

A IMPORTÂNCIA PRIMÁRIA DA EXPERIÊNCIA INTERIOR DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

THE PRIMARY IMPORTANCE OF THE INNER EXPERIENCE OF GIFTEDNESS¹

Christiane WELLS

Walden University

chris@dabrowskicenter.org

<https://orcid.org/0000-0002-1642-2780>

Tradução de: Aléxia Milena Gusso dos SANTOS

Universidade Federal do Paraná

ale_milena@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-7974-531X>

RESUMO: Baseado em meu trabalho autoetnográfico, este artigo revela as consequências de privilegiar um foco no desempenho acadêmico em detrimento da importância da experiência interior das altas habilidades/superdotação (AH/SD). Na minha infância, o fato de ter sido identificada como uma criança com AH/SD, mas não ter a consciência do que isso realmente significava, criou um grande conflito interior, no qual eu tinha que lidar com o sentimento de me sentir muito diferente e dissonante em relação à norma. Já adulta, descobri que a teoria da desintegração positiva de Dąbrowski proporciona um quadro teórico para o entendimento do poder do desenvolvimento multinível. A falta de orientações adequadas que me ajudassem a entender que meus diferenciais eram indicadores de um forte potencial de desenvolvimento – e não de transtornos mentais – resultou em duas décadas de tratamento médico inadequado. Ignorar ou negar suas experiências interiores é uma injustiça para os indivíduos com AH/SD de todas as idades.

PALAVRAS-CHAVE: altas habilidades/superdotação (AH/SD); dupla excepcionalidade; TDAH; teoria da desintegração positiva.

ABSTRACT: Based on my autoethnographic work, this paper illuminates the consequences of allowing a focus on achievement to overshadow the importance of the inner experience of giftedness. Growing up identified as a gifted child, but lacking an awareness of what it means

1 Publicado originalmente em: WELLS, Christiane. The primary importance of the inner experience of giftedness. *Advanced Development*, Cidade de Westminster, v. 16, 2017, p. 95 – 113.

to be gifted, create great inner conflict as I struggled with feeling too different and out of sync from the norm. As an adult, I have found that Dąbrowski's theory of positive disintegration provides a framework for understanding the power of multilevel development. Lacking guidance to help me understand that these differences were indicators of strong developmental potential—and not mental illness—led to two decades of inappropriate treatment. To ignore or deny the inner experience is an injustice to gifted individuals of all ages.

KEYWORDS: ADHD; giftedness; theory of positive disintegration; twice exceptionality.

Este artigo é baseado no que eu aprendi durante uma vida inteira de busca por um entendimento de quem eu sou e de qual é o meu lugar nesse mundo enquanto um indivíduo com altas habilidades/superdotação (AH/SD). É como se fosse, ao mesmo tempo, uma apresentação e uma volta ao lar, porque, de alguma maneira, sinto como se estivesse pegando o bonde andando no que se refere ao estudo sobre AH/SD, mas, também, sinto como se estivesse aqui desde sempre, mesmo que apenas em espírito. Na minha infância, mesmo já sendo identificada como uma criança com altas habilidades/superdotação e fazendo parte de práticas educacionais para alunos iguais a mim, ainda não havia discussão sobre o que significava ser AH/SD para além do que se referia à questão do desempenho acadêmico. Ao seguir para a idade adulta, sem nenhuma orientação para me ajudar a entender minha intensidade ou meus conflitos existenciais, eu comecei uma longa jornada pelos programas de saúde mental. Embora muitos rótulos me fossem oferecidos, os que eu aceitei e internalizei foram os do transtorno bipolar, síndrome de pânico e do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Aproximadamente quatro anos atrás, pelo artigo de Silverman (2009) “The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities”, eu fiquei sabendo pela primeira vez da existência do fenômeno conhecido como dupla-excepcionalidade (2e), ou seja, a coexistência de AH/SD com pelo menos mais um transtorno e/ou deficiência.²Descobrir a 2e, aos 39 anos, foi esclarecedor e empoderador, e eu vi esse fenômeno como a resposta à pergunta que eu vinha me fazendo desde os doze anos – o que há de *errado* comigo? Por que eu era tão diferente das outras crianças com AH/SD? Motivada a aprender mais, eu descobri toda uma literatura sobre 2e e me dei conta de que sabia muito pouco sobre o construto das AH/SD além das minhas próprias experiências.

2 No inglês, “disability”. Escolhemos traduzir por “transtorno e/ou deficiência” com base nas diretrizes da Fiocruz.

A princípio, ao aprender sobre a maneira como as AH/SD são conceitualizadas dentro do próprio campo da educação voltada a elas, eu presumi que uma definição altamente inclusiva da condição seria positiva, talvez até mesmo uma maneira de otimizar a identificação de crianças duplamente excepcionais, ou seja, aquelas que possuem habilidades cognitivas avançadas e, ao mesmo tempo, algum transtorno e/ou deficiência. Embora a intenção inicial deste artigo fosse discutir o construto da dupla excepcionalidade, se tornou evidente que não vale a pena defender a necessidade de conscientização sobre a 2e se o construto das AH/SD ainda é definido em função do desenvolvimento de talentos (Tolan; Piechowski, 2013).

No momento, enquanto avalio o caminho adiante como uma novata no mundo da educação voltada às AH/SD, me vejo cada vez mais alarmada com esse foco no desempenho e no desenvolvimento de talentos como essencial para definir as altas habilidades/superdotação. Particularmente preocupante é a opinião de que a eminência “deve ser o principal objetivo da educação voltada às AH/SD” (Subotnik; Olszewski-Kubilius; Worrell, 2011, p. 4). Subotnik et al. não foram os primeiros a vincular as AH/SD ao talento e ao desempenho (Gagné, 2007; Renzulli, 2004; Sternberg; Jarvin; Grigorenko, 2011), mas sua monografia tem sido aceita com louvor por vários grupos de interesse como a *National Association for Gifted Children* (Associação Nacional para Crianças com Altas Habilidades/Superdotação).

Em relação à necessidade de abordar as diferenças emocionais das crianças com AH/SD, Subotnik et al. dedicam a ela apenas uma breve passagem, seguida pela declaração de que eles acharam as evidências insuficientes para afirmar que as AH/SD são uma experiência qualitativamente diferente da norma. Quanto ao adulto com AH/SD, se ele não for um “produtor eminente”, não deve nutrir esperanças de ser um merecedor do rótulo de indivíduo com AH/SD depois do ensino médio (Subotnik et al., 2011, p. 23). Só o fato de haver um grande volume de artigos sobre a população conhecida como adultos com AH/SD torna essa perspectiva passível de questionamentos (Daniels; Piechowski, 2009; Fiedler, 2016; Grobman, 2009; Jacobsen, 1999a, 1999b; Lewis; Kitano, 1992; Lovecky, 1986, 1990; Miller; Silverman; Falk, 1994; Perrone-McGovern, 2011; Prober, 2008; Rocamora, 1992; Roeper, 1991, 1999; Ruf, 1999; Tolan, 1995, 1999).

Menosprezar as necessidades sociais e emocionais particulares de crianças ou adultos com AH/SD ao negar a existência das suas realidades interiores não é um progresso. Quando o objetivo da educação voltada às AH/SD é preparar as crianças para um futuro de desempenho e eminência, a consequência natural é produzir outra geração de crianças despreparadas para dar sequência ao seu desenvolvimento na fase adulta.

DEFININDO CONSTRUTOS

Antes de trabalhar em uma autoetnografia sobre minhas observações acerca das minhas experiências com a 2e em 2014, eu teria tido dificuldades para apontar até mesmo um único exemplo de teoria sobre as AH/SD que não fosse relacionada à teoria das inteligências múltiplas (IM), criada por Howard Gardner. Eu comecei o meu aprendizado sobre a 2e com as teorias de inteligência, e uma busca por essas teorias nos dá resultados diferentes do que a busca por teorias de AH/SD. Já familiarizada com a IM, eu li *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* (1994) de Gardner, e me perguntei qual seria o meu próprio perfil de IM, baseado na perspectiva do autor. Pesquisei por textos sobre o que ele denomina “inteligências pessoais” e descobri o artigo de Piechowski intitulado “Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence” (1997).

No trabalho de Piechowski encontrei respostas sobre aspectos de mim mesma que eu não tinha sido capaz de articular, considerando que sempre vivi um bom bocado de intensidade e sensibilidade emocionais. De repente percebi que tinha toda uma ampla gama de artigos que eu desconhecia, mas por causa da velocidade em que trabalho, não me permiti o tempo necessário para refletir sobre o que eu tinha aprendido sobre mim mesma e pulei direto para a parte das “referências” para achar mais respostas. Ao chegar ao nome de Linda Silverman (1994), eu pude progredir e me reconhecer na sua descrição de desenvolvimento assíncrono.

Talvez devido a minha experiência prévia com serviço social, me pareceu que as características mais proeminentes do desenvolvimento assíncrono fossem sua aplicabilidade sobre grupos diversos e o seu reconhecimento de que crianças com AH/SD não crescem em um vácuo, mas sim com pais, professores e outros adultos cruciais em suas vidas. A definição de Silverman tratava indivíduos com AH/SD como pessoas complexas que compartilhavam a experiência comum de serem diferentes e incompreendidas, não importando de onde vinham. As altas habilidades/superdotação como definidas pelo Grupo Columbus em 1991 fez sentido:

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) são um desenvolvimento assíncrono no qual habilidades cognitivas avançadas se unem a uma intensidade elevada para criar experiências e consciências interiores que são qualitativamente diferentes do padrão. Quanto maior a capacidade intelectual, maior a assincronia. A singularidade das pessoas com AH/SD as tornam particularmente vulneráveis, o que exige mudanças na forma de cuidado parental, escolar e pedagógico para que elas possam se desenvolver da melhor forma possível (Silverman, 1997, p. 39, tradução nossa).

A obra de Silverman estava cheia de ideias que demorei um tempo para processar. Até mesmo na primeira linha, onde ela diz que “ser uma pessoa com AH/SD é ser vulnerável”, me forçou a parar por um momento e ponderar sobre a verdade dessa afirmação (1997, p. 37). A partir daquele instante, eu senti diminuir minha necessidade de examinar definições, porque essa era a que captava a essência de como é *ser* uma pessoa com altas habilidades/superdotação.

A VIVÊNCIA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

Dizer que enfrentei desafios não é contar nem metade da história. A amplitude de experiências que eu posso dizer que vivi é extensa – conquistas, eventos traumáticos, vício, rotulações equivocadas e diagnósticos errados no tratamento de saúde mental. Embora a descoberta do construto da dupla excepcionalidade tenha me ajudado a identificar aspectos de mim mesma que me confundiam, a 2e por si só continuou inadequada para explicar minha história. Para que um entendimento real acontecesse, se fazia necessário uma lente conceitual apropriada. Para dar sentido às minhas experiências, era preciso procurar por respostas em lugares inesperados e desafiar convicções de longa data.

Minha vida é melhor entendida através de uma lentes conceituais daqueles que trouxeram um entendimento para o mundo sobre a vulnerabilidade das pessoas com altas habilidades/superdotação e a importância de reconhecer e apoiar a experiência qualitativamente diferente de ser AH/SD. Esses textos incluem, mas não se limitam a: Cross; Cross, 2015; Daniels; Piechowski, 2009; Delisle; Galbraith, 2002; Gross, 1998; Hollingworth, 1926; Jackson; Moyle, 2009; Kline e Meckstroth, 1985; Lovecky, 1990; Maxwell, 1998; Morelock, 1992, 1996; Neville; Piechowski; Tolan, 2013; Peterson; 1997; Piechowski, 1979, 1986, 1989, 1997, 2003, 2009, 2014; Probst; Piechowski, 2012; Roedell, 1984; Roeper, 1982, 1991; Silverman, 1994, 1995, 1997, 1998; Sisk, 2005; Tolan, 1989; e Tucker; Hafenstein, 1997.

Há uma quantidade significativa de informação disponível sobre minha vida, desde desenhos de infância a livros inteiros, mas o projeto mais recente que eu empreendi é a autoetnografia previamente mencionada, um esforço de produção de sentido que mudou minha vida profundamente (Wells, 2014, 2015). Como parte do processo, eu tentei compartilhar minhas experiências como uma pessoa que se identifica como duplamente excepcional de uma maneira que elas possam alcançar um número elevado de indivíduos que talvez se identifiquem com minha história. Fiz isso consciente de que eu estava apresentando meu trabalho a grupos de acadêmicos, nos quais haveria potencialmente indivíduos com AH/SD e transtornos de desenvolvimento intelectual. Depois da segunda apresentação, eu sabia que eu estava muito mais próxima de descobrir o meu propósito de vida.

Na época da minha infância, o campo da educação voltada às AH/SD estava desabrochando quando Piechowski (1979) apresentou o trabalho do teórico polonês Kazimierz Dąbrowski, um psiquiatra e psicólogo, no livro *New voices in counseling the gifted*. Piechowski promoveu o conceito de potencial de desenvolvimento (PD) como um modelo que abordava as dimensões subjacentes às altas habilidades/superdotação.

Como um conceito central na teoria de desintegração positiva de Dąbrowski, o PD é composto de inteligência e talentos especiais, da sobre-excitabilidade psíquica (SE) e da capacidade de transformação interior (Jackson; Moyle; Piechowski, 2009). Conceitualizadas como formas ou dimensões do funcionamento mental, as SEs são aspectos inatos de um indivíduo que levam a uma sensibilidade ou excitabilidade elevadas em uma ou mais dimensões da vida psíquica e são observadas em indivíduos com altas habilidades, superdotação e talentos (Piechowski, 1979; Piechowski; Cunningham, 1985).

Todas as cinco sobre-excitabilidades psíquicas - psicomotora, sensorial, imaginativa, intelectual e emocional - estiveram presentes e ativas em toda a minha vida, experienciadas na forma de incontáveis variações de entusiasmo, imaginação vívida, intensidade emocional, capacidade sensorial elevada e uma paixão pela aprendizagem por si só (Piechowski; Miller, 1995). Nascida em 1973, eu cresci em Milford, Connecticut, vivendo com meus pais biológicos e possuindo um grande potencial de desenvolvimento. A precocidade verbal era meu talento especial, e meu desenvolvimento foi marcado pela assincronia – alcançando alguns marcos de desenvolvimento mais rápido que o usual, e alcançando outros mais tarde do que o esperado (Silverman, 1997). Por exemplo, apesar de demonstrar uma alta habilidade verbal, às vezes eu parecia imatura para a minha idade devido a problemas comportamentais. Na escola, eu demonstrava uma agressividade geralmente não observada em meninas, uma diferença que eu sempre presumi ser uma evidência de disfunção. De uma perspectiva mais positiva, Csikszentmihalyi (1996) e Maslow (1970) descreveram uma resistência similar a papéis de gênero rígidos como características de indivíduos criativos e com alto potencial de auto-realização.

Quando várias SEs se combinaram durante os meses anteriores a minha entrada na faculdade em 1991, um livro nasceu, publicado sob meu nome de solteira, Chris Campbell (1993), apenas dias depois do meu aniversário de vinte anos. *No guarantees* descreve uma batalha para vencer o vício em drogas e álcool, que não ocorreu completamente no mundo real, mas que foi ornada com memórias imaginárias que são melhor explicadas pelo fenômeno do “worldplay”, ou a criação de mundos imaginários na infância (Piechowski, 2014; Root-Bernstein, 2014). O livro existe porque, durante minha adolescência, eu comecei o trabalho deliberado de transformação interna durante um período de intensa

introspecção e autodesenvolvimento. O modelo multinível de crescimento emocional introspectivo de Piechowski (2009, p. 191) ajuda a iluminar alguns dos temas da minha adolescência usando oito componentes, incluindo:

- (1) consciência de estar crescendo e mudando, (2) consciência dos sentimentos, interesse por outras pessoas e empatia com elas, (3) sentimentos ocasionais de irrealidade, (4) diálogo interno, (5) autoavaliação, (6) autojulgamento, (7) pesquisa, encontro de problemas, perguntas existenciais e (8) consciência do seu eu real.

Naquele outono, eu estava começando a florescer conforme aprendia a confiar na minha maneira de aprender e interagir com o mundo. Durante os primeiros três meses daquele ano, o número de comentários positivos nos meus boletins era igual ao número de comentários positivos dos dois anos anteriores somados. Eu era a tesoureira da turma e presidente do clube Estudantes Contra as Drogas, que eu havia criado com meus melhores amigos durante o ano escolar anterior para prevenir o uso abusivo de substâncias. Consciente de que as escolas públicas na minha cidade tinham um programa de estudos ativo para estudantes com problemas com drogas e álcool, o fato de a minha escola particular não ter proposta parecida me irritou, e eu comecei a pressioná-la para implementar um programa similar.

Diversos conflitos sucederam-se quando não consegui permanecer calma durante as reuniões com os supervisores. Ainda assim, pela primeira vez no ensino médio, eu estava indo bem academicamente, até mesmo me sobressaindo em várias disciplinas. Os comentários no meu boletim estavam dramaticamente diferentes e, pela primeira vez, nenhum dos meus professores expressavam preocupação por eu não estar “trabalhando para atingir meu potencial”. Durante a autoetnografia, eu relatei essas memórias ao TDAH, assumindo que essa falta de regulação emocional estava relacionada com uma disfunção cognitiva. Na teoria de Dąbrowski, ela é entendida, de forma mais precisa, como uma consequência do desenvolvimento multinível. Com a SE emocional como meu modo dominante de operação, meu desejo genuíno de criar uma mudança positiva na escola era, frequentemente, ofuscado por comportamentos que eu ainda não tinha aprendido a controlar.

Na adolescência, eu não tive um auxílio adequado, pois não havia ninguém para me ajudar a entender as complexidades inerentes às experiências interiores das AH/SD. Se eu tivesse a compreensão de que meu estilo de aprendizagem é enormemente diferente da média, e que ele é fomentado pela minha combinação individual de SEs, eu poderia ter abordado meu trabalho acadêmico de forma mais eficiente (Silverman, 1998).

Ao invés disso, eu era perturbada pelo paradoxo de entender facilmente o complexo, mas não o simples, e me repreendia por não ser capaz de memorizar fatos e fórmulas. Minha mente era frequentemente uma fonte de frustração e preocupação. A descrição do “processamento dual” em Gross (2009) ajuda a atribuir sentido a alguns dos problemas que enfrentei na adolescência, como nas vezes em que minha habilidade de processar mais do que um problema simultaneamente foi confundida com convulsões parciais. Até aprender que nem todas as pessoas processam informações do mesmo jeito que eu, na idade de mais ou menos 40 anos, presumia que a testagem para convulsões tivesse alguma relação com o TDAH.

Ciente de que precisava ganhar um maior controle sobre as minhas emoções, eu comecei um projeto de mudança. Ao mesmo tempo em que os acontecimentos mencionados acima aconteciam, comecei a ver um terapeuta, que ficou impressionado com a intensidade da minha raiva. Quando eu descrevi os problemas que estava tendo em relação a perder o controle na escola, ele sugeriu que esse era um assunto que tinha que ser investigado mais a fundo. Naquela noite, fui até uma livraria em New Haven e comprei um livro de autoajuda que sugeria que eu escrevesse um “diário de raiva”, para avaliar o nível de raiva durante o dia e perceber os gatilhos.

Durante aquele período escolar, eu estava gostando de escrever um diário como tarefa para a minha aula de religião, e decidi começar a escrever como uma maneira de entender melhor o meu problema com a raiva. Logo, objetivos relacionados à raiva foram substituídos por objetivos relacionados a outras áreas da minha vida que eu queria melhorar. É interessante notar que, embora eu descrevesse as percepções de outras pessoas sobre mim como “raivosa”, há pouquíssima raiva evidente nas entradas do diário em si. Poucas pessoas sabiam como eu realmente era e as entradas sinceras escritas no diário da aula de religião abriram à professora da disciplina uma janela para a minha experiência interior.

Infelizmente, o diário era muito pequeno, chegou tarde demais, e foi insuficiente para me salvar na escola. Depois de tomar algumas decisões muito erradas, eu fui convidada a me retirar da escola, apenas três meses depois do início do período. Durante o incidente que causou minha saída, eu menti para os adultos repetidamente e neguei qualquer envolvimento. Na verdade, tinha mentido sobre o incidente até para mim mesma no meu diário. No fim, minha professora de religião me confrontou, e me vi incapaz de mentir para ela. Pela primeira vez em anos, chorei na escola, o sentimento de vergonha e culpa eram tão avassaladores que eu queria morrer. Embora tenha tido que deixar a escola, os supervisores e os professores mostraram uma grande empatia por mim, porque sabiam que as coisas eram mais complicadas do que pareciam.

Deixar a minha querida escola foi uma experiência dolorosa. Às vezes, parecia quase insuportável, e aprendi que escrever era uma ótima ferramenta para lidar com tudo aquilo, possibilitava que eu tivesse consciência do modo em que estava mudando e crescendo:

Eu queria poder me entender melhor. Uma parte de mim está feliz, e quer ter sucesso, e fazer o que eu quero fazer. Mas então, tem uma parte de mim que está com raiva e machucada, e quer alguma coisa a mais da vida que eu já tenho (ou mereço). A pior é a parte de mim que eu não consigo ver. Acho que é mais difícil ser eu do que as pessoas imaginam – só porque estou sempre com um sorriso no rosto não quer dizer que estou feliz. O único jeito que posso enfrentar e lidar com meus sentimentos é escrevendo, então vou continuar escrevendo nesses cadernos até que a tinta das minhas canetas acabe (Entrada do diário, janeiro de 1990, 16 anos de idade).

Na entrada acima, eu descrevo o “mascaramento feliz” que Silverman (1997) discute em seu artigo sobre o desenvolvimento assíncrono, causado pela dissonância que o indivíduo sente quando luta com dúvidas e conflitos interiores, mas não é capaz de expressá-las de forma autêntica no mundo. No meu caso, a dúvida interior se tornava mais complicada pela existência de um mundo imaginário, que também é um fator na maneira em que eu aprendo experiencialmente, por meio de vários esforços de atribuição de significado extremamente pessoais. Hutchens e Morelock (2012, p. 234) descrevem esse fenômeno como uma espécie de pensamento “de cérebro inteiro” que permite a percepção de múltiplas camadas de significado, na qual o indivíduo “experencia o mundo em toda a sua interconectividade”:

Se eu conseguir manter minha firmeza de caráter, vou poder realizar meus sonhos – posso não saber quais são todos eles ainda, mas tudo bem, porque estou feliz em aceitar que a minha vida está só começando. Eu não desejo ajudar só uma pessoa – quero ajudar todo mundo, e pelo menos tocar a alma de todos que eu encontrar. Se eu for sincera, e sei que sou, vou aproveitar esse ano ao máximo. Mesmo não podendo estar no lugar que eu queria – me torno uma pessoa melhor todos os dias. Não vou me permitir voltar ao que era antes, realmente estou mais feliz desse jeito. Valeu a pena passar o último ano e meio trabalhando para conseguir a paz de espírito que tenho hoje. Eu dou crédito às pessoas que o merecem – certamente não estive sozinha nessa aventura (Entrada de diário, janeiro de 1990, 16 anos de idade).

O ato de escrever ajudou a minha recuperação, e dois meses depois de trocar de escolas eu já estava envolvida em novas atividades extracurriculares que tinham tocado o meu coração. Minhas entradas no diário estão repletas de pensamentos sobre como eu

estava crescendo e mudando, particularmente quando comecei um voluntariado no *Yale New Haven Hospital*, em um programa para estudantes que desejavam seguir carreira na medicina. Eu fui profundamente afetada pela morte de um menino na ala adolescente onde eu passava o meu tempo:

Eu acho que uma lição importante que aprendi é não ser autocentrada. Estou mais ciente dos problemas das outras pessoas, ao invés de ficar focada nos meus, cegamente. A vida não é sempre justa, mas tenho certeza de que Deus deve ter um propósito para todas as coisas. Se não, meninos de doze anos não sofreriam e morreriam de forma dolorosa com doenças tipo a leucemia – só quatro meses depois de receber o diagnóstico. Se tem uma coisa que aprendi com ele é que não tem nada na minha vida que eu possa tomar como certo (Entrada de diário, março de 1990, 16 anos de idade).

Esse foi um período de intenso crescimento emocional, e, em *No guarantees*, resumi brevemente minha experiência no hospital, e, de uma perspectiva Dąbrowskiana, esse excerto está repleto de evidências do potencial de desenvolvimento:

Primeiro, a psiquiatria e a neurologia foram as áreas que mais me interessaram, mas isso mudou. Os pacientes com câncer me interessaram mais. Procurei aprender o máximo sobre oncologia que podia. Frequentemente eu ia falar com os pacientes da oncologia e lia suas fichas sempre que tinha a oportunidade. As enfermeiras me ensinaram tudo que podiam sobre quimioterapia e outros tratamentos para o câncer e sobre a doença em geral. Trabalhei em um projeto que lidava com leucemia aguda. Tudo isso me fascinava a ponto de não querer aprender sobre qualquer outra coisa. Eu queria passar todo o meu tempo livre no hospital. Lia sobre oncologia constantemente. Ignorava minhas tarefas escolares e me concentrava em hematologia e oncologia. O hospital era um lugar onde eu encontrei algo em mim mesma que sempre soube que existia. Eu queria ajudar as pessoas. Sentia uma necessidade enorme de estar lá, de estar envolvida no processo de cura (Campbell, 1993, p. 80, tradução nossa).

No excerto acima, é visível a presença de uma SE psicomotora quando descrevo um alto nível de energia, um ímpeto e uma capacidade de ser enérgica. A SE intelectual se faz clara no desejo de aprender a fundo sobre oncologia, a ponto de interferir nas tarefas que deveria fazer na escola. A SE emocional está presente na empatia que eu sentia pelas pessoas que conhecia no hospital, e no meu desejo de curá-las. Também há evidências de enteléquia, um conceito que Lovecky (1986) usou para descrever o sentimento de que o indivíduo é impelido por uma missão de vida, ou um princípio condutor.

Parece valer a pena notar que meu bom desempenho acadêmico acabou tão abruptamente como começou naquele ano. Minhas notas estavam quase abaixo da média. Ainda assim, meu autoconceito acadêmico era sólido, e eu desprezei as preocupações expressadas pela escola sobre minha performance medíocre:

Eles têm medo de que eu passe o resto da minha vida fazendo trabalhos meia-boca e desperdiçando minha inteligência. Bem, desculpa, mas eu não concordo com eles – eu tenho um propósito e uma direção na minha vida, que eu conquistei praticamente sozinha e tenho garantido com alguma ajuda recentemente, reconheço. Eu tenho toda intenção possível de aproveitar bem o verão, trabalhando em projetos, trabalhando no *Yale Comprehensive Cancer Center*, e no meu trabalho. Algum dia vou ser médica – eu não acho que não tenho propósitos, e/ou que faço trabalhos “meia-boca” (Entrada de diário, junho de 1990, 17 anos de idade).

A diferença entre meu autoconceito e a percepção dos outros sobre mim era uma questão recorrente. Parte do problema era a falta de comunicação. Se meu orientador pedagógico soubesse do meu voluntariado, ou da minha paixão pela oncologia, talvez ele ficasse menos preocupado. Mas ele não sabia, assim como muitos outros adultos importantes na minha vida. Grant (1995) abordou a questão de confundir baixo desempenho por potencial não realizado, uma consequência do ato de não respeitar o crescimento do espírito. Nessa perspectiva, é possível ver que o poder de um ímpeto interior me permitiu criar minhas próprias oportunidades de aprender de uma maneira significativa e poderosa. No hospital, me apresentava como meu eu autêntico e as pessoas com as quais eu trabalhava confirmavam minha convicção de que poderia algum dia me tornar médica. Na escola, eu estava me tornando uma outra pessoa como uma maneira de manter o processo de me estabelecer em um novo lugar, com novas pessoas.

ME SENTINDO INCOMPREENDIDA

Há mais de trinta anos, Kline e Meckstroth (1985) descreveram a necessidade de uma maior conscientização sobre os níveis de habilidades entre as pessoas com AH/SD. À época, argumentavam que, com uma grande variedade de habilidades, medida em desvios padrão da média, há um alto potencial equívocos. Minhas experiências pessoais confirmam a crença de que a assincronia não desaparece na fase adulta, mas continua ao longo da vida, se manifestando de maneiras diferentes. Uma das conclusões que pode ser tirada do meu trabalho é de que esse sentimento de ser incompreendida - que vinha do fato de eu *ser* incompreendida - foi um enorme obstáculo na minha capacidade de realizar o meu potencial (Wells, 2015).

De fato, há vários exemplos que demonstram como era me sentir incompreendida depois do ensino médio, particularmente depois que eu comecei a procurar tratamento para o que presumi ser um transtorno mental (Wells, 2014). Infelizmente, por causa do meu desconhecimento dos aspectos essenciais das AH/SD, um ciclo da infância continuou comigo até a fase adulta, e nunca me ocorreu que me sentir muito diferente do normal simplesmente não fosse uma prova de que eu tivesse um transtorno mental (Piechowski, 1997). Esse conhecimento talvez tivesse feito uma diferença gigante quando procurei ajuda, aos 19 anos, para lidar com sintomas de conflito interior que se manifestavam através de depressão existencial e ansiedade, e fui diagnosticada, de forma equivocada, com transtorno bipolar.

Uma das principais motivações para começar a autoetnografia foi o fato de encontrar tão pouco na literatura com o que me identificasse – eu continuava a ter esperanças de encontrar artigos sobre pessoas como eu. Como mencionado anteriormente, há uma grande literatura sobre adultos com AH/SD, mas não sobre adultos com AH/SD que também foram categorizados, muitas vezes, como adultos com “transtornos mentais crônicos” ou com vício em drogas. A fagulha de reconhecimento, ou a consciência de que uma pessoa não está sozinha, é uma vantagem de contar histórias que revelam vulnerabilidades. Uma questão crítica que deve ser abordada é o fenômeno de se sentir incompreendido, tanto pela falta de compreensão de si próprio quanto pela falta de compreensão por parte dos outros.

Condon (2008) conduziu uma análise conceitual do fenômeno de se sentir incompreendido e descobriu que três características estão presentes em pessoas que têm esse sentimento: inquietude, percepções discordantes e uma consciência elevada de emoções. Aos 20 anos, reconheci meus sentimentos de incompreensão:

Eu acho que um dos maiores problemas que eu tenho é que as pessoas não me compreendem. Como as outras pessoas são socializadas de maneiras nas quais eu não me encaixo, suas percepções sobre mim são quase sempre erradas. (Entrada de diário, janeiro de 1994, 20 anos de idade).

Refletindo sobre o que eu escrevi quando jovem-adulta, acredito que esse fenômeno foi amplificado porque eu não mesma não me compreendia. Um mês depois da entrada acima, eu estava lutando contra depressão e ansiedade:

Quem eu sou, afinal? Quando me olho no espelho eu nem sei quem sou mais. Não que algum dia eu soube. Lembro de que quando era mais nova, eu parava e começava a pensar sobre quem era, e percebo que me sentia como se estivesse em um filme, e a vida de todo mundo era

real e eu não. Eu não existia. Não sei como devo ter me sentido, mas lembro que era assustador. Como um pesadelo que nunca acabava. Eu interpreto um ótimo papel. Pareço uma pessoa bem equilibrada. Mas não sou (Entrada de diário, fevereiro 1994, 20 anos de idade).

Depois dos meus 23 anos de idade, fui encorajada a aceitar o diagnóstico (equivocado) de transtorno bipolar, e parte do processo de aceitação, para mim, consistiu em compartilhar o diagnóstico com as pessoas que eu conhecia desde a infância ou adolescência. Quando a notícia de que eu tinha um transtorno mental sério não foi imediatamente compreendida, se criou um conflito em mim e alimentou aquela incerteza persistente que sempre lutei para deixar para trás:

É engraçado como você vê o mundo depois que você teve um colapso nervoso (ou dois), porque aí é basicamente antes e depois, e toda a merda no meio. Por exemplo, uma hospitalização ou alguma coisa assim. Eu estou muito diferente agora, mentalmente, do que eu estava antes. Mais relaxada, pelo que, em retrospectiva, eu tenho que ser grata. Agora eu simplesmente aceito o fato de que eu tenho um transtorno mental. Mesmo que essas palavras ainda me deixem me sentindo um fracasso. Eu já vi cartazes que dizem coisas do tipo, “Transtornos mentais não são culpa de ninguém”, e merdas assim, mas não é totalmente verdade. Ser bipolar me constitui, me separa – da sociedade (Entrada de diário, abril de 1996, 23 anos de idade).

Minha família e amigos mostraram confiança na minha habilidade de superação através do meu ímpeto forte, e isso era irritante. O comentário mais frequente, anotado no meu diário em vários momentos, era o de que a minha família e amigos acreditavam que eu estava medicada demais. Uma revisão dos meus prontuários médicos e o aumento da frequência de menções nos meus diários sobre “ir dormir” e “tirar um cochilo” indicam que aquela era uma percepção certa. Por anos, eu tomei medicações desnecessárias, inadvertidamente colocando obstáculos no caminho do meu desenvolvimento. Essa é uma questão que eu planejo explorar ainda mais, incluindo o diagnóstico apropriado de TDAH que eu recebi aos 24 mas nunca tratei até os 40 anos de idade. Diferenciar a sobre-excitabilidade de uma disfunção, como o TDAH, é complexo, mas é possível, e sem dúvida uma área digna de investigação (Probst; Piechowski, 2012).

CUMPRINDO MINHA MISSÃO

O fato deste artigo ter sido escrito sugere que consegui alcançar um estado de relativo bem-estar, apesar de ter enfrentado uma quantidade significativa de adversidades depois dos meus 20 anos. Como essas mudanças aconteceram? Como realizei mudanças expressivas na minha vida, permitindo que eu me afastasse do mundo sombrio do vício e da doença em que eu vivia, tem sido a *grande* questão. É um aspecto inevitável de qualquer discussão com estranhos sobre a minha história de vida, e encontrei a resposta apenas recentemente.

A resposta é, ao mesmo tempo, simples e complexa – eu percebi que poderia mudar se eu quisesse, e cheguei a um ponto em que *queria* desesperadamente uma vida melhor, então criei essa vida para mim mesma, aproveitando as oportunidades. Quando me ofereceram a chance de me mudar para uma cidade diferente, fiz um trabalho deliberado de identificar meus aspectos positivos e abandonar meus rótulos e papéis anteriores.

Por ter desenvolvido um mundo imaginário na minha infância, minha habilidade de visualizar realidades alternativas já estava bem estabelecida aos 26 anos, pois eu tinha conservado esse mundo na minha mente até a fase adulta. Sessões de hipnoterapia no ano anterior tinham me ensinado a aprimorar essa habilidade e me concentrar nela de uma forma mais significativa, que criasse mudanças de fato. Usando o mundo imaginário, primeiro eu visualizei como seria viver uma vida diferente. Essa forma de ensaio parece ter sido a chave para me afastar com sucesso do transtorno mental crônico e do vício em crack, primeiro, para ser alguém capaz de ter um trabalho normal, e, eventualmente, ser capaz de voltar a estudar e buscar cumprir minha missão de vida:

Acabei de ler um livro sobre o sistema de justiça juvenil daqui de Los Angeles e eu queria poder ajudar crianças que estão presas no sistema. Primeiro, preciso me estabilizar em casa e no trabalho. Jason é minha prioridade em relação ao trabalho, mas o trabalho faz Jason se sentir seguro, o que significa que é crucial que eu fique nesse emprego, ou pelo menos já tenha outro engatilhado antes de me demitir. Depois quero ir para a faculdade e conseguir o meu diploma. Preciso me formar em sociologia e talvez fazer um mestrado em serviço social. Mas isso é para o futuro. É importante que eu permaneça no presente (Entrada de diário, agosto de 2001, 28 anos de idade).

Assim como existem níveis de habilidades, também existem níveis de desenvolvimento emocional. Conforme a minha confiança no meu desenvolvimento aumentava, pude parar de permitir que outros definissem quem eu era e para onde eu estava indo. Logo depois da autoetnografia, em 2015, descobri que eu não me identificava com o conceito de “cura” de um transtorno mental quando o conceito é definido como um

retorno a um estado de funcionamento ou saúde previamente experienciado (Whitwell, 1999). Eu sabia que tal convicção seria falsa e não característica das minhas experiências vividas. Mais uma vez, encontrei respostas na teoria de Dąbrowski. O bem-estar que conquistei não é uma cura de um transtorno mental, mas sim um outro nível mais alto de funcionamento e desenvolvimento.

Descobrimo os construtos que estudo, na minha história pessoal, eu continuo ciente do autoestigma. É um tipo especial de tortura passar os dias revelando estigmas. Descobrimo traumas dos quais o meu cérebro me protegia, lendo a linguagem enviesada dos prontuários de saúde mental, me dando conta da magnitude que é ser um caso à parte. Por exemplo, toda vez que tenho que resolver um mal funcionamento do computador, percebo que sou boa nisso porque eu vejo múltiplas soluções. Tem sempre mais uma coisa para tentar. Alguma maneira nova de contornar algum obstáculo, um jeitinho melhor de resolver algum problema. Isso faz parte de quem eu sou – quando confrontada com um problema, persevero porque vejo tantas respostas possíveis. Não desisto facilmente. Isso era vista como uma característica negativa quando estava em tratamento. Eu era capaz de superar qualquer barreira se eu continuasse tentando... mas quando meu objetivo não estava de acordo com o objetivo de outra pessoa? Era uma doença. Uma falha de caráter. (Entrada de diário, agosto de 2015, 42 anos de idade).

Finalmente, aos meus quarenta anos, era tempo de rejeitar completamente o transtorno mental como parte da minha identidade, e examinar verdadeiramente o que tinha acontecido na minha vida, mesmo que fosse doloroso. Para cumprir o meu propósito e o meu destino, eu tinha que confiar em mim mesma e na minha intuição, e também permitir um certo grau de alteridade que, pela maior parte da minha vida, eu me senti muito solitária para compreender.

UMA CHAMADA À AÇÃO

Pessoas críticas a meu posicionamento, ou seja, de que a experiência interna é de suma importância, podem argumentar que o meu caso não é representativo da população de indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Entretanto, há uma enorme quantidade de dados, como diários pessoais e prontuários médicos, que nunca se tornam parte do mundo acadêmico pela natureza profundamente íntima dessas informações. Esse tipo de dado raramente é compartilhado entre amigos, e ainda menos em lugares como revistas acadêmicas ou conferências. Mas, felizmente, às vezes isso acontece, e há exemplos do fenômeno que eu vou descrever em seguida, a experiência de saber que

outras pessoas se identificaram com a minha história de forma tão profunda a ponto de levá-las às lágrimas (Tolan, 2012).

Desde a publicação de *No guarantees* e, mais recentemente, minha autoetnografia, eu tenho recebido várias mensagens de pessoas que se identificaram tanto com a minha história que se sentiram compelidas a me procurar e compartilhar comigo suas recentes autoconsciências. Essa é uma das muitas mensagens que eu recebi, que são todas surpreendentemente similares, nos meses seguintes à minha apresentação da segunda parte de “Too smart for your own good: the paradoxical experience of twice-exceptionality (2e)” (Wells, 2015):

Eu acabei de ver a sua apresentação na conferência, e, para ser sincera, estou chorando porque estou tão feliz que existe alguém no mundo que compartilha das minhas experiências. Eu sou uma mulher de 26 anos com transtorno bipolar e TDAH (ambos diagnosticados quando eu tinha 22), e sou uma pessoa com AH/SD, mas nem fazia ideia da existência da 2e até hoje. Eu me identifico realmente com o que você disse, que na infância as pessoas diziam que você poderia fazer qualquer coisa por ser uma pessoa com AH/SD, mas não conseguir alcançar esse potencial por conta de transtornos mentais (Allie, comunicação pessoal, 12 de fevereiro, 2015).

Embora muitas pessoas fiéis a um construto de AH/SD voltado ao desempenho ficarão indiferentes a este artigo, eu não vou ficar paralisada pela enormidade da tarefa diante de mim. Muitos outros já abriram caminho para me ajudar na conscientização da importância da experiência interior das AH/SD, e muitos pais vão ouvir minhas palavras e se sentirão tocados. Afinal, pais merecem ter um lugar garantido em qualquer discussão sobre altas habilidades/superdotação, não só pelo potencial de seus filhos para a eminência, mas também porque talvez eles próprios possam ser pessoas com AH/SD, com a capacidade de entender seus filhos de uma maneira que poucos entendem. Esses pais se sentem cansados, derrotados, desrespeitados e sem nenhum apoio das escolas e, por extensão, da área da educação voltada às AH/SD.

A experiência interior das altas habilidades/superdotação existe e pode ser observada usando o trabalho de Dąbrowski como base para o seu entendimento (Jackson et al., 2009; Piechowski, 1989, 2014). Através do meu trabalho espero contribuir para o aumento da conscientização da experiência interior das AH/SD como uma forma de ajudar outras pessoas a se sentirem menos incompreendidas. Parte do meu processo de autoaceitação é um desejo de compartilhar minhas experiências de forma integral, para que sirva como um exemplo do que é crescer sem a consciência de aspectos essenciais, do que é ser um caso à parte. Não é surpresa que nenhum adulto possuísse as ferramentas que me ajudassem a entender a natureza das AH/SD na minha infância, nos anos 80, com tão pouca conscientização pública sobre o

tema. Entretanto, vivemos em uma época diferente, e é inadmissível desconsiderar o aspecto do desenvolvimento emocional de crianças com AH/SD.

O exame da literatura na área da educação voltada às AH/SD indica que tal posicionamento é bem fundamentado, pois não há escassez de pesquisas sobre as questões sociais e emocionais enfrentadas por crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação. Consequentemente, ignorar esse aspecto da experiência das AH/SD não só é equivocado, como também causa danos. Enquanto a experiência interior não for abordada por educadores, pesquisadores e médicos, a incompreensão dos indivíduos com AH/SD e o potencial para diagnósticos equivocados continuarão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum adulto possuía as ferramentas que me ajudassem a entender a natureza das altas habilidades/superdotação (AH/SD) quando eu era criança, nos anos 80, com tão pouca conscientização pública sobre o tema. Entretanto, não há escassez de pesquisas sobre as questões sociais e emocionais enfrentadas por indivíduos com altas habilidades/superdotação de todas as idades. Com isso em mente, os seguintes pontos fazem um resumo das áreas que precisam de mais consideração e estudo:

1. Um indivíduo que não entende o que é ser uma pessoa AH/SD não tem a base para uma expressão autêntica. Conforme a autoconsciência aumenta, o conhecimento da existência da experiência interior das AH/SD pode ser visto como uma proteção contra a conclusão incorreta de que as diferenças de um indivíduo em relação à média só podem ser patológicas. É preciso uma orientação verdadeira para crianças e adultos nessa área, talvez com mentoria;

2. A eminência como o objetivo da educação voltada às AH/SD é desumanizante e cria um sistema no qual as crianças são reduzidas a mercadoria. Ao invés disso, o objetivo deve ser o desenvolvimento do crescimento pessoal, do qual a realização de talentos é um resultado natural. O construto do desenvolvimento assíncrono honra a experiência interior como um componente integral das AH/SD, reconhece níveis de altas habilidades/superdotação e permite um entendimento que transcende concepções de desempenho culturalmente limitadas;

3. Respeitar os estilos cognitivos e a realidade emocional das experiências imaginárias é de suma importância. Tentativas de desencorajar ou bloquear os canais experienciais únicos de um indivíduo é bloquear a maneira de um indivíduo entender, criar significados e lidar tanto com o mundo interno quanto o externo. O resultado é uma disrupção no aprendizado e na criatividade, um obstáculo para o ímpeto do indivíduo de criar uma consistência interna e a causa de um estresse emocional significativo;

4. Indivíduos com AH/SD e seus pais devem entender que aceitar um diagnóstico de saúde mental pode ter graves consequências, como tratamento inadequado, discriminação, e, ainda pior, o autoestigma. A teoria da desintegração positiva de Dąbrowski é uma abordagem alternativa, uma maneira de evitar a patologização da expressão do desenvolvimento multinível. Enquanto a experiência interior não for abordada por educadores, pesquisadores e médicos, a incompreensão dos indivíduos com AH/SD e o potencial para um diagnóstico equivocado, continuarão. Ignorar a experiência interior da superdotação não é apenas um equívoco, mas a causa de danos.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, C. **No guarantees**: a young woman's fight to overcome drug and alcohol addiction. New York: New Discovery Press, 1993.

CONDON, B. B. Feeling misunderstood: a concept analysis. **Nursing Forum**, v. 43, n. 4, p. 177-190, 2008.

CROSS, J. R.; CROSS, T. L. Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. **Journal of Counseling & Development**, v. 93, n. 2, p. 163-172, 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins, 1996.

DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. **Living with intensity**: understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults. Tucson: Great Potential Press, 2009.

DELISLE, J.; GALBRAITH, J. **When gifted kids don't have all the answers**: how to meet their social and emotional needs. Minneapolis: Free Spirit, 2002.

FIEDLER, E. D. Ageless and timeless: perspectives on giftedness across the life span. **Roeper Review**, v. 38, n. 4, p. 246-251, 2016.

GAGNÉ, F. Ten commandments for academic talent development. **Gifted Child Quarterly**, v. 51, n. 2, p. 93-118, 2007.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

GRANT, B. The place of achievement in the life of the spirit and the education of gifted students. **Roeper Review**, v. 18, n. 2, p. 132-134, 1995.

GROBMAN, J. A psychodynamic psychotherapy approach to the emotional problems of exceptionally and profoundly gifted adolescents and adults: a psychiatrist's experience. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 33, n. 1, p. 106-125, 2009.

GROSS, M. U. M. The "me" behind the mask: intellectually gifted students and the search for identity. **Roeper Review**, v. 20, n. 3, p. 167-174, 1998.

GROSS, M. U. M. Highly gifted young people: development from childhood to adulthood. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). **International handbook on giftedness**. Netherlands: Springer, 2009. p. 337-351.

HOLLINGWORTH, L. S. **Gifted children**: their nature and nurture. Oxford: Macmillan, 1926.

HUTCHENS, R. R.; MORELOCK, M. J. More is different: understanding and engaging the exceptionally gifted child. *In*: CROSS T. L.; CROSS J. R. (Eds.), **Handbook for counselors serving students with gifts and talents**. Waco: Prufrock, 2012. p. 227-244.

JACKSON, P. S.; MOYLE, V. F. With Dąbrowski in mind: reinstating the outliers in support of full-spectrum development. **Roeper Review**, v. 31, n. 3, p. 150-160, 2009.

JACKSON, P. S.; MOYLE, V. F.; PIECHOWSKI, M. M. Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dąbrowski's theory. *In*: SHAVININA L. V. (Ed.), **International handbook on giftedness**. Netherlands: Springer, 2009. p. 437-465.

JACOBSEN, M. E. Arousing the sleeping giant: giftedness in adult psychotherapy. **Roeper Review**, v. 22, n. 1, p. 36-41, 1999a.

JACOBSEN, M. E. Encountering the gifted self again for the first time. **Advanced Development**, v. 8, p. 9-29, 1999b.

KLINE, B. E.; MECKSTROTH, E. A. Understanding and encouraging the exceptionally gifted. **Roeper Review**, v. 8, n. 1, p. 24-30, 1985.

LEWIS, R. B.; KITANO, M. K. Psychological intensities in gifted adults. **Roeper Review**, v. 15, n. 1, p. 25-31, 1992.

LOVECKY, D. V. Can you hear the flowers singing? Issues for gifted adults. **Journal of Counseling & Development**, n. 64, v. 9, p. 572-575, 1986.

LOVECKY, D. V. Warts and rainbows: issues in the psychotherapy of the gifted. **Advanced Development**, v. 2, p. 65-84, 1990.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970.

MAXWELL, E. "I can do it myself!" Reflections on early self-efficacy. **Roeper Review**, v. 20, n. 3, p. 183-187, 1998.

MILLER, N. B.; SILVERMAN, L. K.; FALK, R. F. Emotional development, intellectual ability and gender. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 18, n. 1, p. 20-38, 1994.

MORELOCK, M. J. Giftedness: the view from within. **Understanding Our Gifted**, v. 4, n. 3, p. 11-15, 1992.

MORELOCK, M. J. On the nature of giftedness and talent: imposing order on chaos. **Roeper Review**, v. 19, n. 1, p. 4-12, 1996.

NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Eds.). **Off the charts: asynchrony and the gifted child**. Unionville: Royal Fireworks Press, 2013.

PERRONE-MCGOVERN, K. M.; KSIAZAK, T. M.; WRIGHT, S. L.; VANNATTER, A.; HYATT, C. C.; SHEPLER, D.; PERRONE, P. A. Major life decisions of gifted adults in relation to overall life satisfaction. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 34, n. 6, p. 817-838, 2011.

PETERSON, J. S. Bright, tough, and resilient—and not in a gifted program. **Journal of Secondary Gifted Education**, v. 8, n. 3, p. 121-136, 1997.

PIECHOWSKI, M. M. Developmental potential. In: COLANGELO, N.; ZAFFRANN, R. T. (Eds.). **New voices in counseling the gifted**. Dubuque: Kendall/Hunt, 1979. p. 25-57.

PIECHOWSKI, M. M. The concept of developmental potential. **Roeper Review**, v. 8, n. 3, p. 190-197, 1986.

PIECHOWSKI, M. M. Developmental potential and the growth of the self. In: VANTASSEL-BASKA, J.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (Eds.). **Patterns of influence on gifted learners: the home, the school, and the self**. New York: Teachers College Press, 1989. p. 87-101.

PIECHOWSKI, M. M. Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. 2. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997. p. 366-381.

PIECHOWSKI, M. M. From William James to Maslow and Dąbrowski: excitability of character and self-actualization. In: AMBROSE, D.; COHEN, L. M.; TANNENBAUM, A. J. (Eds.). **Creative intelligence: toward a theoretic integration**. Cresskill: Hampton Press, 2003. p. 283-322.

PIECHOWSKI, M. M. The inner world of the young and bright. In: AMBROSE, D.; CROSS, T. (Eds.). **Morality, ethics, and gifted minds**. New York: Springer US, 2009. p. 177-194.

PIECHOWSKI, M. M. **“Mellow out,” they say. If I only could: intensities and sensitivities of the young and bright**. 2. ed. Unionville: Royal Fireworks Press, 2014.

PIECHOWSKI, M. M.; CUNNINGHAM, K. Patterns of overexcitability in a group of

artists. **The Journal of Creative Behavior**, v. 19, n. 3, p. 153-174, 1985.

PIECHOWSKI, M. M.; MILLER, N. B. Assessing developmental potential in gifted children: a comparison of methods. **Roeper Review**, v. 17, n. 3, p. 176-180, 1995.

PROBER, P. Counseling gifted adults: a case study. **Annals of the American Psychotherapy Association**, v. 11, n. 1, p. 10-16, 2008.

PROBST, B.; PIECHOWSKI, M. M. Overexcitabilities and temperament. In: CROSS, T. L.; CROSS, J. R. (Eds.). **Handbook for counselors serving students with gifts and talents**. Waco: Prufrock, 2012. p. 53-73.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

ROCAMORA, M. Counseling issues with recognized and unrecognized creatively gifted adults, with six case studies. **Advanced Development**, v. 4, p. 75-90, 1992.

ROEDEL, W. C. Vulnerabilities of highly gifted children. **Roeper Review**, v. 6, n. 3, p. 127-130, 1984.

ROEPER, A. How the gifted cope with their emotions. **Roeper Review**, v. 5, n. 2, p. 21-24., 1982.

ROEPER, A. Gifted adults: their characteristics and emotions. **Advanced Development**, v. 3, p. 85-98, 1991.

ROEPER, A. Reflections on counseling gifted adults. **Advanced Development**, v. 8, p. 1-7, 1999.

ROOT-BERNSTEIN, M. **Inventing imaginary worlds: from childhood play to adult creativity across the arts and sciences**. Plymouth: Rowman & Littlefield, 2014.

RUF, D. L. If you're so smart, why do you need counseling? **Advanced Development**, v. 8, p. 63-75, 1999.

SILVERMAN, L. K. The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. **Roeper Review**, v. 17, n. 2, p. 110-116, 1994.

SILVERMAN, L. K. **The universal experience of being out-of-sync**. Trabalho apresentado na 11. World Conference on Gifted and Talented Children, Hong Kong, ago. 1995.

SILVERMAN, L. K. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3/4, p. 36-58, 1997.

SILVERMAN, L. K. Through the lens of giftedness. **Roeper Review**, v. 20, n. 3, p. 204-210, 1998.

SILVERMAN, L. K. The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. **Gifted Education International**, v. 25, n. 2, p. 115-130, 2009.

SISK, D. Psychosocial development of the gifted: implications for a counseling intervention for gifted students. **Gifted Education International**, v. 19, n. 3, p. 213-225, 2005.

STERNBERG, R. J.; JARVIN, L.; GRIGORENKO, E. L. **Explorations in giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2011.

SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; WORRELL, F. C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 12, n. 1, p. 3-54, 2011.

TOLAN, S. S. Special problems of young highly gifted children. **Understanding Our Gifted**, v. 1, n. 5, p. 7-9, 1989.

TOLAN, S. S. Discovering the gifted ex-child. **Advanced Development**, Special Edition, p. 13-20, 1995.

TOLAN, S. S. Self-knowledge, self-esteem and the gifted adult. **Advanced Development**, v. 8, p. 147-150, 1999.

TOLAN, S. S. Change your story, change your life: putting story principle to work. **Advanced Development**, v. 13, p. 12-22, 2012.

TOLAN, S. S.; PIECHOWSKI, M. M. Giftedness: lessons from Leeuwenhoek. In: NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Eds.). **Off the charts: asynchrony and the gifted child**. Unionville: Royal Fireworks Press, 2013. p. 1-8.

TUCKER, B.; HAFENSTEIN, N. L. Psychological intensities in young gifted children. **Gifted Child Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 66-75, 1997.

WELLS, C. **Too smart for your own good: the paradoxical experience of twice-exceptionality (part one)**. Trabalho apresentado na The Qualitative Health Research Conference, Victoria, out. 2014.

WELLS, C. **Too smart for your own good**: the paradoxical experience of twice-exceptionality (final). Trabalho apresentado na The Qualitative Report Conference, Ft. Lauderdale, jan. 2015.

WHITWELL, D. The myth of recovery from mental illness. **Psychiatric Bulletin**, v. 23, n. 10, p. 621-622, 1999.

Recebido em: 12 dez. 2023

Aceito em: 15 fev. 2024