

Referencias bibliográficas

- Chion, M. (1993) *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós comunicación: Barcelona.
- Díaz, E. (1998). La ciencia y el imaginario social. ¿Qué es el imaginario social? Biblos: Buenos Aires.
- Eiriz, C. (2016). En busca de lo audible. Ensayos críticos acerca del Tratado de los Objetos Musicales de Pierre Schaeffer. Ugerman: Buenos Aires
- Kiektik, C. (2006) *La envoltura sonora del artista. Creación sonora para la creación artística*. Tesis de Licenciatura en Musicoterapia. Universidad Abierta Interamericana: Buenos Aires.
- Savazzini, M. (2010) El destino no sabido o de cómo se construye una oreja colectiva. Buenos Aires, recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=379&id_articulo=8261

Abstract: The main objective of the subject Aesthetics and Technique of Sound is to help students understand the importance of sound in audiovisual production. Our culture is predominantly visual and the nature of sound is different: what is the right way for students to understand this importance? Do you have to be a musician for this? Or simply a listener of a given culture? If one is a musician, surely there are greater distinctions to be made, but an intelligent listener and listener of his environment will also be able to apply his sensitivity to the production he wishes to make so that his achievement is the best. This paper will share experiences and reflections around the passage from listener to listener, in particular traversed by the experience of listening to environments that took place during the subject in 2019.

Keywords: Sound - Audiovisual - Learning - Culture - Production - Sensitization - Production.

Resumo: O principal objetivo do tema Estética e Técnica do Som é ajudar os estudantes a entender a importância do som na produção audiovisual. Nossa cultura é predominantemente visual e a natureza do som é diferente: qual é a maneira correta de os estudantes entenderem esta importância? Você tem que ser um músico para fazer isso? Ou apenas um ouvinte de uma determinada cultura? Se alguém é músico, certamente há maiores distinções a serem feitas, mas um ouvinte inteligente e ouvinte de seu ambiente também pode aplicar sua sensibilidade à produção que deseja fazer para que sua realização seja a melhor. Este documento compartilhará experiências e reflexões em torno da passagem de ouvinte para ouvinte, em particular, atravessada pela experiência de ouvir os ambientes que ocorreram durante o assunto em 2019.

Palavras chave: Som - Audiovisual - Audiovisual - Aprendizagem - Cultura - Sensibilização - Produção.

(* **Cecilia Kiektik:** Licenciada en Musicoterapia (2005). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación. Es co-fundadora de la Asoc. Antropología de la Escucha, que realiza investigaciones y divulgación en torno a la salud acústica comunitaria. Es Master en Programación Neurolingüística (1999), desarrollando actividad docente en ese área. Es cantante y enseña canto en el proyecto de formación en Canto Cotidiano. Desarrolla actividad clínica musicoterapéutica en distintas instituciones en el área de salud mental y prevención.

Enseñanza y diseño de experiencias en tiempos de asincronía

Estefanía Fantini y Mariana Torres Luyo (*)

Actas de Diseño (2021, julio),
Vol. 37, pp. 257-261. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2020
Fecha de aceptación: febrero 2021
Versión final: diciembre 2021

Resumen: Históricamente, la enseñanza del diseño estuvo marcada por el intercambio presencial en el sitio que constituye su escena fundante (Devalle, 2015): el taller. Incluso, las materias llamadas teóricas reponen de la dinámica del taller la experiencia del intercambio para expandir la comprensión. Las tradiciones disciplinares que guían la enseñanza del diseño (Bauhaus, Ulm, disciplinar) nos legan la maravillosa herencia de la construcción del pensamiento proyectivo en un intercambio regido por la inmediatez sincronizada del diálogo. En este ensayo, interrogamos acerca del modo de diseñar experiencias de aprendizaje pleno (Perkins: 2010) en contextos de ineludible ausencia.

Palabras clave: Enseñanza del Diseño – Diseño de experiencias – Asincronía – Pensamiento proyectivo.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 260]

Desarrollo

Este ensayo se enmarca en el Proyecto CAI+D “Poéticas y Políticas del Diseño de Experiencias de Comunicación Visual en el espacio público. Indagaciones teóricas y metodológicas” dirigido por la Dra. Isabel Molinas. Desde hace más de tres años trabajamos en la reflexión acerca del diseño y la construcción de experiencias significativas en diferentes ámbitos, en este caso focalizaremos en la enseñanza. Para ello, partimos de dos caracterizaciones de ‘experiencia’: la primera, desarrollada por Press y Cooper (2007: 219) para pensar acerca de una *experiencia diseñada* que se define como una “totalidad de sensaciones, percepciones, conocimientos y emociones que se obtienen por medio de un acontecimiento o interacción”. Por otra parte, retomamos la definición de ‘experiencia’ de Larrosa (2009: 14) desde una perspectiva filosófica ampliamente recuperada por el campo educativo. Según el autor, es experiencia “aquello que *me* pasa” es decir, el acontecimiento externo al individuo que lo permea y lo transforma.

La situación de pandemia nos propone desafíos inéditos en el ámbito de la enseñanza, uno de ellos tiene que ver con la necesidad la *migración* de las dinámicas y experiencias presenciales a la virtualidad. Sin embargo, no se trata de una migración en términos de *traslado* de los contenidos y prácticas hacia otro lugar, sino de una nueva forma de pensar la ‘experiencia diseñada’. Aquí anclamos el interrogante sobre las estrategias que volvemos disponibles (para los estudiantes pero también, y más que nunca, para los docentes) para habilitar y fortalecer el acceso al conocimiento. Por primera vez, la renuncia ineludible a la presencialidad vuelve urgente repensar cómo diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje en las cuales el cuerpo deja de jugarse en los ejes del tiempo y el espacio del aula.

Tomaremos tres prácticas para nuestro análisis: dos de ellas pertenecen a la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la FADU-UNL y la restante, a la Licenciatura en Medios Audiovisuales y Digitales de la UNRaf. Es muy interesante elaborar un análisis comparativo-reflexivo sobre las propuestas ya que, en ambas universidades nacionales, las políticas de gestión han tomado decisiones muy variables en relación con el dictado de clases en contexto de pandemia. En el caso de la UNL, se elaboró un trabajo minucioso y sin precedentes para lograr que todas las carreras puedan dar inicio al cursado de manera virtual lo cual ha impulsado a muchas cátedras (las de LDCV / FADU, son un buen ejemplo de ello) a optar por el dictado de clases en plataformas con formato ‘vivo’. En UNRaf, en cambio, las políticas se encaminaron a medidas de acompañamiento atravesadas por la idea del ‘diferido’. No obstante ello, en ambos casos, las estrategias de enseñanza se inclinan hacia la necesidad de diseñar experiencias para un aprendizaje denso en las cuales lo experiencial es, justamente, el punto de crisis: ¿cómo hacerlo con el otro *en ausencia*? La pregunta que cierra el resumen de esta presentación fue formulada a mediados del mes de abril de 2020. El contexto de la pandemia por coronavirus caracterizado por la necesidad de aislamiento mostraba un panorama

de profunda incertidumbre. Aquel interrogante fue obteniendo respuestas (siempre provisionarias) con el avance de los días y los meses. En ese momento nos preguntamos por los modos de elaborar estrategias de enseñanza que asegurasen una experiencia de aprendizaje genuino aun en ausencia. La experiencia por definición implica el involucramiento del cuerpo. Por otra parte, la proyectualidad supone el contacto permanente con la materialidad a transformar pero también con los maestros en una lógica que implica al diálogo como sustrato inmanente del aprendizaje. En estos términos y en medio de la pandemia, quienes buscamos valernos del diseño de experiencias para la enseñanza y el aprendizaje estaríamos en una encrucijada sin salidas aparentes. Sin embargo, el involucramiento de la tecnología nos ha impulsado a idear y generar otros modos de habitar la experiencia. Según Larrosa (2009: 14) la experiencia está regida por un ‘principio de alteridad’ que expande el sentido inicial de la definición más breve (“eso que me pasa”), ya que:

Supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y ‘algo que no soy yo’ significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. ‘Que no soy yo’ significa que es ‘otra cosa que yo’, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

Dicho de otro modo, la experiencia en educación se vincula con la otredad de, al menos, dos elementos: el conocimiento y los individuos. La pregunta sería entonces por la generación del acontecimiento que viene a permear la subjetividad de quienes participan en ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Podríamos anticipar entonces una primera hipótesis, según la cual, sería posible desarrollar una experiencia prescindiendo de la presencialidad en la medida en que podamos generar acontecimientos, ondulaciones significativas, capaces de interrumpir la inevitable distancia a la cual nos obliga la virtualidad.

Un concepto de experiencia más cercano a nuestro campo pero más alejado de la cuestión educativa es el que proponen Press y Cooper (2007: 219), cuando hablan de una “totalidad de sensaciones, percepciones, conocimientos y emociones que se obtienen por medio de un acontecimiento o interacción”. Notamos nuevamente la prevalencia de un acontecer que implica una dimensión sinestésica que puede ser habilitada, incluso, en ausencia del otro. Así planteado, “eso que me pasa” se desplaza hacia la propia implicación subjetiva gracias a una interacción mediada por la tecnología. A continuación proponemos un recorrido por tres situaciones de enseñanza virtualizadas en las cuales prevalece el interés de los docentes por diseñar experiencias para la construcción del conocimiento en contexto de virtualidad.

Asincronía y clase expandida

La asignatura Lenguajes y narrativas visuales (UNRaf) se caracteriza por la fuerte vinculación teoría-práctica, la misma involucra el abordaje de un marco teórico, así como también el desarrollo de actividades, trabajos prácticos y ensayos que implican interacciones y haceres que involucran el cuerpo. En la coyuntura actual, el dictado de clases queda circunscripto a la interacción en el campus virtual de la universidad, donde se trabaja de manera asincrónica, ya que no se contemplan instancias de simultaneidad en la conexión de estudiantes y docentes. Esto tiene que ver con una decisión de por parte de la institución que focaliza en las posibilidades de conectividad y disponibilidad de espacio y tiempo para todos los actores involucrados.

De este modo, se proponen presentaciones con cierto grado de interacción en los cuales se invita a revisar otros materiales visuales y audiovisuales, la participación en foros y sobre todo, en las actividades. Estas se encuentran diagramadas con el propósito de extender el abordaje del corpus teórico y contemplan una experiencia individual en primera instancia, pero que, en un momento posterior, al ser compartida en otras plataformas se convierte de manera progresiva en una construcción colectiva y colaborativa generando nuevos significados. En esta transformación de la experiencia radica el punto de interés focalizado en el *diseño de experiencias en ausencia*. Para desarrollar esta idea con mayor profundidad recuperamos una actividad creada en Padlet, recurso que brinda la posibilidad de realizar un muro virtual. La consiga (pensada a partir del abordaje del módulo Historia de la fotografía) consistía en la búsqueda de una foto antigua que permitiera a cada estudiante recorrer épocas pasadas desde las imágenes, acompañada por un breve texto donde identificaran las “huellas” propias del momento histórico en que había sido tomada. De este modo, la experiencia se revela en el propio *hacer* que implica la resolución de este ejercicio, en la *búsqueda* de fotografías dentro del hogar y del álbum familiar, en la elección de una determinada foto para relatar su historia y describir la huella. De este modo, encontramos en esta experiencia un rastro de la *entrega*, en términos de Barthes, puesto que “dar ejemplos de punctum es, en cierto modo, entregarme”. En el transcurso de esa *entrega*, cada estudiante se compromete en el recorrido de la búsqueda y este hacer atraviesa su subjetividad, aquello que siente y piensa, y allí es donde acontece la experiencia, en esa apropiación de la actividad que cada estudiante advierte.

Asincronía y cartografías para el aprendizaje

Las asignaturas Comunicación de la LDCV – FADU / UNL constituyen una serie de cuatro materias concatenadas y estructurantes para la carrera en la medida en que apelan directamente al aspecto comunicacional como sustrato teórico inmanente a la disciplina del diseño. En el primer cuatrimestre de cada año académico se dictan Introducción a la Comunicación y Comunicación 2 en tanto que en el segundo cuatrimestre se trabaja en Comunicación 1 y

Comunicación 3. Si observamos la dinámica tramada del currículo propuesto en FADU, notamos que Introducción a la Comunicación constituye un contacto casi iniciático para los estudiantes en su recorrido por las asignaturas *teóricas* de la carrera. El proceso de virtualización representó para esta materia un doble desafío: por una parte el trabajo sobre la reconfiguración de los contenidos y, por otra, la elaboración de estrategias y materiales para la enseñanza capaces de asegurar no sólo los aprendizajes, sino también, los acompañamientos en estos escenarios de no-presencialidad.

Parte de esa estrategia se basó en concebir el aula virtual partiendo de la idea de un mapa capaz de sintetizar de principio a fin la totalidad de la cursada desde el primer día. Para ello se elaboraron dos esquemas: por un lado una esquemática que sintetiza visualmente los contenidos de la materia, la bibliografía requerida y las instancias en que se estructuran que son tres y aluden a la tradicional concepción semiótica con cuya estructura nos hemos guiado metodológicamente para organizar de manera lógica los recorridos. Luego un segundo nivel de mapeo por el cual desdoblamos ese itinerario en cinco *planes de trabajo* y un *trabajo práctico global* desdoblado en dos instancias de entrega. Cada uno de esos *planes de trabajo* ordena y sistematiza las clases dictadas a través de una plataforma virtual a la vez que permite un acercamiento paulatino basado en el principio espiralado de “profundidad creciente / complejidad progresiva” (Irigoyen, 2017) que evoca la potencia narrativa de “derivar lo desconocido de lo conocido” (Bruner, [1997] 1999: 69).

Así, el mapa como herramienta repensada para la enseñanza subraya toda su carga significativa en torno a las ideas de *guía* y *acompañamiento*, permitiendo a los estudiantes noveles disponer de la visualización del recorrido desde el primer instante de la cursada. Estos mapas, diseñados como puertas de entrada a nuevas experiencias de aprendizaje, permiten establecer coordenadas de ubicación en el itinerario, suerte de mojones a partir de los cuales impedir (o al menos minimizar) la desorientación y la idea de aprendizaje en solitario. La insistencia de la cátedra en el trabajo grupal también apela a la construcción de pequeñas comunidades de aprendizaje que profundizan el abordaje reflexivo de los contenidos.

Asincronía y nuevas formas de simultaneidad

El Taller de Diseño IV se propone como cierre de un recorrido dentro de la cátedra Gorodischer (Taller de Diseño II y Taller de Diseño III) que contempla diferentes grados de complejidad, y se habilita como un espacio de intercambio donde converge todo lo estudiado y aprendido en las instancias anteriores.

La dinámica del Taller de Diseño IV (FADU - UNL) demanda un intercambio permanente dada la lógica que presenta esta asignatura, donde los propios estudiantes elaboran el tema del proyecto que desarrollarán durante todo el año, definiendo las condiciones de posibilidad y la planificación del mismo. Por este motivo, el acompa-

ñamiento del docente en la etapa inicial es determinante para orientar y guiar a los alumnos en la definición del tema, así como también en el planteo de hipótesis proyectuales que permitan dar cuenta de su complejidad y pertinencia respecto a las incumbencias de la disciplina. Se establece una planificación del abordaje de contenidos, actividades y entregas, y cronogramas que se actualizan en el transcurso de las clases para organizar el seguimiento de los avances. Se comparten videos explicativos quizás más orientados al formato de *clase magistral* y quedan alojados en el aula virtual, permitiendo de este modo, la consulta asincrónica de los mismos.

Para las clases de seguimiento, la herramienta que más se utiliza es la teleconferencia que al ser sincrónica posee una fuerte ventaja: habilita un espacio de intercambio directo y simultáneo, construyendo de algún modo una analogía con lo presencial, así como también, una gran desventaja que es la intermitencia de la conectividad y sus limitaciones. Podríamos decir que las teleconferencias se constituyen de algún modo *como escenografía que construye las experiencias* (Auladell, 2018) donde se ponen en relación intereses, valores, expectativas y donde se da el proceso de aprendizaje a partir de una *clase dialogada*. En este espacio contamos con otras formas de cercanía e interacciones, como por ejemplo, la sonoridad de la voz como otro lenguaje del cuerpo, así como también la acción de *compartir pantalla* tanto por parte de los estudiantes como de los docentes como una forma de diálogo y devolución de los avances proyectuales.

Conclusión

La educación superior atraviesa la coyuntura de la pandemia acordando estrategias que permitan el desarrollo de la enseñanza aún en la urgencia de un 'estar ausente'. Si la ausencia es el elemento que nos definirá por algún tiempo, quienes hacemos del diseño de experiencias una estrategia para el aprendizaje significativo, nos vemos impulsados a repensar roles, contenidos, métodos, herramientas, textualidades y vías que hagan circular el conocimiento. En este sentido, observamos cómo las posibilidades que brindan los recursos de las plataformas virtuales se van ampliando a medida que avanzamos en su uso y ello potencia la creación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Las dos universidades públicas que hemos involucrado en este análisis proponen modos distintos de abordaje pero con un destino común: abrazar la enseñanza y el aprendizaje. Las materias teóricas, aprovechan el diferido y la conexión permanente para fortalecer los intercambios. Por su parte, la propia naturaleza del taller demanda la utilización de recursos, como la teleconferencia y el diálogo en simultáneo, que permiten delinear dinámicas análogas a lo presencial y de este modo, acortar las distancias inherentes a la virtualidad. En uno u otro caso, la experiencia sigue siendo "eso que me pasa", continúa estando regida por su propio acontecer y, en ello, el cuerpo se compromete aún en la distancia. La responsabilidad de los estudiantes se intensifica y, para que no merme, los docentes debemos acompañar los recorridos atendiendo de manera organi-

zada los canales de comunicación. No obstante ello, es importante subrayar que la experiencia implica al otro y que estas estrategias funcionan en la medida en que en el horizonte se redibuja el retorno a la presencialidad como espacio habitable en el cual reencontrarnos.

Bibliografía citada

- AULLADEL, Felip Vidal (2018). *El diseño como construcción de experiencias*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: https://www.academia.edu/36475136/_2018_El_dise%C3%B1o_como_construcci%C3%B3n_de_experiencias. Consultado: Mayo de 2020.
- BRUNER, J. ([1997] 1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- DEVALLE, Verónica (2015). Entrevista realizada el 7 de octubre de 2015 en el marco de la Tesis de Maestría en Didácticas Específicas titulada "Enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL. Aportes para una didáctica proyectual". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad nacional del Litoral.
- IRIGOYEN, M. (2017). Entrevista realizada vía correo electrónico el 18 de julio de 2017 en el marco de la Tesis de Maestría en Didácticas Específicas titulada "Enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL. Aportes para una didáctica proyectual". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad nacional del Litoral.
- LARROSA, Jorge (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Edits.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens, pp. 13-44.
- PERKINS, David (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- PRESS, Mike y COOPER, Rachel (2009). *El diseño como experiencia: El papel del diseño y los diseñadores en el siglo XXI*. GG Diseño. España.

Abstract: Historically, the teaching of design was marked by the face-to-face exchange in the place that constitutes its founding scene (Devalle, 2015): the workshop. Even the so-called theoretical subjects replenish from the dynamics of the workshop the experience of exchange to expand understanding. The disciplinary traditions that guide the teaching of design (Bauhaus, Ulm, discipular) bequeath us the wonderful heritage of the construction of projective thinking in an exchange governed by the synchronized immediacy of dialogue. In this essay, we question how to design full learning experiences (Perkins: 2010) in contexts of inescapable absence.

Keywords: Design Education - Design of experiences - Asynchrony - Projective thinking.

Resumo: Historicamente, o ensino do design foi marcado pelo intercâmbio presencial no local que constitui seu cenário de fundação (Devalle, 2015): a oficina. Mesmo os chamados temas teóricos abastecem da dinâmica da oficina a experiência do intercâmbio para expandir o entendimento. As tradições disciplinares que orientam o ensino do design (Bauhaus, Ulm, discipular) nos levam a maravilhosa herança da construção do pensamento projetivo em um intercâmbio regido pelo imediatismo sincronizado do diálogo. Neste ensaio,

questionamos como projetar experiências de aprendizagem plena (Perkins: 2010) em contextos de ausência inescapável.

Palavras chave: Educação em Design - Design de experiências - Assincronia - Pensamento projetivo.

(* **Estefanía Fantini:** Doctoranda en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación y Magíster en Didácticas Específicas por FHUC-UNL. Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual por FADU-UNL. En este ámbito se desempeña desde 2009 como docente en las

asignaturas Comunicación y Teoría y Crítica. En Investigación, ha trabajado en numerosos proyectos y actualmente codirige el CAI+D 2020 “La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual” a cargo de la Dra. Isabel Molinas. **Mariana Torres Luyo:** Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual por FADU-UNL y docente en las asignaturas Taller de Diseño IV, Comunicación (FADU), y Lenguajes y Narrativas visuales (UNRAF). Co-fundadora de ChekaStudio, especializada en proyectos editoriales y producciones fotográficas publicitarias. Ha realizado numerosos cursos de fotografía en Santa Fe, Buenos Aires, y Barcelona; y dictado talleres y seminarios. Desde 2011 expone sus fotografías en espacios de arte y museos.

Metodologia Projetual em Design de Superfície Têxtil

Felipe Guimarães Fleury de Oliveira (*)

Actas de Diseño (2021, julio),
Vol. 37, pp. 261-264. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2020
Fecha de aceptación: febrero 2021
Versión final: diciembre 2021

Resumo: O design têxtil, design de estampa, dentre outros, estão contidos dentro do campo de Design de Superfície Têxtil e sua metodologia projetual acontece de forma sistemática e focada nas decisões quanto aos elementos visuais constituintes do design de superfície: figuras ou motivos (formas em primeiro plano que conferem sentido ou tema à composição), elementos de preenchimento (texturas e/ou grafismos em planos e/ou camadas), e elementos de ritmo (formas e/ou figuras que criam tensão na composição), e ainda, alguns princípios básicos como: escala, padronagem e repetição, posicionamento, cores, peso, textura e superfície.

Palavras chave: Design de superfície têxtil - Metodologia projetual - Elementos visuais - Design de Moda.

[Resúmenes en español e inglés y currículum en p. 263]

As características de escala, padronagem e repetição, posicionamento, cores, peso, textura e superfície se conectam com por meio de diversos métodos de trabalho em Design, desde o desenvolvimento de substratos têxteis proveniente da estruturação de ligamentos fundamentais de têxteis relacionados a tecelagens, malharias, não tecidos, passando pela elaboração de padrões para decoração, até a composições visuais relativas ao design gráfico/digital.

A investigação apresentada tem três pontos principais. O primeiro ponto levado em consideração é a minha atuação por vários anos no ensino de Design de Superfície Têxtil em graduações de Design de Moda que forneceram muitas informações valiosas, mas também sugeriram várias considerações críticas relacionadas a métodos, ferramentas e técnicas de Design dentro o processo projetual, assim como o surgimento de questões sobre formas alternativas de desenvolver padrões de superfície e o pensamento de padrões. A atuação docente na área de Têxtil e Moda, em disciplinas como Tecnologia Têxtil, Design de Superfície e Materiais e Processos Têxteis, traz a oportunidade de

trabalhar as questões relacionadas ao Design e proporciona aos discentes um novo significado da área.

A experiência de ensino em Design de Superfície Têxtil a discentes nos níveis de bacharelado e pós-graduação e de orientação em projetos nesse campo é a principal razão para a realização desta pesquisa. Outras motivações incluem o conhecimento pessoal como designer têxtil praticante, o desejo de desenvolver e alcançar um tema visual específico e o interesse nas relações de padrões que crescem com a conexão entre espaço e padrão de superfície e como os dois se relacionam. Durante diversas práticas como design têxtil, pude perceber um forte impacto na estética e na espacialidade, mas com baixa prioridade nos processos projetuais. Por último, mas não menos importante, a criação de padrões de superfície e o pensamento de padrões continuam a chamar minha atenção repetidas vezes, discente após discente, repetidamente.

Como ponto de partida no Design de Moda e suas abordagens têxteis para definir o campo usando a criação, pré-produção, produção e pós-produção, este trabalho