada representação se baseia fundamentalmente em dois sistemas: o central e o periférico. A dinâmica estabelecida entre esses sistemas destaca duas características que, em primeira análise, parecem contraditórias. “Primeira característica: as representações sociais são estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Segunda característica: as representações sociais são consensuais, mas marcadas por fortes diferenças interindividuais” (Abric, 1993, p. 75).

De acordo com a teoria de Abric (1993), as representações sociais são organizadas em um sistema central e um sistema periférico. O sistema central é composto do núcleo central da representação e assegura sua estabilidade, possui uma origem histórica, social e ideológica. Como tal, é amplamente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas a que se refere. Constitui então a base socialmente compartilhada das representações sociais. Sua função é consensual, ou seja, a homogeneidade de um grupo social é alcançada e definida por meio da representação social. O sistema central é resistente às mudanças e assume a função de continuidade e consistência da representação, é independente do contexto social e material imediato em que a representação se apresenta.

No que diz respeito ao sistema periférico, ele constitui o complemento indispensável ao sistema central. Se o sistema central é essencialmente normativo e sugere comportamentos, o sistema periférico é funcional, o que quer dizer que, sem ele, a representação não poderia estar enraizada na realidade cotidiana. O sistema periférico é muito mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato, constituindo a comunicação entre a realidade concreta e o sistema central. Dessa forma, o sistema periférico está associado ao contexto no qual o indivíduo está inserido, permitindo gerar representações sociais individualizadas. Embora mais flexível, o sistema periférico protege de algum modo a estabilidade do sistema central, ou seja, é o sistema periférico que primeiro absorve novas informações ou eventos capazes de desafiar o núcleo central de uma representação. Esse sistema funciona como um “para-choque” de carro, protegendo, pelo menos por um tempo determinado, a representação social (Abric, 1993).

Em resumo, esse duplo sistema denota uma aparente contradição: é estável e rígido porque está fundamentado em um sistema de valores partilhados por um grupo. Por outro lado, móvel e flexível porque se alimenta de experiências individuais (Abric, 1998). Assim, se considerarmos que as representações sociais têm origem em uma realidade partilhada por um grupo social, parece racional inferirmos que a transformação dessas representações deve iniciar também em um ambiente socialmente compartilhado, ou seja, a atualização, evolução ou transformação deve acontecer por meio de novas e contraditórias práticas realizadas por um indivíduo que parte do sistema periférico das representações em direção ao sistema central (Sousa, 2010). Abric (1993) apresenta três tipos principais de transformação possíveis:

1. Quando o sistema periférico possui autonomia na condução de suas práticas, sucede o aparecimento de “esquemas estranhos” que sugerem outras práticas, outros modos de comportamentos que, ao menos inicialmente, não contestam o sistema central da representação, permitindo uma transformação individualizada no sistema periférico. A multiplicação desses “esquemas estranhos” induz à transformação da representação em seu núcleo central. A esse tipo de modificação da representação denominamos de “transformação resistente” (Abric, 1998, p. 35-36).
2. A “transformação progressiva” da representação ocorre quando novas práticas não apresentam grandes contradições em relação ao núcleo central. Os padrões inerentes às novas práticas serão progressivamente integrados aos do núcleo central e se fundirão com eles para constituir um novo núcleo, depois uma nova representação (Abric, 1993).
3. A “transformação brutal” acontece quando as novas práticas desafiam diretamente o significado central da representação, sem que haja a interferência dos mecanismos de defesa (para-choque) presentes no sistema periférico. Deste ponto em diante, a importância

dessas novas práticas, sua permanência e suas características irreversíveis levam a uma reação direta e total do núcleo central e, portanto, de toda a representação (Abric, 1993).

Entendemos assim que a representação social é fruto de uma transação recursiva que invoca a si mesma no processo de socialização. Os modelos de comportamento e as práticas que os indivíduos assumem diante da realidade são largamente influenciados pelas representações que compartilham com seu grupo social; contudo, por outro lado, as características idiossincráticas dos indivíduos influenciam, em maior ou menor grau, na transformação dessas mesmas representações.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo, de caráter qualitativo, tem como objetivo compreender como as concepções dos estudantes do ensino médio influenciam as representações sociais sobre o YouTube e sua legitimação como meio de aquisição de conhecimento em ambientes de educação formal.

Para tanto, foi realizado uma pesquisa com 31 estudantes do ensino médio de uma instituição estadual de educação tecnológica que foram submetidos a um teste de associação livre de palavras (TALP) e responderam a um questionário sobre o YouTube na educação, com nove questões de respostas abertas. O TALP foi aplicado para coletar dados sobre a ordem de evocação das palavras associadas ao termo disparador “YouTube”. A técnica consiste em, com base em um termo, solicitar aos indivíduos que escrevam outros termos, adjetivos ou frases que lhes venham à cabeça de imediato. Nesse sentido, o TALP é caracterizado como uma técnica projetiva, orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica de um indivíduo se torna tangível por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação, produzindo elementos reveladores da personalidade (Coutinho e Do Bú, 2017). No presente estudo, os participantes responderam ao TALP informando cinco palavras que associavam ao termo indutor “YouTube”, a essa associação de palavras denominamos de evocação. Os instrumentos de coleta de dados, TALP e o questionário sobre YouTube na educação foram aplicados por meio de formulários *online* disponibilizado pela ferramenta Google Forms.¹

Para identificar a estrutura base da representação social que os estudantes possuem acerca do YouTube, foi selecionada a análise prototípica, também conhecida como análise por quadrantes, uma das técnicas mais utilizadas em estudos na área das representações sociais. Ela se configura como importante suporte para a “teoria do núcleo central” no que concerne à determinação das estruturas do sistema central (núcleo central) e do sistema periférico presentes em uma representação (Wachelke e Wolter, 2011).

À vista disso, com a finalidade de determinar os elementos que estão no núcleo central e no sistema periférico, os dados, obtidos por meio do TALP, foram organizados em um quadro proposto por Vergès, Tyszka e Vergès (1994), de acordo com a frequência e a ordem em que as palavras foram evocadas. Dessa maneira, quanto menor o valor da ordem média da evocação (OME) de uma palavra e maior for a frequência (f) com que essa palavra apareceu nos dados, maior é a representatividade do termo evocado para a representação social do grupo estudado. Um modelo do quadro de Vergès que apoia a análise prototípica pode ser observado no Quadro 1. Nesse modelo, podemos notar que há critérios de ponto de corte para cada quadrante. A condição de corte para as variáveis OME e f tem como limites os valores das seguintes variáveis: média geral da ordem média das evocações ($OMEmédia$) e média da frequência das palavras evocadas ($fmédia$). É importante ressaltar que, de acordo com Wachelke *et al.* (2016), a estipulação de critérios para definir quais são os valores altos ou baixos para as variáveis OME e f permite multiplicidade de alternativas, mas em pesquisas descritivas que utilizam a análise prototípica é frequente o uso de valores correspondentes à média da amostra, uma vez que a zona do núcleo central é caracterizada por alta frequência de termos evocados e baixa ordem de evocação.

1 Por meio de uma conta de *e-mail* da Google (Gmail), é possível criar questionários *online*: <https://www.google.com/forms/about>. Acesso em: 18 ago. 2022.

Quadro 1 – Modelo do Quadro de Vergès.

	OME \leq OME_{média}	OME $>$ OME_{média}
$f \geq f_{média}$	1º Quadrante Núcleo central/elementos centrais Evocação – Frequência – OME	2º Quadrante Primeira periferia/elementos intermediários Evocação – Frequência – OME
$f < f_{média}$	3º Quadrante Zona de contraste/elementos intermediários Evocação – Frequência – OME	4º Quadrante Segunda periferia/elementos intermediários Evocação – Frequência – OME

Fonte: adaptado de Wachelke e Wolter (2011).

O primeiro quadrante (superior esquerdo) indica as palavras que tiveram maior frequência de evocações e OME inferior à média geral; neste caso, uma OME baixa corresponde às palavras que foram prontamente lembradas pelos participantes. As palavras presentes no primeiro quadrante correspondem aos prováveis indicadores do núcleo central de uma representação. O segundo quadrante (superior direito) representa a primeira periferia, contém as palavras com alta frequência, mas com baixa prontidão de evocação, ou seja, que não foram tão imediatamente evocadas. O terceiro quadrante (inferior esquerdo) é denominado de zona de contraste, é composto de palavras que foram prontamente evocadas, mas com frequência abaixo da média. Finalmente, a segunda periferia no quarto quadrante (inferior direito) denota palavras de menor frequência e maior ordem de evocação, ou seja, a OME alta aponta palavras pouco lembradas pelos participantes. Esse quadrante caracteriza as evocações pouco relevantes para a representação (Pereira, 2001).

É importante salientar que o quadro de Vergès, apresentado na próxima seção deste estudo, foi elaborado pelo *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* — Iramuteq² (Camargo e Justo, 2016) com os dados coletados por meio do TALP, que permite realizar a análise prototípica para evocações de palavras. A análise de similitude também foi utilizada neste estudo com o apoio do *software* Iramuteq, tanto para as evocações levantadas com o TALP como para as respostas qualitativas obtidas do questionário sobre o YouTube na educação.

Com o propósito de obter resultados com maior rigor científico, as respostas qualitativas para o questionário sobre o YouTube na educação foram analisadas também com o uso da técnica da classificação hierárquica descendente (CHD) disponibilizada no *software* Iramuteq. A CHD, proposta por Reinert (1990), busca uma relação semântica entre as palavras do *corpus* textual e agrupa essas palavras em *clusters*, ou classes com vocabulário específico. Além de fazer o agrupamento de palavras com conexão semântica, o Iramuteq permitiu a organização dessas classes em um dendrograma, no qual foi possível observar graficamente os níveis de similaridade ou distância dos agrupamentos (classes) formados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O critério utilizado para analisar os dados coletados entre os estudantes foi observar as relações, ou a inexistência delas, no que se refere às concepções sobre o uso do YouTube na escola e o entendimento do conceito de aprendizagem. A validação ou não dessa relação, observada de uma perspectiva psicossocial, é fator decisivo para revelar a representação coletiva que os estudantes têm do YouTube como recurso para promover a aprendizagem. Para garantir o anonimato dos estudantes, eles serão identificados pela sigla “E” acompanhada de um número no intervalo de 1 a 31.

² O *software* gratuito Iramuteq é associado ao pacote estatístico R para análises de textos.

Em um primeiro momento de análise, convém observar as regularidades sobre a concepção de “aprender” compartilhada pelos estudantes deste estudo. Nesse sentido, a Figura 1 mostra que os estudantes consideram que aprender é essencial e importante para a aquisição do conhecimento, ou seja, para eles, “aprender” é concebido do ponto de vista positivista da causalidade. É importante ressaltar que o ato de aprender é provocado por situações externas, em geral não ocorre de forma espontânea, há uma intencionalidade de estímulo sobre o indivíduo em uma perspectiva unilateral. Em outro aspecto, o conhecimento acontece de modo bilateral, ou seja, ao mesmo tempo que o estímulo age sobre o indivíduo, o indivíduo também age sobre o estímulo (Piaget, 2003). Assim, é de particular interesse neste estudo e nas análises que se seguem compreender as variáveis empregadas pelo indivíduo sobre o estímulo recebido.

Figura 1 – Relações acerca da concepção de “aprender”.



Fonte: o autor (2023).

A compreensão dos estímulos que impulsionam a aprendizagem dos estudantes requer considerar a influência do contexto social, cultural e educacional. Nesse sentido, as representações sociais desempenham o papel de estabelecer uma relação consensual entre os indivíduos envolvidos na aprendizagem, influenciando sua conduta e comportamento. A teoria das representações sociais, baseada na comunicação, interação e conhecimento de senso comum, apresenta-se como abordagem alternativa de aprendizagem. A questão central é como lidar e negociar as funções das representações no processo instrucional, considerando não apenas a atenção dos professores ao conhecimento prévio dos estudantes, mas também suas diversidades culturais, subculturais e crenças, que compõem suas representações sociais (Chaib e Loureiro, 2015).

A maneira como os estudantes representam o YouTube, por exemplo, pode ter implicações significativas em sua utilização educacional, influenciando as práticas pedagógicas e as dinâmicas de aprendizagem. Assim, uma análise aprofundada das representações sociais do YouTube é de suma importância para compreender as implicações e possíveis transformações na educação contemporânea.

CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO CENTRAL E ZONA PERIFÉRICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para a identificação do núcleo central e periférico das representações sociais sobre o YouTube na perspectiva dos estudantes deste estudo, apresentamos o Quadro 2, que permitirá a análise prototípica das evocações. No quadro de Vergès, ao se considerar tanto a frequência quanto o OME, combinam-se dois critérios: um de natureza coletiva, representado pela frequência com que o termo YouTube foi evocado pelo conjunto de estudantes, e outro de natureza individual, dado pela ordem que cada um confere ao termo no conjunto de suas próprias evocações.

Quadro 2 – Análise prototípica com o resultado das evocações sobre o YouTube com base no Quadro de Vergès.

	OME ≤ 2,84			OME > 2,84		
	Zona do Núcleo Central			Primeira Zona Periférica		
<i>f</i> ≥ 4,95	Evocação	<i>f</i>	OME	Evocação	<i>f</i>	OME
	Música	17	2,1	Aprendizado	7	2,9
	Vídeos	15	1,4	Videoaulas	6	4,2
	Entretenimento	14	2,8	Youtuber	5	3
	Gameplay	7	2,4			
	Elementos Contrastantes			Segunda Zona Periférica		
<i>f</i> < 4,95				Evocação	<i>f</i>	OME
				Influência	3	4,7
				Passatempo	3	3,7
	Evocação	<i>f</i>	OME	Estudo	3	3,7
	Diversão	3	2	Tutorial	3	4,3
	Vlog	2	1,5	Viagem	2	5
	Informação	2	2,5	Curiosidade	2	5
	Distração	2	2,5	FakeNews	2	4,5
				Comunidade	2	4,5
				Profissão	2	3,5
			Futuro	2	5	

Fonte: o autor (2023).

Mediante a análise prototípica das quatro casas de Vergès, observa-se que, na zona do núcleo central, a representação social associada ao YouTube é composta dos seguintes elementos: música, vídeos, entretenimento e *gameplay*.

Com base na análise prototípica, pode-se inferir que a representação social dos estudantes sobre o YouTube aponta para o entretenimento na forma de vídeos musicais, como podemos observar também pela nuvem de palavras, representada na Figura 2.

Por meio da nuvem de palavras e do quadro de Vergès, observamos que o YouTube é usado predominantemente como um meio para consumir música e entretenimento. A música sempre teve um papel de relevância na humanidade. Mas o advento da internet, inicialmente com os programas de compartilhamento de músicas, depois com o YouTube, elevou-a a um patamar nunca imaginado, alterando totalmente a indústria do entretenimento, incluindo os produtos do campo de produção musical. Na perspectiva de Carvalho Júnior (2016, p. 35), em consonância com os resultados desta pesquisa, o YouTube oferece a possibilidade de uma recepção coletiva e ao mesmo tempo individualizada da obra musical, portanto converteu-se em um “dispositivo virtual” que funciona como “máquina de fazer surgir evento”. Dessa maneira, as evocações de entretenimento associadas ao termo YouTube oferecem um ambiente para formas de aprendizagem incidental, uma vez que é possível aprender sobre algo inadvertidamente, enquanto se assiste a um vídeo para entretenimento (Lange, 2018).

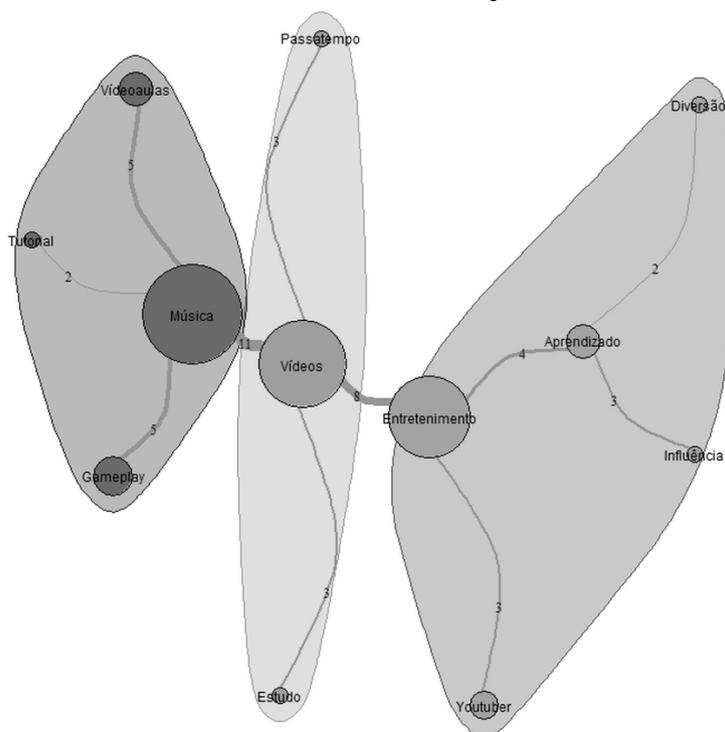
momentos de escapismo ou afastamento das preocupações cotidianas. Dessa forma, os elementos presentes na zona de contraste podem ser considerados como complementos da primeira periferia, ou seja, são informações adicionais que não questionam o núcleo central da representação.

A segunda zona periférica é mais distante do núcleo central e contém evocações que são menos compartilhadas e menos estáveis do que na primeira zona periférica. Esses elementos estão em maior conflito com o núcleo central e representam visões divergentes dentro do grupo social, trazendo aspectos mais específicos ou particulares (Wachelke e Wolter, 2011). Nesta pesquisa, especialmente a segunda zona periférica reflete aspectos individuais relacionados a interesses, influência e perspectivas futuras.

A ANÁLISE DE SIMILITUDE

A análise de similitude é realizada mediante um grafo que representa a ligação entre as evocações obtidas pelo instrumento TALP, indicando as ocorrências entre as palavras e o agrupamento em termos de similitude (Figura 3). É importante frisar que foram selecionadas palavras com a frequência mínima de três evocações mencionadas pelos estudantes. Podemos observar que há três grupos de evocações que se destacam: “música”, “vídeos” e “entretenimento”. Destas, ramificam em maior grau semântico outras evocações respectivamente, como “videoaulas” e “gameplay”, “passatempo” e “estudo”, “aprendizado” e “YouTuber”. Percebemos, na Figura 3, que não há oposição entre os grupos de evocações principais e suas ramificações. Em vez disso, a análise destaca como os grupos principais de “música”, “vídeos” e “entretenimento” se complementam e se desdobram em evocações relacionadas à aula em vídeo, ao estudo e ao aprendizado, ampliando assim as representações sociais tradicionais sobre entretenimento ao incorporarem a dimensão educativa. Isso demonstra que, para os participantes deste estudo, o YouTube como representação central de entretenimento pode ser percebido como uma oportunidade de aprendizagem, combinando elementos de diversão e conhecimento.

Figura 3 – Grafo de similitude das evocações sobre o YouTube.



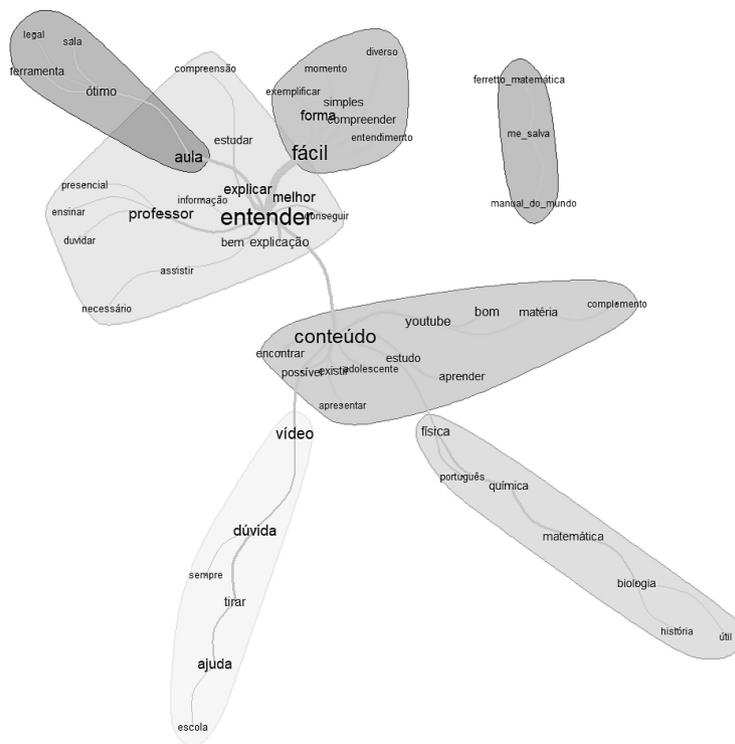
Fonte: o autor (2023).

Dessa maneira, podemos perceber que, com base nas evocações, como atesta a teoria, são reveladas outras nuances para um entendimento mais amplo do assunto. Entre elas está a ligação que os estudantes fizeram entre entretenimento e aprendizado, no sentido de que, para essa geração, o aprendizado é incidental em um processo que inicia com a diversão. O movimento da “música” para a ‘videoaula” ocorre na mesma proporção da “música” para o “gameplay”, o que nos faz entender que as videoaulas convencionais não atraem. Outro ponto que atesta essa percepção é observar que “tutorial” e “diversão” estão em extremos opostos no grafo, sendo necessários elementos de associação como a música e o entretenimento.

Embora os tutoriais sejam abundantes no YouTube, poucas informações estão disponíveis para quem deseja analisar a intencionalidade de um vídeo com uma explicação passo a passo. Os criadores de tutoriais distribuem vídeos em um modelo de um para muitos, mas a legitimidade da mensagem será atribuída pelo grupo social que a interpreta conforme o seu contexto sociocultural, o que deixa em aberto a questão de quão bem um estudante se apropriou do conhecimento específico ou adquiriu uma técnica ou habilidade (Carneiro, 2005; Lange, 2018).

Na Figura 4, é apresentado o grafo de similitude elaborado com as respostas que os estudantes deram para o questionário sobre o YouTube na educação. Podemos verificar no grafo que os estudantes consideram que os vídeos do YouTube os ajudam a sanar dúvidas pontuais, uma vez que o conteúdo é apresentado como um complemento da matéria. Além disso, os autores dos vídeos assistidos por eles levam em consideração o universo do adolescente, produzindo conteúdo útil sobretudo em matérias como matemática, física e química. Os estudantes relatam que conseguem entender melhor a informação do vídeo do YouTube que as passadas em aulas presenciais pelo professor, porque, para eles, a informação é trabalhada no vídeo de várias formas, com exemplos que facilitam a compreensão, o que o caracteriza como ferramenta para auxiliar a aula.

Figura 4 – Grafo de similitude das opiniões dos estudantes sobre o YouTube na educação.

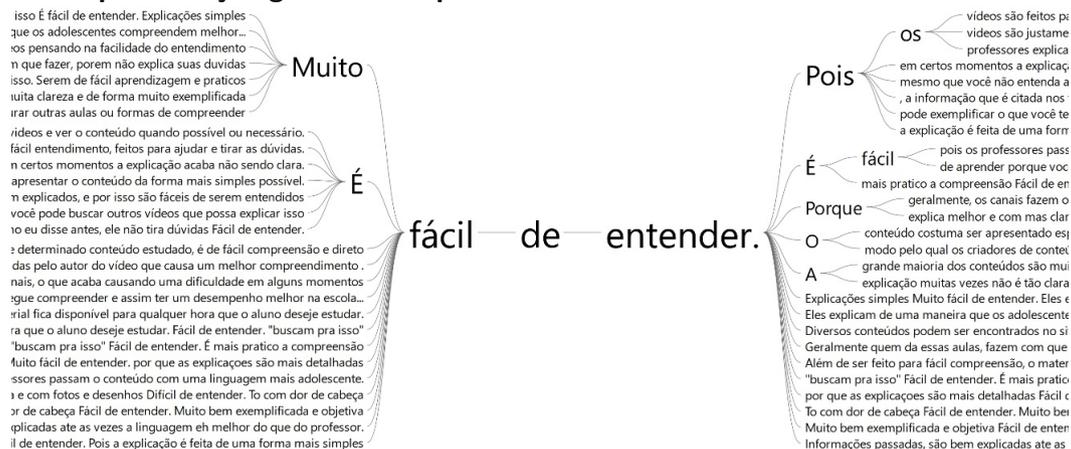


Fonte: o autor (2023).

Percebemos, na Figura 4, um grupo isolado que contém as palavras “Ferreto Matemática”, “Me Salva” e “Manual do Mundo”. Estas se referem aos canais do YouTube assistidos pelos estudantes e indicam uma relação menos direta ou menos forte em comparação com as ramificações principais do grafo de similitude sobre o conteúdo apresentado pelo YouTube. Isso significa que os canais, como elementos isolados, podem compartilhar algumas características ou semelhanças com os elementos das ramificações principais, mas possuem uma associação menos evidente ou menos frequente, uma vez que os conteúdos veiculados por esses canais configuram as concepções principais dos estudantes apresentadas no grafo. Neste artigo trataremos mais adiante, especificamente, dos canais assistidos pelos estudantes.

Complementando o grafo de similitude, a Figura 5 destaca que o que define a inclinação dos estudantes para legitimar o YouTube como elemento para promover a aprendizagem é que o conteúdo do vídeo é “fácil de entender”.

Figura 5 – Representação gráfica das opiniões dos estudantes sobre o YouTube na educação.



Fonte: o autor (2023).

Para Lange (2018), o grau de aprendizado autoconsciente que ocorre no YouTube é variado. Algumas vezes, os vídeos, sobretudo os tutoriais, possibilitam a aquisição de conhecimentos e habilidades de maneira direcionada e planejada, enquanto outras vezes os estudantes aprendem simplesmente sendo expostos a conteúdos que talvez não encontrem em suas vidas diárias. A estrutura aberta do YouTube e a vasta gama de seu conteúdo incentivam a exploração autodirigida e um senso de descoberta às vezes inesperada, o que facilita o aprendizado com base em interesses e paixões compartilhadas.

OS CANAIS MAIS ACESSADOS PELOS ESTUDANTES

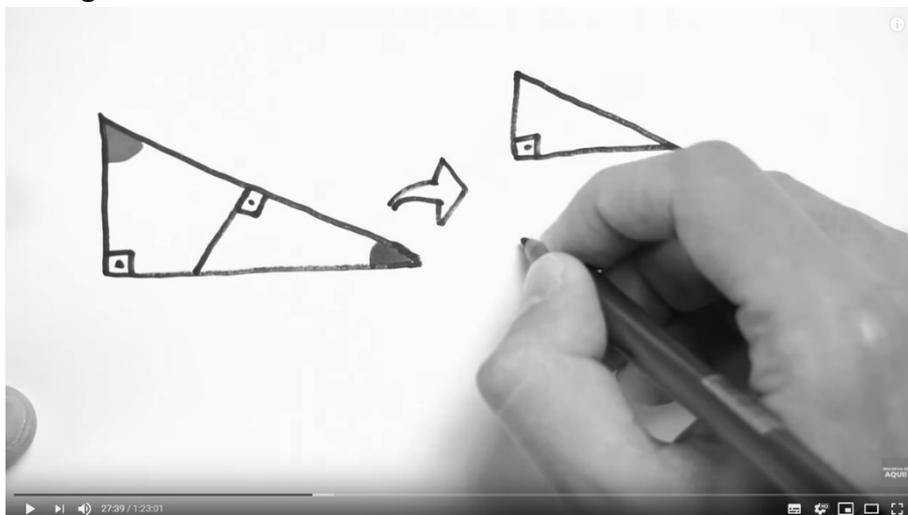
Entre os canais do YouTube mais acessados pelos estudantes, destacam-se três: “Me Salva!”³ “Ferreto Matemática”⁴ e “Manual do Mundo”.⁵

O canal “Me salva!” é gerenciado por uma empresa com vários funcionários e apresentadores. O código de linguagem utilizado é bastante voltado para o estudante, e os vídeos não abordam apenas os conteúdos, mas também o aspecto emocional dos estudantes que estão em vias de realizar exames como Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou vestibular. Nos vídeos, geralmente os professores estão sentados em frente de uma bancada e, depois de apresentar o tema, iniciam a resolução do exercício ou explicam a matéria por meio de uma folha de papel sulfite em branco (Figura 6). O canal deixa claro que a metodologia das aulas é feita de estudante para estudante, ou seja, busca-se por meio do áudio, visual e textual uma identificação imediata com quem assiste ao vídeo.

3 Me Salva! Disponível em: <https://www.YouTube.com/user/migandorffy>. Acesso em: 12 jan. 2023.

4 Ferreto Matemática. Disponível em: <https://www.YouTube.com/user/professorferreto>. Acesso em: 12 jan. 2023.

5 Manual do Mundo. Disponível em: <https://www.YouTube.com/user/iberethenorio>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Figura 6 – Professor resolvendo um exercício de matemática.

Fonte: Me Salva! (2023).

O canal “Ferreto Matemática” foi criado por Daniel Ferretto e é baseado em uma linguagem mais convencional. Trata exclusivamente de conteúdos de matemática com explicações de fórmulas, axiomas e resolução de exercícios com foco no vestibular e Enem. Inicialmente o canal fazia uso de animação, sem a figura humana do professor, a mensagem era transmitida apenas por meio da voz e escrita das equações na tela. À medida que o canal foi evoluindo, a figura do professor passou a ter representação no vídeo. Os conteúdos são explicados e os exercícios resolvidos em um cenário parecido com um escritório. Há momentos em que o exercício, ou a explicação, é colocado em primeiro plano e apenas a voz do professor é ouvida ou sua imagem aparece enquadrada no canto da tela (Figura 7). Há também vídeos em que o professor aparece explicando o conteúdo com uma caneta e um *flipchart*. O enquadramento é realizado em primeiro plano, no qual a figura humana é mostrada do peito para cima. A interlocução é sempre realizada pela presença de um ente real, o professor, produzindo a sensação a quem assiste ao vídeo de que é um estudante que participa do que está sendo explicado.

Figura 7 – Professor resolvendo um exercício do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

21 -Para contratar três máquinas que farão o reparo de vias rurais de um município, a prefeitura elaborou um edital que, entre outras cláusulas, previa:

- Cada empresa interessada só pode cadastrar uma única máquina para concorrer ao edital;
- O total de recursos destinados para contratar o conjunto das três máquinas é de R\$ 31 000,00;
- O valor a ser pago a cada empresa será inversamente proporcional à idade de uso da máquina cadastrada pela empresa para o presente edital.

As três empresas vencedoras do edital cadastraram máquinas com 2, 3 e 5 anos de idade de uso.

Quanto receberá a empresa que cadastrou a máquina com maior idade de uso?

A R\$ 3 100,00
B R\$ 6 000,00
C R\$ 6 200,00
D R\$ 15 000,00
E R\$ 15 500,00

Fonte: Ferretto Matemática (2023).

Outro canal muito mencionado pelos estudantes foi o “Manual do Mundo”, criado pelo jornalista Iberê Thenório e sua esposa, a terapeuta ocupacional Mariana Fulfaro. O canal apresenta conteúdos educativos e de entretenimento, experiências, explicações de como algo funciona, curiosidades. A linguagem é leve e bem-humorada, com vídeos que abordam desde receitas, a exemplo de “Como fazer brigadeiro de milho verde”, até “Como é feito um ímã?”, nos quais o apresentador trata de conceitos científicos presentes no cotidiano apoiando-se na cultura *Maker*. O cenário padrão geralmente é uma oficina, mas não é restrito; o apresentador grava também os vídeos em ambientes abertos (Figura 8). O enquadramento é feito em plano médio, de modo que a câmera mostra parte considerável do ambiente, permitindo posicionamento e movimentação. Nos momentos em que se deseja maior intimidade do espectador com o objeto ou com a figura humana, são realizados planos fechados (*close-up*), utilizados também para potencializar a expressão da figura humana apresentada no vídeo. A produção dos vídeos revela domínio da linguagem televisiva, com enquadramentos, *slow motion*, cortes rápidos, distorções da imagem, montagem dinâmica, entre outros.

Figura 8 – Apresentador demonstrando como construir um cofre.



Fonte: Manual do Mundo (2023).

Em resumo, os estudantes são espectadores de dois canais essencialmente conteudistas e, em certos aspectos, até conservadores, abordando questões muito pontuais exigidas em exames como o Enem e vestibulares. Na outra ponta, os estudantes também são espectadores de um canal mais arrojado e pouco convencional, em que a apresentação dos conteúdos ou matérias ocorre de modo transversal às situações do cotidiano.

É interessante observar que as evocações relacionadas à educação formal (“aprendizado”, “videoaulas”) que aparecem na zona periférica se materializam nos canais “Me Salva!” e “Ferreto Matemática”. A preferência dos estudantes por canais com abordagem mais conteudista, embora utilizem códigos linguísticos e estéticos legitimados por eles, sofreu forte influência do contexto imediato a que esses estudantes estavam submetidos; ou seja, a predileção foi manifestada, dentro de uma escola, por indivíduos interessados em serem aprovados em exames como Enem e vestibular. Esse fenômeno ocorreu em função das experiências cotidianas dos estudantes, que produziram manifestações pessoais que permitiram certa heterogeneidade de conteúdo e de comportamento em relação ao núcleo central comum, que legitima o YouTube como meio de entretenimento. Nessa perspectiva, Parreira *et al.* (2018) consideram que o sistema periférico é muito mais flexível que o sistema central, pois protege o núcleo da representação (“música”, “vídeo”, “entretenimento”), uma vez que absorve concepções oriundas de práticas diferenciadas, que poderiam estar em dissonância com os elementos centrais. É importante notar que o canal “Manual do Mundo”, também mencionado pelos estudantes, concretiza a representação

central do YouTube como elemento de entretenimento ao mesmo tempo que contempla conteúdos científicos condicionados ao sistema periférico. Assim, o sistema periférico não significa um elemento secundário na representação; ao contrário, oportuniza a inserção do novo ou diferente na realidade representacional e mostra que a representação pode sofrer transformações futuras (Parreira *et al.*, 2018).

A CORRELAÇÃO HIERÁRQUICA ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Por fim, analisaremos as respostas dos estudantes ao questionário por meio da CHD, ou seja, da geração de classes (*clusters*) para o conjunto total de textos (respostas) dos estudantes. O Quadro 3 apresenta a formação de seis classes com a respectiva participação percentual delas no total de textos: Classe 1 - Recurso para Aprendizagem; Classe 2 - Linguagem dos Vídeos; Classe 3 - Vídeo como Complemento; Classe 4 - YouTube Não é Suficiente; Classe 5 - Significado do Conteúdo; Classe 6 - Conteúdos. A classe 5 é a mais representativa, com 20% dos termos válidos, seguida das classes 2, 3, 4 e 6, todas com 16,7%. A classe 1 aparece com 13,33%. De maneira geral, os termos por classes são divididos de forma homogênea.

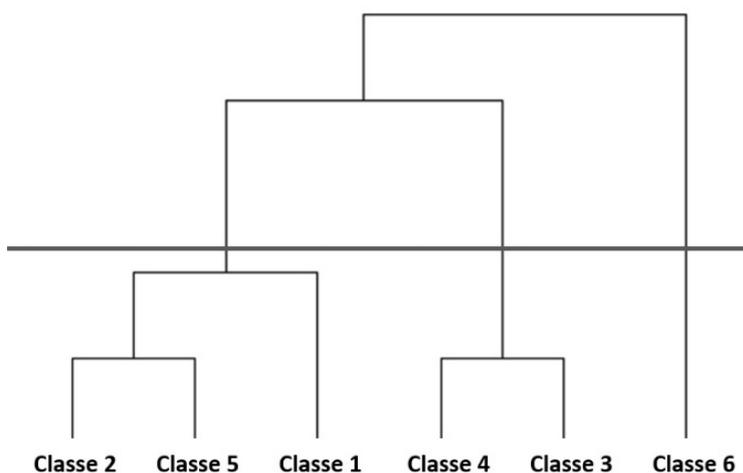
Quadro 3 – Clusters (classes) criadas pelo Iramuteq com os dados qualitativos.

Classe 1 Recurso para Aprendizagem 13.33%			Classe 2 Linguagem dos Vídeos 16.67%			Classe 3 Vídeo como complemento 16.67%		
Palavra	f	χ^2	Palavra	f	χ^2	Palavra	f	χ^2
ótimo	5	23.08	vídeo	8	16.67	sim	9	14.00
achar	3	21.67	fácil	10	16.50	tirar	4	11.31
bom	5	11.31	entender	14	5.88	ajuda	7	10.77
ferramenta	3	8.21	bem	5	2.68	professor	9	7.14
aprender	3	8.21				mais	3	6.00
estudo	4	5.37				presencial	3	6.00
muito	15	4.62				duvidar	3	6.00
bem	5	3.69				porque	12	4.00
						não	19	3.47
Classe 4 Youtube não é suficiente 16.67%			Classe 5 Significado do Conteúdo 20%			Classe 6 Conteúdos 16.67%		
Palavra	f	χ^2	Palavra	f	χ^2	Palavra	f	χ^2
existir	5	17.33	explicar	8	12.32	matemática	5	30.00
dúvida	7	10.77	forma	4	8.73	química	5	30.00
sim	9	7.14	explicação	4	8.73	física	6	24.00
encontrar	3	6.00	compreender	4	8.73	biologia	4	23.08
porque	12	4.00	entender	14	8.57	português	3	16.67
youtube	4	3.69	fácil	10	8.44	matéria	5	8.11
não	19	3.47	melhor	7	7.87	estudo	4	3.69
matéria	5	2.35	vez	8	6.14			
			exemplificar	3	4.54			
			muito	15	3.33			

Fonte: o autor (2023).

A Figura 9 apresenta o dendrograma com o comparecimento hierárquico dos termos nos seis *clusters* gerados. Ao analisarmos o dendrograma, reforça-se a percepção de que o YouTube é considerado um complemento às aulas presenciais, porém não substitui a interação linguística e comunicativa do ambiente escolar. Conectando ao fato mencionado anteriormente, ao traçarmos uma linha horizontal para analisar a distribuição das classes, podemos observar que as percepções dos estudantes com relação ao YouTube como recurso educacional se tornam ainda mais claras. Notamos que as classes 2, 5 e 1 (Linguagem dos Vídeos, Significado do Conteúdo e Recurso para Aprendizagem) formam um grupo à esquerda e as classes 4 e 3 (YouTube Não é Suficiente e Vídeo como Complemento) formam outro grupo à direita.

Figura 9 – Dendrograma criado pelo Iramuteq com os dados qualitativos.



Fonte: o autor (2023).

A relação entre as classes 2 e 5 revela que a linguagem e o significado têm profunda relação — toda linguagem pressupõe uma comunicação, ou seja, para que a linguagem exista tanto o receptor quanto o emissor devem compartilhar códigos aos quais é atribuído algum nível de significado. Contudo, essas duas classes se relacionam com a classe 1, cujas palavras podem ser associadas com algo que é de alta qualidade, eficaz e produz resultados positivos. Com base nessa relação podemos inferir que, para o YouTube ser concebido como um recurso que proporciona aprendizagem, ele precisa ser validado segundo os códigos linguísticos e de comunicação dos estudantes que assistem. Confirmando a perspectiva de que os códigos linguísticos impactam as representações, a relação das classes 4 e 3 mostra que o vídeo do YouTube é concebido como um complemento, ou seja, não é suficiente para a aprendizagem de conteúdos, uma vez que os códigos linguísticos e comunicacionais legitimados pelos estudantes estão mais presentes nas aulas presenciais da escola. Além de observar as similaridades, é importante observar também as distâncias a partir da linha horizontal. Desse modo, a classe 6, referente aos conteúdos escolares como matemática, química, física, biologia e português, não possui relação representativa com as outras classes, que tratam especificamente da representação dos vídeos do YouTube. Ou seja, para os estudantes desta pesquisa, os conteúdos são elementos externos ou dispersos no tocante à representação do YouTube, mesmo que eles tenham mencionado que utilizam o YouTube para estudar essas matérias.

Em síntese, os resultados demonstraram a necessidade de reflexão sobre a ação pedagógica no sentido de considerar as muitas variáveis presentes durante o processo de formação, especialmente quando há a inserção de vídeos do YouTube como componentes para promover a aprendizagem. A análise das relações entre receptor, emissor e mensagens audiovisuais possibilita ter dimensão

das contribuições e limitações do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação e compreender a forma como os estudantes (re)constróem o conhecimento por meio da informação contida nas mensagens de vídeo de acordo com suas representações sociais. O uso do vídeo na educação formal oscila entre dois polos, pois demanda compreender que existem variáveis individuais do estudante que podem interferir no entendimento das mensagens contidas no vídeo, mas também que as representações simbólicas estabelecidas entre o estudante e as mídias audiovisuais são fortemente influenciadas pelo seu grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi relatada uma investigação sobre as concepções dos estudantes do ensino médio em relação ao YouTube e como essas concepções impactam as representações sociais sobre o uso dessa plataforma como meio de adquirir conhecimento em contextos de educação formal. Os resultados revelaram importantes descobertas sobre as concepções dos estudantes em relação ao uso do YouTube na escola e sua percepção do conceito de aprendizagem. Mediante a análise dos dados coletados, foi possível identificar o núcleo central e a zona periférica das representações sociais sobre o YouTube, bem como explorar as relações entre essas representações.

No núcleo central, observou-se que os estudantes associam o YouTube principalmente à música, vídeos, entretenimento e *gameplay*. O YouTube é percebido como uma fonte de diversão e entretenimento, especialmente por meio de vídeos musicais. No entanto, também foi possível constatar a presença de elementos relacionados à aprendizagem, como videoaulas, na zona periférica das representações sociais dos estudantes.

A análise de similitude revelou a interconexão entre os grupos principais de evocações, como música, vídeos e entretenimento, e suas ramificações relacionadas à aula em vídeo, estudo e aprendizagem. Os estudantes reconhecem que o YouTube pode oferecer oportunidades de aprendizagem, combinando elementos de diversão e conhecimento. Essa percepção sugere que, para os estudantes desta pesquisa, o aprendizado pode ocorrer de forma incidental, por meio de uma abordagem que se inicia com a diversão.

No entanto, é importante destacar que a representação social do YouTube como entretenimento é protegida pela zona periférica, que atua como um para-choque do núcleo central. Palavras como “aprendizado” e “videoaulas” são absorvidas pela zona periférica, mantendo a representação do YouTube como elemento estável de entretenimento. Essa proteção da representação central mostra que a transformação das concepções dos estudantes sobre o YouTube como recurso educacional pode ocorrer ao longo do tempo, por meio de esquemas estranhos que podem desafiar a representação social predominante.

Os resultados também revelaram que os estudantes valorizam a facilidade de entendimento do conteúdo dos vídeos do YouTube como um fator determinante para legitimar seu uso como ferramenta para promover a aprendizagem. A estrutura aberta e a diversidade de conteúdo do YouTube incentivam a exploração autodirigida e facilitam o aprendizado com base nos interesses e paixões individuais.

Em suma, este estudo ressalta a representação coletiva que os estudantes têm do YouTube como recurso para promover a aprendizagem, mostrando como as concepções de entretenimento e aprendizagem estão interligadas. As descobertas desta pesquisa destacam a importância de considerar o potencial do YouTube como uma plataforma educacional, que pode proporcionar uma experiência de aprendizagem envolvente e personalizada para os estudantes. No entanto, é necessário promover discussões mais aprofundadas sobre as formas de utilização do YouTube na sala de aula, explorando suas potencialidades e limitações, a fim de maximizar seu impacto educacional.

Outro ponto que merece destaque é a constatação de que as representações sociais do YouTube vão muito além de uma avaliação dos estudantes acerca da qualidade técnica e pertinência do conteúdo apresentado. O meio social atua de forma decisiva para que o estudante desenvolva

capacidades para compreender o caráter semiótico implícito nas mensagens do vídeo e produzir conhecimento por meio de uma leitura crítica do audiovisual. Assim, a pesquisa destacou os canais do YouTube mais acessados pelos estudantes, como “Me Salva!” e “Manual do Mundo”, que adotam uma linguagem voltada para os estudantes, abordam aspectos emocionais e buscam uma identificação imediata com o público, bem como o canal “Ferreto Matemática”, que fornece explicações e resoluções de exercícios focados em matemática para o vestibular e Enem. Embora esses canais apresentem abordagens diferentes, todos têm em comum a preocupação em comunicar o conteúdo de maneira acessível e adequada ao público estudantil.

Não obstante aos resultados apresentados, é importante destacar algumas limitações no que se refere à generalização e ao enfoque temporal. As conclusões baseiam-se na coleta de dados de um número restrito de estudantes do ensino médio, o que leva à impossibilidade de generalização dos resultados e inviabiliza uma compreensão abrangente do fenômeno em questão. Assim, embora os resultados sejam válidos para o contexto estudado, a extrapolação para outras faixas etárias, níveis de ensino ou ainda contextos similares deve ser feita com cautela, atentando-se para as particularidades do grupo investigado. Além disso, a pesquisa possui caráter transversal, pois foi conduzida em um período específico, refletindo as concepções dos estudantes naquele momento. Mudanças nas tendências do YouTube e nas percepções dos estudantes ao longo do tempo podem não estar totalmente representadas. Essas limitações oferecem oportunidades para a continuidade da investigação e o aprimoramento da compreensão sobre o tema.

Como apontamentos para trabalhos futuros, recomenda-se a ampliação da quantidade de informantes e o desenho de pesquisa longitudinal. Sugere-se também utilizar outras formas de levantamento de dados a fim de obter uma análise mais rica das relações sociais do indivíduo em seus vários segmentos. A entrevista clínica é um excelente método para expor o que, porventura, fica implícito por outras técnicas de investigação. Por meio da entrevista, a resposta a uma pergunta fornece elementos para a formulação da pergunta seguinte, levando o entrevistado a refletir sobre as próprias concepções. Propõe-se também investigar com maior profundidade o papel atribuído aos *YouTubers* e *influencers* na perspectiva dos estudantes. Isso pode envolver a análise de como os estudantes percebem os *YouTubers* e influenciadores como fontes de conhecimento, sua influência na formação de atitudes e crenças, bem como o impacto de suas abordagens comunicacionais para o ensino e a aprendizagem.

De maneira geral, a utilização do YouTube na escola encontra nos estudantes desta pesquisa uma significação que o coloca entre os recursos que promovem a aprendizagem e não foi observada uma opinião completamente contrária a essa finalidade. Espera-se que este trabalho contribua para uma melhor compreensão do papel do YouTube na educação e das percepções dos estudantes sobre seu uso como recurso para proporcionar o desenvolvimento intelectual.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations**, v. 2, n. 2, 75-78. 1993. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/126>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Fafria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (ed.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BINDA, Renan P.; ULBRICHT, Vânia R.; FADEL, Luciane M. Experiência do espectador: o audiovisual como ativador de possibilidades experienciais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESIGN DA INFORMAÇÃO, 8./CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN DA INFORMAÇÃO, 8., **Proceedings...** [S.l.]: Blucher Design, 2018, p. 94-104. v. 4. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cidi2017/009.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube: online video and participatory culture**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software Iramuteq**. [S.l.]: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC - Brasil, 2016. Disponível em: http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Televisão e Educação: Aproximações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC; Seed, 2005. p. 102-105. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARVALHO JÚNIOR, Luiz Espíndola de. **Música e YouTube no cenário brasileiro atual: um enfoque de suas implicações com a indústria cultural**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6184>. Acesso em: 21 jun. 2022.

CHAIB, Mohamed; LOUREIRO, Laura. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000200358&script=sci_abstract. Acesso em: 19 jun. 2023.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deuxmots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>. Acesso em: 04 jul. 2022.

DE LIMA VELHO JUNGES, Débora; GATTI, Amanda. Estudando por vídeos: o YouTube como ferramenta de aprendizagem. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/88586>. Acesso em: 30 maio 2023.

GILLY, Michel. As representações sociais no Campo da Educação. In JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P. 321-341.

LANGE, Patricia G. Informal learning on YouTube. **The International Encyclopedia of Media Literacy**, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118978238.ieml0090>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MION, Mirian Raquel Buiz; LOPES, Daniel de Queiroz. Youtube e Educação: uma revisão da pesquisa brasileira no período de 2014 a 2021. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 526-536, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/121376>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MONTAÑO, Sonia. A construção do usuário na cultura audiovisual do YouTube. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**, v. 24, n. 2, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25256>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: ALMEIDA, Maria E. B.; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC; Seed, 2005.

MOSCOVICI, Serge. A era das representações sociais. Tradução: Maria Helena Fávero. In: PALMONARI, Augusto; DOISE, Willem (eps.). **L'études des représentations sociales**. Neuchatel. Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p 334-380.

PATTIER, Daniel; FERREIRA, Pedro Daniel. El vídeo como recurso educativo en educación superior durante la pandemia de la COVID-19. Pixel-Bit. **Revista de Medios y Educación**, v. 65, p. 183-208, 2022. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/93511>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PARREIRA, Pedro; MÓNICO, Lisete; OLIVEIRA, Denise; CAVALEIRO, José; GRAVETO, João. Abordagem estrutural das representações sociais. In: PARREIRA, Pedro; SAMPAIO, Jorge Humberto; MÓNICO, Lisete; PAIVA, Teresa; ALVES, Maria Leopoldina (orgs.). **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do Ensino Superior Politécnico**. Guarda: IPG/PIN. 2018. p. 55-68. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10578>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PAULINO, Suzana Ferreira. Livro tradicional x livro eletrônico: a revolução do livro ou uma ruptura definitiva? **Hipertextus**, n. 3, jun. 2009.

PEREIRA, Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. **Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 177-204, 2001. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/495>. Acesso em: 2 jul. 2022.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RAMÍREZ, Marta Gil; TRAVESEDO-ROJAS, Ruth Gómez de; ALMANSA-MARTÍNEZ, Ana. YouTube y coronavirus: análisis del consumo de vídeos sobre la pandemia COVID-19. **Revista Latina de Comunicación Social**, v. 78, p. 121-153, 2020. Disponível em: <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/313>. Acesso em: 18 fev. 2024.

REINERT, Max. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélie de Gérard de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 26, n. 1, p. 24-54. 1990. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>

ROHRER, Cleber Vanderlei; OLIVEIRA, Cesar Augusto Alencar. A utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula. **Revista da Universidade Ibirapuera**, n. 14, p. 49-50. Jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.ibirapuera.br/seer/index.php/rev/article/view/118>. Acesso em: 30 mai. 2023.

ROSADO, Eliana Martins da Silva. Contribuições da psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1998. **Anais...** Águas de Lindóia, SP. [S. l.]: [s.n.], 1998. p. 217-237.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SOUSA, Sidinei de Oliveira. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 237-245, dez. 2010. disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11170>. Acesso em: 03 jul. 2022.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael; MATOS, Fabiola Rodrigues. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. **LIBERABIT**, Lima, Peru, v. 22, n. 2, p. 153-160, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v22n2/a03v22n2.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

WOLTER, Rafael. The Structural Approach to Social Representations: Bridges between Theory and Methods. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, dez 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230403>. Acesso em: 18 mai. 2022.

VERGÈS, Pierre; TYSZKA, Tadeusz, VERGÈS, Pierrette. Noyau central, saillance et propriétés structurales. **Papers on Social Representations**, v. 3, p. 3-12. 1994. Disponível em: <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/187>. Acesso em: 2 jul. 2022.

ZILLER, Joana. Expressões antropofágicas: apropriação e recriação de vídeos no YouTube. **Revista Contemporânea**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 741-758, set-dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/6436>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Como citar este artigo: SOUSA, Sidinei de Oliveira. A YouTube: explorando a coexistência entre o entretenimento e a aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300035, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300035>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

SOBRE O AUTOR

SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA é doutor em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na Faculdade de Informática de Presidente Prudente Fipp/Unoeste e na Faculdade de Medicina de Presidente Prudente Famepp/Unoeste. Atua no programa de mestrado e doutorado em educação e como professor permanente da mesma instituição.

Recebido em 4 de julho de 2023

Revisado em 18 de fevereiro de 2024

Aprovado em 12 de março de 2024

