



UFSC



## Artigos Livres

# Chegando atrasado na aula: estratégias de preservação de face no ambiente universitário em uma perspectiva goffmaniana<sup>1</sup>

Arriving late to class: face-saving strategies in the university environment from a Goffmanian perspective

Luis Mauro Sa Martino<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculdade Cásper Líbero , São Paulo, SP, Brasil

## RESUMO

Este estudo delineia algumas estratégias do que Goffman (2010) denomina “preservação de face” no ato de entrar atrasado em uma aula, verificando as formas de interação utilizadas pelos indivíduos para diminuir o desconforto dessa situação. Parte-se do princípio de que essa situação se apresenta como um espaço para a observação da presença de relações de poder sutis, mas não menos eficazes para a construção de uma ordem, no espaço da sala de aula. A partir da observação assistemática, mas contínua, de salas de aula em cursos de comunicação e artes, nota-se, como resultado, a utilização de ao menos três estratégias de interação: (1) preservação máxima de face, tentando passar despercebido e contando com a “desatenção polida” de docentes e discentes; (2) interação mínima com o docente, reconhecendo o atraso assumindo o foco de atenção; (3) auto-tematização da situação, com a tentativa de mudar a definição da situação. Como considerações finais, observa-se que, para além da aparente trivialidade da situação, esse tipo de interação é articulado com relações de poder na tentativa de manutenção de um modelo de ordem estabelecido. Esses aspectos são discutidos a partir dos conceitos de comunicação e ordem de interação de Goffman.

**Palavras-Chave:** Interação; Comunicação; Ensino Superior; Atraso; Goffman

## RESUMO

Late arrival at the class is often a situation that might cause an individual to feel embarrassed. In order to avoid that feeling, people develop several strategies to enter the ongoing class with a minimum discomfort. As common as this situation may be, it also provides an opportunity to grasp the meaning

<sup>1</sup> Este trabalho é parcialmente baseado em dados de pesquisa realizada com auxílio do CNPq –Processo 305133/2022-5. O autor agradece às avaliadoras e avaliadores anônimos as contribuições para as melhorias da primeira versão deste artigo.

of micro-interaction. This paper examines the strategies employed by university students to preserve the best image of their selves when late entering a classroom. Grounded on observation of classrooms in media and arts courses, it suggests the use of three main strategies of 'saving the face' of the one who is late, each with both risks and advantages: (1) entering as if nothing is happening; (2) minimum interaction with both teachers and students and (3) maximum self-disclosure. These findings are discussed from Goffman's concepts of communication and interaction order.

**Keywords:** Interaction; Communication; University Teaching; Lateness; Goffman

## 1 INTRODUÇÃO

Chegam quatro alunos atrasados para a aula. O professor para na frente deles e diz que não entrarão sem uma autorização da coordenação, pois estão além do tempo de tolerância permitido para o ingresso em aula e, ainda, diz ele, com lanche na mão e bebendo, sabendo que isso não é permitido no laboratório de informática. Após um ar de descontentamento, eles se viram para ir à coordenação (Rossetto, 2004, pp. 240).

Este texto estuda uma situação pela qual – pode-se imaginar – toda pessoa ligada à vida universitária já passou: chegar atrasada para uma aula. À primeira vista, há um lado aparentemente leve, quase trivial, nisso. Mas é possível ir além: as razões para atrasos em sala de aula estão ligadas a tramas sociais e políticas. Pesquisas realizadas por Never e Iglesias (2015), Maile e Olowoyo (2017), Adgunju, Ola-Alani e Agubossi (2019), Warne *et al.* (2020), Olowoyo, Ramaila e Mavuru (2021) ou Anyamene e Anakwuba (2022) mostram que fatores extraclasse, como distância, trânsito, falta de sono ou situações de alta vulnerabilidade social, estão relacionadas a atrasos. A distribuição geográfica desses estudos – África do Sul, Brasil, Nigéria e Suécia – sugere que a questão não está restrita a um ou outro lugar.

No ensino fundamental e médio, foco desses estudos, entrar com atraso geralmente aciona uma rede institucional para que a pessoa possa assistir à aula. O ambiente universitário, por outro lado, permite a alunas e alunos entrarem e saírem livremente das aulas a qualquer momento. Isso torna esse processo, aparentemente, mais simples.

No entanto, no momento de abrir a porta e entrar em uma sala com a aula em andamento, emerge outra questão, urgente naquele instante: qual a melhor maneira de entrar? Para além de qualquer obviedade, as interações desse momento, por menores que sejam, colocam várias questões que permitem observar algumas de suas dinâmicas comunicacionais.

Do ponto de vista docente, nota-se a quebra de uma regra ligada ao horário. Várias atitudes podem ser tomadas, do prosseguimento da aula até a completa interrupção para condenar o ato. Na perspectiva discente, trata-se de pensar nas melhores possibilidades de evitar o embaraço, calculadas tanto em relação aos docentes (mais “gente boa” ou “rígidos”) quanto em relação à movimentação na sala e a interação com os colegas.

Trata-se, em alguma medida, de estudar o que o sociólogo canadense Erving Goffman (2010) define como uma situação de “preservação de face” diante de uma situação potencialmente causadora de um embaraço. A preservação da imagem de si em relação a professoras e professores – que, por sua vez, também precisam manter sua face – e aos colegas, parece ser um poderoso instrumento de orientação das estratégias de comunicação desse momento.

A ideia para este texto nasceu da leitura do livro de Viviana Mancovisky (2011) sobre avaliação e interações em sala de aula em diálogo com algumas perspectivas de Goffman. As interações entre docentes e discentes em sala de aula tem sido tema de vários estudos, cobrindo diversos aspectos da questão. Próximos a este texto, em termos teóricos e metodológicos, destacam-se as contribuições Nascimento (2009) e Bastos (2016).

Para além de sua aparente trivialidade, essa situação parece se apresentar como um espaço privilegiado para a observação da presença de relações de poder tanto mais eficazes na medida de sua sutileza: há todo um jogo de posicionamento físico, troca de olhares, evitações e interações verbais voltadas para a diminuição do impacto da entrada além do horário, por parte da pessoa atrasada, ou para sua denúncia,

por parte de quem leciona. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de observar, na prática, as tensões entre poderes – de um lado, a autoridade docente de se apresentar como garantia da ordem institucional; de outro, as estratégias discentes para, em uma situação de atraso, lidar com uma potencial reprimenda.

Como indicam os estudos de Michel de Certeau (2014), o cotidiano se apresenta como um espaço de interesse para a observação das tramas que presidem sua construção – nesse sentido, não se trata de algo dado, mas elaborado e reelaborado pelas pessoas em suas práticas sociais dentro de um contexto histórico e político. Não se está distante, nesse aspecto, das implicações políticas do cotidiano assinaladas por Lefebvre (2009), permitindo pensar as práticas aparentemente triviais como produto e produção da atividade humana. Isso coloca, de saída, um desafio metodológico para a captura das interações cotidianas, no questionamento de como apreender o efêmero e o assistemático procurando preservar sua dinâmica; nesse sentido, trabalhou-se, aqui, com autoras e autores voltados para a interpretação de que um cotidiano assistemático só pode ser capturado a partir de uma observação igualmente assistemática.

Nesses termos metodológicos, procurou-se, a partir de Rodrigues (2005), Mancovisky (2011), Leeds-Wurwitz (2004), Leeds-Wurwitz e Winkin (2013), Autoria e Colega (2020) e Autoria (2021), olhar os detalhes desse tipo de interação. Trata-se do exercício de ver as situações em “câmera lenta”, ampliando interações que duram, na prática, poucos segundos. Esse olhar, ao diminuir artificialmente a velocidade do real, permite analisar elementos presentes na interação, mas nem sempre percebidos imediatamente. Prosseguem-se, aqui, estudos sobre microinterações (Martino, 2021).

Ainda no aspecto metodológico, este texto se pauta na análise assistemática, mas contínua, das formas de entrada de alunas e alunos depois do início da aula em cursos universitários de artes e comunicação ao longo de mais de vinte anos de atividade docente. Trata-se, seguindo Leeds-Wurwitz e Winkin (2013), de um procedimento de longo prazo, ancorado na preservação desse tipo de narrativa na memória docente – e, em particular, de seu compartilhamento em conversações informais (Martino, 2024).

Vale situar os limites dessa aproximação. Trata-se de uma trajetória que, se por um lado se espalha no tempo, por outro lado se concentra no ensino superior particular em uma capital de estado, com participações em outros espaços – universidades públicas, associações de pesquisa e cursos no exterior. É uma observação como participante, autorreflexiva e consciente de seus limites, compartilhando com professoras e professores as situações analisadas.

Mas compartilhando também com alunas e alunos: como indicado, é possível imaginar que muitas professoras e professores, quando estudantes, se atrasaram para a aula alguma vez. Por isso, longe de apontar um dedo acusador para condenar o atraso, recorda-se que os atravessamentos do social, em sua dinâmica de hierarquias e desigualdades, atuam poderosamente na definição dos horários de chegada de alguém à aula. Apenas por razões de espaço esses aspectos não são discutidos aqui.

Vale notar que “chegar atrasado” depende da noção de pontualidade de quem leciona. A tolerância a atrasos varia de acordo com as práticas dos sujeitos em cada contexto (Levine; West; Reis, 1980; Levine; Norenzayan, 1999; Sedlmeier, 2020; Marques, 2022). Há também um aspecto pessoal: enquanto para uma professora o início das atividades coincide exatamente com o horário designado, outro pode ter uma perspectiva mais elástica (“vou esperar mais cinco minutinhos”; “vamos dar mais um tempinho para o pessoal chegar”). Neste último caso, pode ocorrer uma chancela informal do atraso como horário “oficial” – sem mencionar, evidentemente, atrasos de professoras e professores, que, por sua importância, demandariam outro trabalho. Aqui, entende-se o atraso em relação ao início efetivo: “atrasada” é a pessoa que entra na sala após o começo da aula.

No que se segue, o texto é dividido em três partes, cada uma focalizando um aspecto da situação: (1) a disposição espacial da sala, (2) a desatenção civil frente à entrada atrasada e (3) a interação focada na perda de face da pessoa atrasada.

## 1.1 A interação e a disposição espacial da sala de aula

Um aspecto inicial diz respeito à disposição espacial da sala de aula. Trata-se de um elemento fundamental para regular a exposição das pessoas em seu fluxo de entrada e saída, e, consequentemente, as relações de visibilidade responsáveis por definir as possibilidades de embaraço e o tipo de interação em cada situação. Considera-se aqui o tipo de sala de aula voltado para exposições dialogadas, deixando de lado auditórios ou laboratórios.

Em linhas gerais, a sala de aula mais comum se apresenta como um retângulo no qual, em um dos lados, fica o espaço de professoras e professores (Cordeiro, 2011). Nesse lugar, conforme o caso, estão equipamentos como quadro, computador, projetor, tela e uma mesa, a “mesa do professor” (Ferrari; Dinali, 2011; Comin, 2015).

Trata-se de uma demarcação responsável por definir, em alguma medida, alguns dos outros elementos da disposição espacial da sala. Há toda uma relação entre esse polo da sala de aula onde ficam professoras e professores e a distribuição de alunas e alunos: quando a ocupação dos lugares é livre, a distância às vezes é tomada, no senso comum, como indicador da atenção e interesse na aula – as carteiras mais próximas indicando o grau máximo de atenção, diluído progressivamente até as últimas fileiras.

No folclore dos corredores universitários, essa disposição não deixa de ser tematizada, geralmente em uma dupla estigmatização (Goffman, 1978): sentar nas primeiras fileiras parece supor interesse, expectativa de comportamento correto, apego às regras e boas notas, compensado, em certo imaginário, pelo pouco traquejo social (“nerds”, “queridinhos”); a preferência pelas últimas fileiras se apresentaria como desinteresse, pouca atenção ou mesmo desnível no desempenho (“turma do fundão”; “bagunceiros”).

O formato da sala de aula é especialmente importante quando a questão é chegar com atraso. Para quem está nessa situação, trata-se de planejar os caminhos a percorrer até o lugar escolhido, contando não só com um certo conhecimento da disposição da sala mas também e, sobretudo, da distribuição das pessoas no espaço.

Quem chega atrasado tem poucos segundos para verificar se o lugar habitual está ocupado e, em caso positivo, decidir entre as opções disponíveis. Isso pode implicar, no micro-nível das interações, ocupar espaços que tendem a evidenciar o fato da pessoa ter chegado atrasada – por exemplo, quando os únicos lugares disponíveis são na primeira fileira, levando à exposição máxima, ou se a carteira vaga é próxima de pessoas com as quais não há simpatia.

Observa-se, em momentos assim, o desconforto da pessoa, quase sempre representado pela tentativa de delimitar e garantir o que Goffman (2010b) denomina “território de si”. Trata-se, em linhas gerais, do espaço mínimo ocupado por um indivíduo no sentido de garantir sua própria integridade em um lugar de relação com os outros. O território de si não está ligado apenas ao aspecto físico, mas também à fronteira de interações com outras pessoas.

Mesmo em uma sala de aula lotada há uma perspectiva de preservação desse território: a proximidade involuntária é compensada pela tentativa de regular a interação. Quando se está sentado perto de um grupo de amizades, o território de si é demarcado coletivamente; no entanto, quando se chegar atrasado e é necessário sentar com outras pessoas, observa-se uma acentuação na demarcação desse território, mantendo uma postura corporal mais rígida, diminuindo interações laterais, ou fazendo varreduras visuais para trás e/ou para os lados buscando o olhar de cumplicidade de amigas e amigos – com o risco de ser chamada a atenção.

Há um outro elemento relacionado à construção e reconstrução do território de si nos momentos em que se chega atrasado: a posição das portas em relação à mesa das professoras e professores. Esse aspecto, aparentemente trivial, é de importância especial para definir as estratégias voltadas para a diminuição do embaraço provocado pela entrada fora do horário.

É possível argumentar, sem dúvida, que talvez se esteja dando muita importância à posição de uma porta na sala de aula, ou mesmo ao fato de se chegar atrasado. Afinal, trata-se de algo quase aleatório, que muda conforme o semestre ou com a

aula. E, no fim, a pessoa atrasada tende a dar um jeito de entrar. Essa visão, se tem aspectos válidos, deixa de lado as consequências possíveis, desde o embaraço até o conflito aberto caso a professora ou professor decida não permitir ou problematizar a entrada de quem está atrasado. É possível, em conversas entre docentes, encontrar casos de conflitos com alunas e alunos por conta de atrasos, sobretudo quando o problema é sistemático. A disposição dos fluxos de entrada e saída, na sala, parece estar ligado ao aumento ou diminuição da intensidade desse tipo de questão.

Não há, evidentemente, muitas possibilidades de variação espacial.

Quando a porta principal é situada no fundo da sala, na parede oposta à mesa de quem leciona ou em uma das laterais, a pessoa que chega atrasada pode tentar entrar de maneira discreta, atraindo apenas os olhares de quem está próximo. Isso tende a diminuir o tempo de exposição, sobretudo se houver algum lugar próximo. A presença da pessoa, dessa maneira, atrai o mínimo de visibilidade dos colegas e, com um pouco de sorte – na esfera do imponderável, mas determinante – de quem está lecionando.

Sem dúvida a pessoa pode optar por ignorar olhares, enfrentar o constrangimento e atravessar olimpicamente a sala até seu lugar habitual; essa postura de desafio, no entanto, implica os riscos de embaraço, constrangimentos ou sanções por parte de quem está lecionando – a presença em interação não passa despercebida, lembra Goffman (2012), e requer seus rituais.

Mesmo a chegada discreta pelo fundo da sala acarreta ao menos dois riscos.

O primeiro é ter sua entrada identificada e tematizada por quem está lecionando, mesmo agindo de forma discreta e distante do foco de fala (“você aí do fundo, entrando atrasada!”). Em geral, isso acarreta um movimento gestual de toda a sala, com as pessoas se voltando para trás para ver – e comentar – quem chegou atrasado e está levando uma bronca. Esse tipo de insucesso tende a ser particularmente frustrante: a tentativa era entrar discretamente, mas foi transformada em seu oposto pela interpelação de quem está lecionando.

Um segundo risco está relacionado à ausência de um lugar desocupado próximo. Dependendo da quantidade de pessoas na sala é possível que a aluna ou aluno atrasado precise se deslocar para os lugares mais próximos de quem está dando aula. Quanto mais para frente a pessoa precisa ir, maior a busca de um lugar vazio o mais distante possível –nota-se o olhar atento na procura por um espaço, assim como o andar hesitante. O cenário mais complicado é ter que ocupar as primeiras fileiras quando não se tem familiaridade com esse espaço.

Mas a expectativa máxima de constrangimento ocorre quando a porta principal de entrada está situada próxima à mesa das professoras e professores. Qualquer pessoa que entra imediatamente atrai para si todos os olhares, independentemente de sua discrição ao fazer isso. para quem está lecionando. Trata-se, a rigor, do grau máximo de exposição: por alguns instantes, a pessoa está “lá na frente”, sem nenhum tipo de objeto mediador entre ela e a sala.

Se professoras e professores estão mediados, além do discurso docente, por equipamentos e uma mesa, a aluna ou aluno atrasado não tem nenhum elemento para distrair a atenção das outras pessoas. Não se nota apenas sua entrada, mas o atraso, uma vez que a aula está em pleno desenvolvimento. As interpelações docentes ao discente atrasado, nesse caso, são mais frequentes, podendo assumir várias nuances, como se verá nos próximos itens.

## **1.2 A desatenção polida**

Entrar atrasado em uma aula significa, em geral, um momento de exposição de si em um grau máximo de visibilidade. Considerando que a aula já foi iniciada, a entrada de alguém significa atrair olhares em sua direção em uma situação de expectativa – segundo Vertzmann (2014), com um potencial desencadeador do embaraço, sobretudo em pessoas mais tímidas.

Igualmente, na perspectiva goffmaniana, isso representa uma situação potencial de embaraço: a representação da pessoa atrasada pode ser exposta de maneira

negativa, em uma possibilidade de dano à imagem construída para apresentação em público. Goffman (2012) denomina essa parte mais visível de um indivíduo, elaborada para a participação em interações, de “face”. Não se trata de uma referência ao rosto, mas à apresentação de si mesmo na interação com os outros. A face implica ao mesmo tempo uma representação e autorrepresentação: a imagem de si, na face, deve ser válida tanto para o indivíduo quanto para as pessoas com quem vai estabelecer alguma interação.

Evidentemente seria possível argumentar que nem todas as pessoas sentem embaraço, constrangimento ou vergonha da mesma maneira, e algumas podem, inclusive, não dedicar praticamente nenhuma atenção a isso. No entanto, é preciso levar em conta a dificuldade de evitar, na presença outras pessoas, algum tipo de interação relacionada à imagem de si apresentada em um dado momento.

Como recordam, em contextos diversos, Martins (2008), Castro (2012), Scheff (2013) e Ferreira (2015), o embaraço e a vergonha atuam como poderosos elementos de definição das práticas sociais e atitudes individuais. Os sujeitos sociais, relembram essas pesquisas, frequentemente têm dificuldades para lidar com a sensação de deslocamento provocada pelo embaraço. Desligado de um grupo ao qual se imaginava pertencer, de forma momentânea ou definitiva, o indivíduo se separa também de uma das apresentações de si responsáveis por sua auto-imagem. Ao entrar atrasado, perde-se uma eventual representação de si como alguém que “cumpre as regras”. Isso implica um dano, ainda que mínimo, a fachada do indivíduo.

Segundo Goffman (2012), a preservação dessa face é fundamental para qualquer performance social, e qualquer dano a ela, decorrente de algum ponto negativo, tem o potencial de gerar, no indivíduo, uma sensação de embaraço e vergonha. Como consequência, para o sociólogo canadense, as pessoas tendem a investir em complexas estratégias de “preservação de face” para sustentar, o quanto possível, a melhor performance dentro de cada interação.

O ato de entrar atrasado em uma aula se apresenta, nesses termos, como um risco potencial. O indivíduo, ao entrar, sabe que está em uma posição de transgressão da norma referente ao horário e, por isso, em uma situação de perda de face: todo o resto da interação é decorrente das estratégias para diminuir esse dano. Como notam Vilarinho e Costa (2019), alunas e alunos são conscientes das perspectivas relacionadas à necessidade de trabalhar conjuntamente essas normas, ainda que não concordem completamente com elas. A perda de face se liga à expectativa dessa percepção coletiva.

Resulta daí a utilização de formas específicas de comunicação para lidar com essa situação, procurando encontrar as melhores saídas para o que Goffman (2012) denomina “restauração da face” ou, pelo menos, para suavizar os danos provocados.

Uma das estratégias mais comuns é atrair o mínimo de atenção para si – além daquela inevitável, decorrente da irrupção visual de um outro elemento na situação. Entrar em silêncio, com o mínimo de ruído, olhando para o chão ou para algum ponto fixo no ar, encaminhando-se rapidamente para seu lugar – ou para o mais próximo – reduz ao menor nível possível qualquer interação.

Espera-se que a ausência de cruzamento de olhares com quem quer que seja ajude a entrada a passar despercebida. No entanto, é importante assinalar que essa estratégia, como qualquer outra, não depende apenas do indivíduo, mas de todas as pessoas envolvidas na interação. No caso da entrada atrasada em sala de aula, isso se refere tanto à professora ou professor quanto ao resto da sala.

Quem entra atrasado e procura atrair o mínimo de atenção parece contar com o que Goffmann (2010) denomina “desatenção polida”, isto é, a atribuição de uma esperada irrelevância para qualquer fato alheio ao foco principal da interação – no caso, a aula. Nesses casos, há uma dupla expectativa de desatenção: a pessoa atrasada busca não chamar atenção, contando que docentes e discentes polidamente ignorem sua presença. Espera-se que os olhares, tanto de professoras e professores quanto do resto da classe, não durem mais do que um segundo, retornando para o

foco principal. A desatenção polida, neste caso, se apresenta como o melhor resultado em termos de preservação de face: em menos de um minuto, e com o mínimo de embaraço, a pessoa atrasada está plenamente integrada ao restante da sala e a aula pode prosseguir normalmente. Não deixa de haver algo de paradoxal nessa situação: as pessoas envolvidas na interação sabem que o indivíduo entrou atrasado, mas há um compromisso tácito em ignorar isso para não constrangê-lo – parafraseando Goffman (2010, p. 103), o que é fisicamente visível se torna socialmente invisível.

Uma outra estratégia de preservação de face que parece apostar em uma modalidade de desatenção polida é entrar em dupla ou em grupo. Evidentemente a utilização dessa estratégia depende de um fator, talvez imponderável, de contar com a chegada de várias pessoas atrasadas no mesmo momento – ou utilizar aplicativos de comunicação para saber se há mais alguém atrasado e combinar esse procedimento.

Ao entrar atrasada em grupo, a pessoa encontra uma maneira de preservar sua face a partir do compartilhamento da sensação de embaraço, suavizando o dano provocado à imagem de si (“estou atrasada, mas ela também está”; “estou atrasado, mas não sou o único”). A presença de outras pessoas na mesma situação atua como uma possibilidade de reivindicação de legitimidade para o comportamento: se outras pessoas fizeram a mesma coisa, o problema – e o embaraço decorrente dele – não se concentra sobre uma única pessoa (como se dizendo “viu, não fui só eu”).

Essa sensação encontra uma razão objetiva: ao entrar em grupo, o olhar das outras pessoas não se concentra sobre um único indivíduo, diluindo a sensação de embaraço. Há uma cumplicidade tácita entre os participantes do grupo no sentido de assumir coletivamente o atraso: a quantidade de pessoas implica que não será possível ignorá-los, ao mesmo tempo que a presença de cada esconde parcialmente o outro, diminuindo o prejuízo individual.

No entanto, em qualquer situação social há uma quantidade considerável de variáveis que mesmo a estratégia mais bem planejada não conseguiria antecipar em sua totalidade. O sucesso de conseguir a desatenção polida, um dos melhores

resultados possíveis em termos de preservação de face, é constantemente desafiado pela presença das outras pessoas.

Um dos riscos iniciais é a tematização do fato por docentes ou discentes. Ao entrar na sala de aula atrasada, a pessoa está exposta a se tornar não apenas o centro das atenções, ainda que momentaneamente, mas também ser o alvo de comentários que derrubam a desatenção polida e instaura uma situação de embaraço. Isso pode ser provocado intencionalmente tanto pelos colegas quanto pela professora ou professor.

Em geral, esse tipo de interação ocorre nos instantes iniciais da situação. Assim que a pessoa abre a porta e ultrapassa o limiar do espaço da aula, sua presença é deliberadamente assinalada. Resta, a partir daí, administrar o dano causado à face e tentar recuperá-la mesmo em uma situação adversa. Em um espaço de tempo mínimo, trata-se de imaginar quais micro-interações serão as mais adequadas para a elaboração de uma nova face que preserve a imagem da pessoa perante os outros e permita a si mesma se colocar novamente no controle da situação. E, principalmente, lidar com o embaraço desse momento. Isso leva ao próximo item.

### **1.3 A atenção focada, a identificação e a restauração de face**

O risco de ser destacado no momento da entrada em sala de aula acompanha qualquer pessoa que chegue atrasada. A possibilidade mais inicial, talvez, é ter sua presença ressaltada pelo próprio professor ou professora. Como o objetivo de quem entra atrasado é passar despercebido, mesmo o “bom dia” mais amigável de quem está lecionando significa que a estratégia falhou (“eu estou vendo que você chegou atrasado”). Esse cumprimento inicial entre quem está dando aula e a pessoa atrasada geralmente não é mais do que um sopro de voz, sobretudo quando a professora ou professor está no meio de uma sentença. Neste caso, inclusive, há uma chance do cumprimento ser respondido com um ligeiro movimento de cabeça. Raramente haverá uma interrupção da aula para um “olá!” entusiasmado.

É importante assinalar que, na assimetria das relações em sala de aula, esse momento pode se revestir de uma especial importância em termos de conflitos – a

atenção aos detalhes, recorda Gastaldo (2008), é reveladora das relações de poder na sociedade. Assim, um professor pode se utilizar do fato de estar do “lado certo” da regra do horário para intencionalmente constranger uma aluna ou um aluno, seja acompanhando sua trajetória na sala de aula com um olhar de reprovação, seja a partir de considerações verbais (“atrasado de novo, né?”; “chegou cedo para a próxima aula”). Essa exposição pode ser tanto mais visível quando a pessoa é identificada nominalmente (“olha o João Pedro entrando atrasado de novo”; “sempre atrasada, hein, Vitória?”) Além disso, pode haver também a denúncia da estratégia (“eu sei que você estava tentando passar despercebido”), reforçando a situação de desconforto. No limite, essa situação de chamada de atenção pode se apresentar como um potencial gerador de conflitos no caso de uma resposta menos amistosa, ou, eventualmente, francamente hostil, da pessoa que entrou atrasada.

Em certa medida, esse constrangimento parece estar relacionado a uma tentativa de reassumir a autoridade antes que a exceção se converta em regra tendo, como garantia, o desconforto provocado em quem chegou atrasado. No folclore dos corredores universitários, esse tipo de procedimento parece estar ligado à apresentação de si e da elaboração da face de professoras e professores perante os estudantes (“na aula dela não dá para entrar atrasado” ou “ela é tranquila”).

É preciso notar que a situação das relações sociais na contemporaneidade não pode deixar de lado que a violência se manifesta em várias direções. O cumprimento amigável de uma professora ou professor pode ser ignorado ou receber de quem entra um olhar desafiador, mais ou menos prolongado, ou ter sua presença ignorada enquanto a pessoa atrasada cumprimenta amigas e amigos. Esses aspectos, por sua gravidade, demandariam uma análise além do escopo deste artigo – menciona-se, aqui, a título de ilustração.

Quando a pessoa atrasada é obrigada, pela disposição geométrica da sala, a entrar por uma porta próxima à professora ou ao professor, há o risco da presença física não apenas ser notada, mas também ser incontornável.

Se a pessoa abre a porta e se depara com o professor, a tendência é voltar ligeiramente atrás e tentar encontrar uma outra rota; para quem está lecionando, trata-se de se recuperar imediatamente da interrupção de sua linha de raciocínio, quando não do susto pela entrada inesperada, e tentar se posicionar fora do caminho entre a pessoa atrasada e o resto da sala.

Há situações, pelo posicionamento relativo de ambos, nas quais a tentativa de evitar um contato físico leva a uma espécie de coreografia na qual o movimento de uma pessoa é espelhado pelo da outra, resultando em uma sequência de micro falhas em tentar encontrar mutuamente um caminho. Nesses momentos, em geral, o fluxo da aula já está completamente interrompido e a atenção é transferida para a expectativa de como a situação vai se resolver.

Em alguns casos, sabendo que se está chegando com atraso na aula de uma professora “rígida”, a pessoa pode optar por assumir a situação de atraso procurando, no entanto, modificar seu sentido na perda de face. Trata-se de uma forma de assumir a derrota dentro do que, em termos estratégicos, seria “terra arrasada”.

Goffman (2009), em um texto intitulado “Acalmando o otário”, chama isso de “esfriar a situação”: diante de uma situação evidente de falha, quando a imagem de si do indivíduo corre o risco de sofrer um sério dano, procura-se transformar a definição do que está acontecendo para obter um mínimo de vantagem. Fazer piadas sobre si mesmo, tentar encontrar pontos positivos em situações negativas ou mostrar desinteresse são formas de “esfriar” o indivíduo diante de um momento de derrota (Khoury, 2015).

Em uma situação de entrada atrasada em aula, uma das maneiras de “esfriar” a situação é assumir o fato e sugerir indiferença em relação a ele, em uma postura que parece dizer “não estou nem aí” ou “não ligo para isso”. Essa aparente indiferença e autonomia podem ser vistas como formas estratégicas de diminuir o constrangimento assumindo, por antecipação, que se está errado – e atribuindo intencionalidade à falha. A pessoa que entra fazendo o máximo de ruído possível, cumprimenta vários colegas

no caminho até seu lugar e atrai a atenção voluntariamente consegue eliminar o risco de uma sanção colocando-se intencionalmente na posição em que, de qualquer modo, já estaria. A diferença é exatamente o que “esfria” a situação: no lugar de parecer alguém com medo da culpa pela perda do horário, a pessoa se apresenta como agente da situação, em uma postura de desafio, ainda que não verbalizado.

O grau de visibilidade e a exposição ao embaraço dependem também, com igual força, da maneira como o restante da classe vai se comportar em relação a quem chegou atrasado. A percepção da entrada de outra pessoa e a manifestação dessa percepção é inevitável: quando a porta de entrada abre, todos os olhares tendem a se voltar para aquela direção. Mesmo que a professora ou professor esteja no meio de uma complexa linha de raciocínio, seria muito difícil não perceber o movimento de todas as outras pessoas da sala na direção de quem entrou. Em alguns casos, quando a porta da sala fica em algum lugar de difícil visibilidade para quem está lecionando, o movimento de olhares das alunas e alunos é o suficiente para denunciar, mesmo involuntariamente, a entrada de alguém fora de hora.

Em casos assim, ainda é possível restaurar a face de maneira relativamente rápida, bastando, para isso, que o conjunto de olhos se volte novamente para o foco principal, a aula.

No entanto, nem sempre isso acontece, e é possível que exista uma troca de cumprimentos entre a pessoa atrasada e suas amigas e amigos mais próximos, em uma sequência de pequenas interações na saudação mútua. Se em parte dos casos, pela possibilidade de embaraço do momento, esse tipo de procedimento é estritamente gestual, com um aperto de mão, uma batida da palma das mãos (“high five”) ou com a mão fechada (“soquinho”), há alguns casos no qual essa prática ritual ganha contornos de um acontecimento, com expressões de alegria em voz alta (“E aí?! Fala, tudo bem?!”). Em casos assim, a ruptura da situação pode ser completa, com a sequência de cumprimentos se tornando um foco de disputa pela atenção recém-reconstituída da sala. Quando a pessoa atrasada se senta em um lugar particularmente distante da porta, esse procedimento ritual pode se prolongar por todo o caminho.

Esse tipo de procedimento, por si só, coloca em xeque a perspectiva da aula, levando geralmente a algum tipo de interrupção, por parte de quem está lecionando, para, em uma instância metalinguística, questionar os procedimentos, geralmente enfatizando os pontos negativos por contraste com um ideal esperado – é o momento em que a professora ou professor se vê na situação de utilizar o tempo de aula para falar sobre a própria aula em termos dos comportamentos e atitudes esperados. Em situações assim, geralmente o comentário negativo é dirigido ao conjunto da turma. Não deixa talvez de ser irônico que a perda de face, em grupo, tende a proteger cada um de seus participantes.

#### **1.4 Da trivialidade à interpretação**

As situações de ruptura de uma norma no cotidiano, salienta Leite (2010), se apresentam como espaço privilegiado de observação da força das condições normativas no sentido de reforçar o assujeitamento dos agentes a determinadas normas institucionais, ao mesmo tempo em que se apresentam como espaços de agenciamento e desafio, em variadas nuances, dessas mesmas normas. Nesse sentido, o estudo das interações sociais, em sua escala micro, permite observar algumas sutilezas das relações que talvez passassem despercebidas a outros tipos de perspectiva.

Chegar atrasado em uma aula aciona toda uma série de microinterações voltadas para a restauração e preservação de uma normatividade prática na qual docentes e discentes estão inseridos; quem chega atrasado sabe que, por seu “erro”, está sujeito a algum tipo de procedimento indicativo de sua condição, acarretando uma perda de status; as estratégias de preservação de face, neste caso, se apresentam como uma forma de agenciamento do sujeito diante desse tipo de situação para diminuir o impacto de alguma reprimenda.

Afinal, ao entrar na sala depois do horário do início da aula, a aluna ou aluno sabe que está em uma situação de desafio a uma norma, sujeito a uma perda de status revelada na possibilidade de ser recordado de sua posição – e, portanto, humilhado

– em uma situação de visibilidade diante de colegas. No limite, trata-se de observar o aspecto disciplinar da situação, no sentido proposto por Foucault (2010): a instituição age sobre o corpo (em suas estratégias de movimentação) e a mente (na perda de status) no sentido de recordar e reforçar a norma.

Ao mesmo tempo, seria talvez apressado, ou mesmo ingênuo, assinalar qualquer tipo de julgamento moral sobre quem está lecionando e, ao ver uma aluna ou aluno chegando atrasado, adota uma postura de reforço da norma. Se, em uma leitura eventualmente apressada, é possível colocar quem leciona como representante de uma normatividade a ser reforçada naquela situação, a variedade de atitudes possíveis sugere não apenas flexibilidade, mas também formas de resistência diante da própria norma ao coloca-la em perspectiva diante do atrasado.

A autonomia do sujeito docente pode se manifestar, em situações assim, na atitude avaliativa do momento e, em seu agenciamento, definir quais são as condições – ou mesmo a pertinência – da aplicação da norma traduzida na forma de algum tipo de comentário negativo sobre o atraso discente. Isso se deve não apenas às avaliações imediatas de uma situação, mas também ao reconhecimento de que a entrada atrasada interrompe a dinâmica da aula e, quando frequente por parte de uma mesma pessoa, pode permitir uma leitura como quebra de respeito pela postura profissional de quem leciona.

A entrada atrasada em uma aula é uma situação na qual estão presentes conflitos potenciais e reais, objetivados nas atitudes de preservação de face, por parte discente, e de reforço da ordem institucional, no âmbito docente, mas reconhecendo os espaços de resistência e agenciamento presentes em todo esse processo.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações em sala de aula, como recordam estudos, entre outros, de Davis, Silva e Espósito (1989), Rossetto (2005) ou Ananias e Silva (2011), são fundamentais para a formação da noção do social como um espaço comum, no qual as relações

devem ser pensadas em termos mais amplos do que o do indivíduo. A análise de alguns aspectos das interações sociais encontra seu maior desafio naquela que é também uma de suas principais características: a proximidade.

Nesse universo, a atenção ao detalhe, em termos metodológicos, é colocada em destaque quando se trabalha com o objetivo de examinar aspectos cotidianos aparentemente triviais, comuns ou de menor importância que, por sua aparente irrelevância, talvez não se apresentem imediatamente como dignos de interesse em uma análise mais pormenorizada.

Este texto se dedicou ao estudo de uma dessas situações que, por conta de sua cotidianidade, nem sempre é apresentada dentro uma perspectiva analítica: as interações comunicacionais existentes quando uma pessoa entra atrasada em sala de aula, trazendo como recorte o ensino superior – considerando a liberdade de entrada e saída da sala nesse período da vida estudantil em contraste com o controle, presumivelmente mais rígido, de etapas anteriores. De fato, trata-se de uma situação comum, provavelmente experimentada ao menos uma vez por qualquer pessoa que tenha frequentado uma classe no ensino universitário: se não pela experiência própria, ao menos pela observação dessa situação vivida por colegas.

Dessa maneira, talvez para além de qualquer elemento corriqueiro, o ato de entrar atrasado em uma sala de aula permite observar uma série de elementos mais amplos, como as relações de poder presentes em uma classe, desde as formas de estabelecer entendimentos a partir do diálogo até a reafirmação autoritária do poder. Os atravessamentos do social, presentes em qualquer situação, podem ser notados com especial nitidez em uma situação assim sobretudo por sua presença no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ADEGUNJU, Kabir A., OLA-ALANI, Eniola K.; AGUBOSSI, Lydia. A. Factors Responsible for Students' Lateness to School as Expressed by Nigerian Teachers in Elementary Schools. **Mimbar Sekolah Dasar**, v. 6, n. 2, 2019, p. 185-197.

ANANIAS, Priscila R.; SILVA, Williany M. Compreendendo a interação em sala de aula. **Domínios da linguagem**, v. 5, n. 1, 1o. Sem 2011, p. 247-264.

ANYAMENE, Ada; ANAKWUBA, Celestina A. Effect of self-management technique on late coming among secondary schools students in awka south local government area, nigeria. **European Journal of Education Studies**, v. 9, n. 2, 2022, p. 148-159.

BASTOS, Natália M. et al. Goffman e a interação face a face: análises de sala de aula. CONEDU, 3. Natal: **Anais...** UFRN, 05 a 07 de Out. 2016.

CASTRO, Camila P. Ordem da interação, embaraço e agência do *self* na obra de Erving Goffman. **Teoria & Sociedade**, v. 1 n. 20, jan-jun. 2012, p. 198-217.

COMIN, ALine. **Sala de aula: repensando a relação entre o espaço, a aprendizagem e as mídias**. Porto Alegre: UFRGS, 2015 (Especialização em Mídias na Educação).

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9, p. 66-79.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria A. S. S. S.; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 71, n.1, Nov. 1989, p. 49-54.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos. **Educação em revista**, v. 28, n. 2, Jun. 2012, p. 393-422.

FERREIRA, Douglas A. Ator sincero e ator cínico. **Dispositiva**, v. 7, n. 11, p. 123-137.

GASTALDO, Edison. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 68, Out. 2008, p. 149-153.

GOFFMAN, E. Acalmando o otário: aspectos de adaptação à falha. **Plural**, v. 16, n. 1, 2009, p. 195-212.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. **Relations in public**: Microstudies of the public order. Nova York: Basic Books, 1971.

GOFFMAN, E. **Ritual de Interação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEEDS-HURWITZ, W. Erving Goffman as communication theorist. Encontro Anual da ICA. Nova Orleans: **Anais...** Nova Orleáns, 2004.

LEVINE, Robert V.; NORENZAYAN, Ara. The pace of life in 31 countries. **Journal Of Cross-Cultural Psychology**, v. 30. n. 2, Mar. 1999, p. 178-205.

LEVINE, Robert V.; WEST, Laurie J.; REIS, Harry T. Perception of time and punctuality in the United States and Brazil. **Personality and Social Psychology**, v. 38, n. 4, 1980, p. 541-550.

MAILE, Simeon; OLOWOYO, Mary M. The Causes of Late Coming among High School Students in Soshanguve, Pretoria, South Africa. **Pedagogical Research**, v. 2, n. 2, Dez. 2017, p. 1-11.

MARQUES, Angela C. S. How to capture the political in everyday conversation? Focus groups as a method to research democratic practices in daily life. **Emerald Studies in Media and Communication**, v. 22, no. 1, 2022, p. 117-133.

MARTINO, L. M. S. Tomando café no Jerry's: episódios de comunicação em lanchonetes no centro de São Paulo. **Comunicação & Inovação**, Vol. 25, no. 1, 2024, pp. 1-18. Disponível em <[https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/download/9729/4275/36171](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/download/9729/4275/36171)> Consulta em 03.06.2025

MARTINO, L. M. S. Uma banca de defesa: delineamentos de uma performance em guias online para candidatos. **Esferas**, Vol. 11, no. 1, 2021, pp. 192-201. Disponível em <<https://portalrevisitas.ucb.br/index.php/esf/article/view/12317/7412>>. Consulta em 03.06.2025.

MARTINS, Carlos B. Notas sobre o sentimento de embaraço em Erving Goffman. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 68, Out. 2008, p. 137-143.

NASCIMENTO, Manoel A. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar**. São Bernardo - SP: Umesp, 2009 (Mestrado em Educação).

NEVES, Lude M. G. S.; IGLESIAS, Fabio. Pontualidade do professor: atribuições causais de alunos em sala. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 67, n. 3, 2015, p. 62-74.

OLOWOYO, Mary M; RAMAILA, Sam; MAVURU, Lydia. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research** v. 20, n. 7, Jul. 2021, p. 291-307.

RODRIGUES Jr. Adail S. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005, p. 123-148.

ROSSETTO, Maria C. **A construção da autonomia na sala de aula**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005 (Mestrado em Educação).

SCHEFF, Thomas J. Vergonha no self e na sociedade. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 35, p. 656-686, Ago. 2013.

SEDLMEIER, Peter *et al.* How general is the semantic structure of time? **Integrative Psychological & Behavioural Science**, v. 54, n. 2, 2020, p. 494-513.

VERTZMAN, Julio. Embaraço, humilhação e transparência psíquica: o tímido e sua dependência do olhar. **Ágora**, v. 17, número especial, Ago. 2014, p. 127-140.

VILARINHO, Lúcia R. G.; COSTA, Maria B. P. P. Normas de convivência escolar: uma avaliação sob o olhar de alunos do Ensino Médio. **Ensino em Re-vista**, v. 26, n. 3, set./dez. 2019, p. 631-655.

WARNE, Maria *et al.* On Time: A Qualitative Study of Swedish Students', Parents' and Teachers' Views on School Attendance, with a Focus on Tardiness. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 1, 2020, p. 1-18.

WINKIN, Yves; LEEDS-HURWITZ, Wendy. **Erving Goffman**. Londres: Peter Lang, 2013.

## Contribuição de Autoria

### 1 - Luis Mauro Sa Martino

Faculdade Cásper Líbero. Jornalista e Professor na graduação e pós-graduação em Comunicação na Contemporaneidade da Faculdade Cásper Líbero. Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP.

<https://orcid.org/0000-0002-5099-1741> • lmsamartino@gmail.com

Contribuição: Escrita - primeira redação, Escrita - edição e revisão

### Como citar este artigo

MARTINO, L. M. S. Chegando atrasado na aula: estratégias de preservação de face no ambiente universitário em uma perspectiva goffmaniana. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 38, e85453, 2025. DOI 10.5902/2317175885453. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2317175885453>. Acesso em: XX/XX/XXXX.