REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL, FATORES ASSOCIADOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

FRUSTRATION TOLERANCE IN ADOLESCENCE: EMOTIONAL DEVELOPMENT, ASSOCIATED FACTORS, AND INTERVENTION POSSIBILITIES

Ciências da Saúde • 23/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795289992

Adriana Maria Calado Farias[1]

Geovana Farias Cardoso Tavares[2]

Patrício Francisco da Silva[3]

Judson Rocha Alves[4]

Maria Eduarda Bonfim Oliveira[5]

RESUMO

A adolescência é uma etapa marcada por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais que influenciam a construção da identidade e das relações interpessoais. Nesse contexto, a tolerância à frustração corresponde à capacidade de lidar com obstáculos, limites, adiamentos e resultados diferentes dos esperados, sem recorrer necessariamente a respostas impulsivas ou evitativas. Este artigo tem como objetivo analisar a tolerância à frustração na adolescência, considerando sua relação com a regulação emocional, os fatores individuais e contextuais associados e as possibilidades de promoção dessa habilidade. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. O percurso metodológico foi organizado em duas etapas complementares: a primeira contemplou a seleção de referências bibliográficas de caráter teórico e conceitual, sem delimitação temporal, destinadas à fundamentação do referencial teórico; a segunda compreendeu o levantamento e a análise de publicações científicas dos últimos cinco anos, utilizadas para subsidiar os resultados e a discussão. A análise foi organizada em eixos temáticos: fundamentos conceituais; desenvolvimento das competências emocionais na adolescência; fatores individuais, familiares, escolares e socioculturais; e possibilidades de intervenção. A literatura examinada aponta que a tolerância à frustração não depende exclusivamente do autocontrole individual, pois resulta da interação entre desenvolvimento cognitivo e emocional, experiências de aprendizagem, qualidade dos vínculos e condições sociais. Práticas baseadas em acolhimento, limites consistentes, autonomia progressiva, resolução de problemas e validação emocional podem favorecer o desenvolvimento dessa competência. Conclui-se que a promoção da tolerância à frustração exige ações articuladas entre família, escola e serviços de saúde, com atenção ao contexto de vida e sem patologizar manifestações

emocionais próprias do desenvolvimento.
Palavras-chave: Adolescência; Tolerância à frustração; Regulação emocional; Saúde mental; Habilidades socioemocionais.

ABSTRACT

Adolescence is a stage characterized by physical, cognitive, emotional, and social transformations that influence identity formation and interpersonal relationships. In this context, frustration tolerance refers to the ability to cope with obstacles, limitations, delays, and outcomes that differ from expectations without necessarily resorting to impulsive or avoidant responses. This article aims to analyze frustration tolerance during adolescence, considering its relationship with emotional regulation, associated individual and contextual factors, and possibilities for promoting this skill. This study consists of a narrative literature review, with a qualitative approach and descriptive nature. The methodological process was organized into two complementary stages: the first involved selecting theoretical and conceptual bibliographic references without a time restriction, intended to provide the foundation for the theoretical framework; the second comprised the identification and analysis of scientific publications from the previous five years, used to support the results and discussion. The analysis was organized into thematic areas: conceptual foundations; development of emotional competencies during adolescence; individual, family, school, and sociocultural factors; and intervention possibilities. The literature reviewed indicates that frustration tolerance does not depend exclusively on individual self-control, as it results from the interaction between cognitive and emotional development, learning experiences, the quality of interpersonal bonds, and social conditions. Practices based on emotional support, consistent boundaries, progressive autonomy, problem-solving, and

emotional validation may contribute to the development of this competence. It is concluded that promoting frustration tolerance requires coordinated actions involving families, schools, and health services, taking into account individuals' life contexts and avoiding the pathologization of emotional manifestations that are typical of the developmental process.
Keywords: Adolescence; Frustration tolerance; Emotion regulation; Mental health; Social-emotional skills.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência constitui uma etapa do desenvolvimento humano marcada por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais que repercutem na construção da identidade, na autonomia e nas formas de estabelecer relações. A Organização Mundial da Saúde situa convencionalmente essa fase entre os 10 e os 19 anos e destaca que as experiências vividas nesse período contribuem para a saúde e o bem-estar ao longo da vida.

Nesse contexto, aprender a reconhecer emoções, lidar com limites e responder a situações adversas representa uma tarefa importante do desenvolvimento socioemocional. A tolerância à frustração pode ser compreendida, neste trabalho, como a capacidade de suportar o desconforto decorrente de obstáculos, contrariedades, adiamento de recompensas ou resultados diferentes daqueles esperados, sem recorrer necessariamente a respostas impulsivas, agressivas ou evitativas.

Não significa ausência de tristeza, raiva ou decepção, tampouco implica aceitar situações injustas ou prejudiciais. Refere-se, antes, à possibilidade de reconhecer a experiência frustrante, regular a

intensidade da resposta emocional, avaliar alternativas e persistir ou reformular objetivos de maneira adaptativa. Trata-se de um conceito relacionado à regulação emocional, ao controle de impulsos, à flexibilidade cognitiva e às estratégias de enfrentamento.

Durante a adolescência, a busca por pertencimento, reconhecimento dos pares e maior independência pode ampliar a relevância subjetiva de experiências como receber uma nota abaixo da esperada, ser contrariado por familiares, vivenciar rejeição afetiva, enfrentar dificuldades escolares ou não alcançar resultados em atividades esportivas e digitais.

Situações que, para um adulto, podem parecer cotidianas, podem adquirir grande significado para o adolescente, especialmente quando se relacionam à autoestima, à imagem corporal, à aceitação social ou à construção de projetos de futuro. A intensidade da reação, entretanto, não deve ser interpretada automaticamente como sinal de transtorno ou de falha de caráter: é necessário considerar a etapa do desenvolvimento, o contexto sociocultural, a história de vida e os recursos de apoio disponíveis.

Pesquisas sobre regulação emocional indicam que as habilidades envolvidas nesse processo continuam se desenvolvendo ao longo da adolescência. Mudanças cognitivas, sociais e neurobiológicas influenciam a maneira como os jovens identificam emoções, avaliam consequências e selecionam respostas diante de estímulos emocionalmente relevantes. O controle afetivo e a capacidade de inibir respostas a informações distratoras participam do desenvolvimento da regulação emocional, embora diferentes componentes dessas habilidades não evoluam de forma uniforme. Assim, dificuldades para lidar com frustrações devem ser

compreendidas em perspectiva desenvolvimental, sem generalizações que caracterizem todos os adolescentes como impulsivos ou emocionalmente incapazes.

A tolerância à frustração também se relaciona às experiências de aprendizagem no ambiente familiar, escolar e comunitário. A forma como adultos de referência acolhe emoções, estabelecem limites, explicam consequências e modelam estratégias de resolução de problemas pode favorecer ou dificultar a aquisição de recursos autorregulatórios. Quando a frustração é recebida exclusivamente com punição, humilhação ou invalidação emocional, o adolescente pode ter menos oportunidades de nomear o que sente e construir respostas alternativas. Em sentido oposto, a ausência persistente de limites ou a resolução imediata de todos os obstáculos por terceiros pode reduzir as oportunidades de exercitar espera, negociação, persistência e tomada de decisão.

Essas relações, contudo, são complexas e devem ser analisadas sem atribuir responsabilidade exclusiva às famílias, uma vez que condições materiais, violência, discriminação, desigualdade e acesso limitado a serviços também interferem no desenvolvimento. A escola representa outro espaço relevante para a construção dessa competência. A convivência com regras, avaliações, trabalhos coletivos, diferenças de opinião e experiências de êxito e fracasso oferece oportunidades concretas para desenvolver habilidades socioemocionais.

Estratégias educativas que combinam limites consistentes, escuta, feedback construtivo e resolução colaborativa de conflitos podem ajudar os estudantes a diferenciar desconforto emocional de perigo real, reconhecer pensamentos automáticos e elaborar alternativas.

Isso não significa transformar a escola em espaço clínico, mas integrar práticas de convivência e promoção de saúde ao cotidiano pedagógico, articulando o suporte especializado quando houver sofrimento persistente ou prejuízo funcional.

Baixa tolerância à frustração pode manifestar-se de diferentes maneiras: desistência precoce diante de tarefas difíceis, irritabilidade intensa, conflitos interpessoais, dificuldade em aceitar críticas, necessidade constante de aprovação ou busca de alívio imediato. Esses comportamentos são inespecíficos e, isoladamente, não permitem estabelecer diagnóstico.

Apesar da relevância do tema, tolerância à frustração é uma expressão utilizada em diferentes campos e nem sempre corresponde a uma variável definida e mensurada da mesma forma. Por isso, esse artigo científico vem explicitar a definição adotada e distinguir esse construto de conceitos próximos, como baixa tolerância ao desconforto, impulsividade, resiliência, controle inibitório e regulação emocional.

Também é necessário reconhecer limites na transferência de achados de estudos internacionais para realidades locais, considerando diferenças culturais, educacionais e socioeconômicas. Uma revisão crítica pode contribuir para organizar conceitos, identificar fatores associados e apontar estratégias que possam ser desenvolvidas por famílias, escolas e profissionais de saúde.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar a tolerância à frustração na adolescência, considerando sua relação com a regulação emocional, os fatores individuais e contextuais associados e as possibilidades de promoção dessa habilidade. Como

objetivos específicos, propõe-se: discutir definições e conceitos relacionados à tolerância à frustração; identificar fatores familiares, escolares, sociais e desenvolvimentais que podem influenciar sua expressão; descrever possíveis repercussões das dificuldades persistentes de enfrentamento; reunir estratégias de promoção de habilidades socioemocionais e orientações para identificação de situações que demandem apoio profissional. A questão norteadora sugerida é: como a literatura científica caracteriza a tolerância à frustração na adolescência e quais fatores e estratégias são apontados como relevantes para seu desenvolvimento?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Tolerância à Frustração: Fundamentos Conceituais e Relações com a Regulação Emocional

A tolerância à frustração configura-se como a capacidade de lidar com situações em que desejos, expectativas ou necessidades não se concretizam, envolvendo conviver com limites, adiamentos, insucessos e resultados distintos dos esperados. Não significa ausência de desconforto; mas, como a pessoa responde a ele. Sentimentos como raiva, tristeza e decepção são reações naturais e não indicam, por si sós, dificuldades. Para Fontes e De Paula (2024), o que merece atenção é a intensidade, a duração e os efeitos dessas reações, sobretudo quando levam a impulsividade, agressividade, desistência ou rigidez diante de objetivos.

Apesar de estarem interligadas, a tolerância à frustração, a regulação emocional e o controle de impulsos são processos que se distinguem entre si. Regulação emocional envolve os processos pelos quais as pessoas moldam a identificação, a intensidade, a

duração e a expressão das suas emoções. No Modelo Modal das Emoções de Gross, essa modulação pode ocorrer em diferentes estágios, desde a seleção da situação até a atenção, interpretação e até mesmo na resposta que já foi iniciada. O autocontrole é a capacidade de suprimir ou postergar reações instantâneas que vão contra objetivos de longo prazo. Tolerância, por sua vez, é suportar o incômodo causado por restrições, perdas e expectativas não atendidas (Vasconcelos, 2026).

Um adolescente pode reconhecer a própria raiva e ainda assim não conter uma reação agressiva. Outro pode inibir o impulso e não dispor de recursos para lidar com a decepção que permanece. Segundo Pimenta (2019), o reconhecimento emocional, inibição comportamental e tolerância ao desconforto articulam-se sem se substituírem. A interpretação atribuída aos acontecimentos interfere diretamente na experiência da frustração. Uma nota baixa, por exemplo, pode ser lida como resultado pontual, reversível com novas estratégias de estudo, ou como prova definitiva de incapacidade. Embora o fato é o mesmo, mas a resposta emocional e a conduta posterior diferem.

A Terapia Racional-Emotiva Comportamental (TREC) parte dessa relação. Ellis (1994) associa a intolerância a exigências absolutistas, como de sucesso sempre, de atendimento integral por parte dos outros, de que nada seja difícil. Quem formula tais pressupostos avalia a realidade de modo rígido. Dryden (*apud* Lipp; Lopes; Spadari, 2019) complementa ao propor que essas exigências inflexíveis podem ser identificadas e substituídas por visões mais realistas. O enfoque não reduz o sofrimento ao pensamento individual, mas mostra como a interpretação participa de sua manutenção e de como se enfrenta o que acontece.

A flexibilidade cognitiva e a resolução de problemas ampliam os recursos disponíveis para responder às situações frustrantes, pois permitem reconsiderar interpretações, identificar alternativas e modificar estratégias quando uma tentativa não produz o resultado esperado. Essas habilidades estão relacionadas às funções executivas, especialmente à capacidade de analisar situações sob diferentes perspectivas, adaptar-se a circunstâncias novas e ajustar o comportamento diante de desafios (Diamond, 2013).

Além disso, estratégias de enfrentamento adaptativas e processos de reavaliação cognitiva contribuem para a regulação emocional e para respostas mais funcionais diante de situações estressoras (Compas *et al.*, 2017). A dificuldade surge quando o indivíduo interpreta um impedimento como definitivo, uma contrariedade como injustiça intolerável ou um erro como evidência de desvalor pessoal, limitando sua capacidade de elaborar alternativas e lidar construtivamente com as frustrações.

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) analisa essa relação entre crenças, sentimentos e condutas, sem, contudo, esgotar a explicação da experiência emocional. Barrett (*apud* Gonçalves, 2025), defende que as emoções se constituem por meio de processos preditivos cerebrais, experiências anteriores e pelos conceitos que possuímos para dar sentido aos sinais do corpo e ao contexto. Essa perspectiva traz uma contribuição adicional: a experiência emocional não precisa ser vista como uma reação automática e constante a um estímulo, pois também depende de como o organismo atribui significado às informações disponíveis.

Essa formulação amplia a análise das diferenças individuais, sem autorizar a conclusão de que toda reação frustrante decorre de

crenças inadequadas ou de interpretações deliberadamente equivocadas. Condições ambientais, experiências acumuladas e recursos cognitivos disponíveis também interferem na resposta. Assim, de acordo com Fontes e De Paula (2024), para a compreensão da tolerância à frustração, é necessário examinar como esses fatores se combinam e se a pessoa consegue revisar suas avaliações e mobilizar estratégias compatíveis com o problema enfrentado.

Essa capacidade desenvolve-se ao longo da vida. Na infância, a mediação dos adultos ensina a esperar, a aceitar limites e a nomear o que se sente. Apoiar sem eliminar todo desconforto de uma vez favorece a autonomia. Por outro lado, a ausência de suporte, interações prejudiciais ou a resolução sistemática de todos os problemas por terceiros restringem oportunidades de aprendizado (Pimenta, 2019). Essas relações não são lineares: a resposta dos adultos também depende de seu próprio contexto.

2.2. Adolescência e Desenvolvimento das Competências Emocionais

A adolescência causa mudanças no corpo, na mente, nas emoções e nas relações sociais, o que impacta a forma como o jovem vê e reage aos acontecimentos ao seu redor. No entanto, essas mudanças não são homogêneas e não possibilitam que essa época seja considerada, de forma alguma, instável, contrária ou conflituosa. Passar pela adolescência está ligado à situação de vida, à configuração familiar, às oportunidades de educação, à identificação cultural e ao acesso a recursos que garantem proteção e cuidados (Dantas; Lima; Pereira, 2026). Diversos estudos criticam as perspectivas que retratam a adolescência unicamente como um período de vulnerabilidade, enfatizando as oportunidades de

aprendizado, adaptação e desenvolvimento que as mudanças típicas dessa fase da vida oferecem.

A adolescência, apesar de retratada como complicada, também é um período de exploração de interesses, formação da identidade e desenvolvimento de competências para a vida adulta (Mutshler; Silva, 2025). É importante ressaltar essa diferença para se compreender a tolerância à frustração: não se pode afirmar que a falta de habilidade para lidar com frustrações se deva exclusivamente à idade, uma vez que isso também está relacionado às experiências passadas, às exigências que se enfrenta e aos recursos disponíveis para enfrentar situações emocionalmente difíceis (Pimenta, 2019).

O desenvolvimento das funções executivas muda a forma como os jovens lidam com situações de planejamento, controle de impulsos, retenção de informações importantes e avaliação de estratégias. Entre esses processos, estão a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório, habilidades que ajudam a ponderar sobre as consequências de uma ação e a optar por respostas que se alinhem a metas de longo prazo.

Braunstein (2022) enfatiza, ao abordar o desenvolvimento na adolescência, a necessidade de diferenciar os processos que estão envolvidos no controle cognitivo daqueles que estão relacionados à motivação e à sensibilidade às recompensas, os quais podem amadurecer em ritmos distintos. Essa diferença explica por que um adolescente pode ser capaz de avaliar uma situação de forma tranquila, mas ter mais dificuldade em aplicar esse entendimento quando está sob pressão de colegas ou enfrentando uma situação emocionalmente carregada. Diante de uma crítica, por exemplo,

reconhecer que uma resposta agressiva poderá agravar o conflito não garante que o jovem consiga interromper imediatamente o impulso de reagir.

A distância que existe entre o saber agir e o conseguir agir em situações adversas demonstra que as competências executivas devem ser entendidas em relação às condições emocionais e ambientais. De acordo com Sigiel (2016), a maturação neurobiológica fornece subsídios para entender essas diferenças, mas não é a única responsável por condutas individuais, que também são moldadas pelas oportunidades de aprendizado, pelas relações que se constroem e pelas exigências de cada situação, o que torna as relações sociais um dos principais aspectos de comportamento relacionais para o sentir das frustrações.

Para Duarte e Ribeiro (2018), a validação pelos colegas, o reconhecimento social e a formação da identidade tornam-se aspectos importantes na forma como as experiências do dia a dia são organizadas, de maneira que eventos que parecem simples para um observador externo podem ter um grande significado para o jovem. Uma crítica diante dos outros, uma exclusão de grupo, o término de uma amizade ou uma comparação de desempenho negativa podem ser percebidas como ataques à autoestima e ao senso de pertencimento.

Os pares podem alterar a avaliação das recompensas e os padrões de tomada de decisão dos adolescentes, o que sugere que alguns comportamentos são determinados pelas condições sociais em que ocorrem, e não apenas pelas habilidades de julgamento individuais. A frustração decorrente da rejeição, por exemplo, envolve mais do que a não realização de um desejo imediato: pode atingir a imagem

que o adolescente constrói de si e sua percepção sobre o lugar que ocupa no grupo (Duarte e Ribeiro, 2018).

A pressão para se conformar aos amigos, a exploração da identidade, o bullying, a violência e as dificuldades econômicas também são reconhecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2025) como fatores que podem prejudicar a saúde mental durante essa fase. Não se quer dizer, com isso, que todo conflito interpessoal resulte em sofrimento duradouro, mas a análise das reações à frustração precisa levar em conta o significado social dos eventos, a qualidade das relações e a presença de contextos nos quais o adolescente possa externar suas dificuldades sem risco de exposição ou estigmatização.

A ampliação da autonomia durante a adolescência exige uma reorganização das relações entre jovens e adultos. O adolescente passa a reivindicar maior participação nas decisões que afetam sua vida, enquanto permanece em processo de aquisição de recursos para avaliar riscos, administrar emoções e responder às consequências de suas escolhas. Essa tensão não deve ser resolvida pela supressão da autonomia nem pela transferência prematura de responsabilidades que excedam os recursos disponíveis (Pereira; Lara; Rodrigues, 2023). Desta forma, o desenvolvimento da tolerância à frustração deve ser compreendido como uma aprendizagem gradual, sustentada por oportunidades de exercício da autonomia e pela disponibilidade de relações capazes de oferecer orientação sem substituir continuamente as decisões do jovem.

2.3. Fatores Individuais, Familiares, Escolares e Socioculturais Associados à Tolerância à Frustração

Como os adolescentes lidam com a frustração varia de acordo com a interação entre traços de personalidade, experiências passadas e o ambiente em que estão. A autoestima, a percepção de habilidades, as expectativas de desempenho e as estratégias de enfrentamento podem influenciar como se interpretam e como se reagem a contrariedades (Pereira; Lara; Rodrigues, 2023). Um resultado aquém do esperado, como uma nota baixa, como aqui supracitado, por exemplo, pode ser interpretado como uma dificuldade momentânea que pede uma reavaliação das estratégias ou como uma validação da própria incapacidade. Quando o jovem associa seu valor ao desempenho ou à aprovação dos outros, situações de fracasso podem provocar maior insegurança e receio de novas tentativas.

Contudo, conforme Kleinschimitt e Barbosa (2025), a autoestima reduzida ou o histórico de insucessos não permitem prever, isoladamente, como alguém reagirá a todas as adversidades, mas a intensidade da resposta depende também do significado atribuído ao acontecimento, das experiências acumuladas, dos recursos de autorregulação e das possibilidades concretas de modificar a situação. Nesse sentido, a aprendizagem emocional, especialmente no contexto familiar, se dá em interações do dia a dia, nas quais os jovens testam limites, negociam expectativas e veem como os adultos lidam com os conflitos.

A forma como se impõem regras, se comunicam expectativas, se acolhem expressões de tristeza, raiva ou frustração pode impactar os recursos que os jovens ativam diante das dificuldades. Quando a educação acontece com muito afeto, com limites bem definidos e com uma autonomia gradual, é possível cultivar a capacidade de enfrentar o desconforto sem ficar pedindo ajuda o tempo todo.

Quando os responsáveis tiram de forma habitual os obstáculos para que os filhos não enfrentem problemas, eles podem estar restringindo as oportunidades de aprendizado em áreas como a espera, a negociação e a solução de problemas (Oliveira; Alencar, 2025).

Por outro lado, Bucheni e Azevedo (2025) salientam que abordagens que se revelem excessivamente punitivas, coercitivas ou que ignorem a experiência do indivíduo podem resultar na ligação entre o erro e a humilhação, o que dificultaria a expressão das emoções. A constância das regras, somada à possibilidade de debater suas justificativas, permite que haja interações nas quais o jovem entenda os limites, sem que a oposição precise ser vista como um confronto. No entanto, é crucial reconhecer que as práticas parentais não ocorrem de maneira independente das condições de vida: um excesso de trabalho, a falta de segurança financeira, conflitos familiares e a ausência de redes de apoio podem limitar a disponibilidade dos cuidadores para oferecer apoio emocional.

A escola também colabora com a constituição das respostas à frustração, porque oferece experiências avaliativas, de convívio, de comparação de desempenho, de enfrentamento de desafios cada vez mais exigentes (Campos, 2024). Uma nota baixa, uma dificuldade de entendimento, uma crítica do professor: tudo isso pode gerar incômodo, mas o valor atribuído a essas situações depende, em parte, das experiências passadas e das práticas institucionais, sobretudo as que se referem à família. Quando o erro é visto como aprendizado, o estudante identifica suas dúvidas, busca auxílio e reavalia procedimentos sem encarar o resultado como uma prova incontestável de sua incapacidade.

Da mesma forma, quando, em certos contextos, ter dificuldades é equivalente a ser alvo de zombarias, receber punições desproporcionais ou ser comparado de forma negativa a outros, o fracasso pode ser visto como uma ameaça, resultando na evitação de novos desafios e na recusa em se submeter a avaliações. As relações entre pares acrescentam outros elementos a essa dinâmica. O bullying, a exclusão ou humilhação, o abalo do pertencimento, e as críticas ou discordâncias provocam reações ainda mais intensas (Campos, 2024). A violência, o bullying e as dificuldades de relacionamento são alguns dos fatores que mais se associam aos riscos à saúde mental dos jovens, segundo a OMS (2025).

Associado a isso, outros aspectos socioculturais, como uso de tecnologias digitais, também passaram a fazer parte das experiências de convivência dos adolescentes e podem acrescentar novas situações de frustração, sobretudo quando a aceitação pelos colegas está associada às respostas recebidas, aos comentários publicados e à repercussão das próprias postagens. Ser deixado de lado em uma conversa, sentir que foi excluído de um grupo online ou ser alvo de comentários ofensivos pode fazer com que alguém se sinta rejeitado, e a constante comparação com imagens perfeitas de aparência, desempenho e estilo de vida geralmente intensifica a insatisfação com a própria vida (Ferreira; Barcelar, 2026).

A análise das dificuldades emocionais nessa fase da vida exige atenção a outros fatores que atravessam a experiência juvenil, entre eles a exposição à violência, à discriminação, ao bullying e à insegurança habitacional, condições (pobreza, violência, vínculos afetivos familiares instáveis) apontadas pela OMS (2025), entre os aspectos associados à saúde mental dos adolescentes. Ainda que não resultem em uma resposta emocional específica, essas

experiências podem limitar o acesso a espaços seguros e diminuir as chances de receber apoio quando necessário no gerenciamento as emoções.

Desta forma, compreender a tolerância à frustração exige, por isso, considerar as condições em que os jovens vivem e estabelecem suas relações, pois a capacidade de lidar com contrariedades não depende exclusivamente do controle individual das emoções, mas também das experiências acumuladas, do apoio disponível e das oportunidades concretas de aprender a enfrentar situações difíceis.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, com o objetivo de analisar a tolerância à frustração na adolescência, sua relação com a regulação emocional, os fatores associados e as possibilidades de intervenção. A revisão narrativa permite reunir e discutir criticamente conhecimentos publicados sobre determinado tema, oferecendo uma síntese interpretativa sem exigir, necessariamente, os procedimentos rígidos de uma revisão sistemática (Rother, 2007).

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir a compreensão dos significados, das experiências e dos fatores contextuais relacionados ao fenômeno estudado. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não se reduzem à quantificação, considerando valores, crenças, relações e significados. O caráter descritivo, por sua vez, busca apresentar características e dimensões do objeto de estudo, contribuindo para sua compreensão e organização conceitual (Gil, 2008).

A leitura do material foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar aproximações, distinções conceituais e aspectos recorrentes entre os autores. Para organizar a síntese, o conteúdo foi agrupado em quatro eixos: (1) fundamentos da tolerância à frustração e sua relação com a regulação emocional; (2) adolescência e desenvolvimento das competências emocionais; (3) fatores individuais, familiares, escolares e socioculturais associados; e (4) implicações para a promoção de habilidades socioemocionais e para a identificação de situações que demandem apoio profissional.

Por se tratar de uma revisão narrativa da literatura, não foi realizada coleta de dados com participantes, aplicação de instrumentos ou intervenção experimental. A seleção das publicações foi orientada pela pertinência temática, considerando estudos que abordassem a tolerância à frustração, a regulação emocional, o desenvolvimento socioemocional e os fatores individuais, familiares e socioculturais relacionados à adolescência.

Para a construção do referencial teórico, foram consideradas obras e publicações científicas relevantes, sem delimitação temporal, priorizando autores e estudos que contribuíssem para a compreensão conceitual do tema. Para os resultados e a discussão, foram priorizados artigos científicos publicados nos últimos cinco anos (2021–2026), em português e inglês, que apresentassem relação direta com os objetivos do estudo.

Foram considerados critérios de inclusão a pertinência ao tema, a contribuição teórica ou científica e a abordagem de aspectos relacionados à tolerância à frustração na adolescência. Foram desconsideradas publicações sem relação direta com o objeto de estudo ou que não apresentassem contribuição significativa para a

discussão proposta. Dessa forma, os resultados são compreendidos como uma síntese interpretativa das referências selecionadas, característica da revisão narrativa, não tendo como finalidade o levantamento exaustivo ou a avaliação sistemática de toda a produção científica disponível.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu organizar os achados em quatro eixos inter-relacionados. O primeiro evidencia que tolerância à frustração, regulação emocional e controle de impulsos são conceitos próximos, mas não equivalentes. A tolerância à frustração diz respeito à capacidade de suportar o desconforto diante de limites, perdas, adiamentos e expectativas não atendidas. A regulação emocional envolve reconhecer, modular e expressar emoções, enquanto o controle de impulsos se refere à possibilidade de inibir ou postergar respostas imediatas. Portanto, um adolescente pode reconhecer a própria raiva sem conseguir controlar uma reação impulsiva, assim como pode conter uma ação e continuar experimentando intenso desconforto emocional (Pimenta, 2019; Vasconcelos, 2026).

O segundo eixo demonstra que a adolescência constitui um período de desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, e não uma fase que deva ser caracterizada de maneira generalizada como instável ou conflituosa. O amadurecimento das funções executivas, como memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, contribui para o planejamento e a avaliação de consequências. Entretanto, tais capacidades podem ser mobilizadas de maneira diferente conforme a intensidade emocional, a pressão dos pares e as condições ambientais. Essa diferença ajuda a

compreender por que saber qual seria a resposta mais adequada não significa, necessariamente, conseguir adotá-la em uma situação de elevada tensão (Braunstein, 2022; Siegel, 2016).

O terceiro eixo aponta que a tolerância à frustração é influenciada por fatores individuais e relacionais. Autoestima, experiências anteriores, percepção de competência e estratégias de enfrentamento participam da interpretação de situações adversas, mas não explicam isoladamente as respostas dos adolescentes. No ambiente familiar, acolhimento emocional, regras compreensíveis, limites consistentes e oportunidades graduais de autonomia podem favorecer a aprendizagem da espera, da negociação e da resolução de problemas. Em contrapartida, práticas humilhantes ou excessivamente punitivas podem associar o erro à vergonha, enquanto a retirada sistemática de todos os obstáculos pode reduzir oportunidades de aprendizagem (Oliveira; Alencar, 2025; Bucheni; Azevedo, 2025).

No contexto escolar, avaliações, desafios acadêmicos, trabalhos coletivos e relações entre pares constituem experiências nas quais os adolescentes podem exercitar a tolerância ao erro e à divergência. Ambientes que oferecem feedback construtivo e tratam o erro como parte da aprendizagem tendem a favorecer a procura por ajuda e a revisão de estratégias. Já situações de bullying, exclusão, humilhação e comparação depreciativa podem intensificar o sofrimento e estimular comportamentos de evitação. As experiências digitais também ampliam os espaços de interação e comparação social, podendo produzir situações de rejeição, exposição e insatisfação com a própria imagem (Campos, 2024; Ferreira; Barcelar, 2026; OMS, 2025).

O quarto eixo reúne implicações para a promoção dessa habilidade. A literatura discutida sustenta intervenções educativas e psicossociais voltadas ao reconhecimento e à nomeação das emoções, à identificação de pensamentos rígidos, à flexibilização de expectativas, à resolução de problemas e à construção de respostas alternativas. A Terapia Racional-Emotiva Comportamental e a Terapia Cognitivo-Comportamental oferecem recursos para examinar exigências absolutistas e relações entre pensamentos, emoções e comportamentos, sem reduzir o sofrimento às interpretações individuais ou desconsiderar as condições concretas de vida (Ellis, 1994; Lipp; Lopes; Spadari, 2019).

Em conjunto, os achados reforçam que a tolerância à frustração deve ser compreendida como uma competência construída progressivamente e situada nas relações sociais. Não se trata de exigir que o adolescente deixe de sentir raiva, tristeza ou decepção, mas de ampliar suas possibilidades de reconhecer o desconforto, avaliar a situação e escolher respostas menos prejudiciais. Essa compreensão evita interpretações moralizantes, como atribuir a dificuldade exclusivamente à falta de disciplina ou a uma suposta fragilidade individual.

A distinção entre tolerância à frustração, regulação emocional e controle inibitório possui relevância prática para a avaliação e o planejamento de intervenções. Uma resposta impulsiva pode demandar estratégias diferentes daquelas necessárias quando o adolescente consegue inibir a ação, mas permanece preso à ruminação, à desesperança ou à evitação. Por isso, a escuta profissional deve considerar a intensidade, a frequência, a duração e o impacto funcional das manifestações, além do contexto em que ocorrem. Comportamentos isolados, como irritabilidade ou

desistência diante de uma tarefa, não são suficientes para estabelecer diagnóstico.

Os fatores familiares e escolares também precisam ser analisados de maneira contextualizada. Embora adultos de referência tenham papel importante na modelagem de respostas emocionais, não é adequado responsabilizar exclusivamente as famílias por dificuldades de autorregulação. Sobrecarga de trabalho, insegurança econômica, violência, discriminação e ausência de redes de apoio podem limitar as condições de cuidado. Do mesmo modo, a escola pode funcionar como espaço protetivo ou como ambiente de intensificação do sofrimento, conforme suas práticas de convivência, avaliação e enfrentamento do *bullying*.

Como possibilidade de intervenção, destacam-se ações articuladas que incluam psicoeducação sobre emoções, comunicação não humilhante, limites consistentes, incentivo à autonomia progressiva e oportunidades seguras para enfrentar desafios compatíveis com a etapa de desenvolvimento. Na escola, podem ser desenvolvidas atividades de convivência, cooperação, resolução de conflitos e valorização do processo de aprendizagem. Quando houver sofrimento persistente, prejuízo significativo no funcionamento, risco ou outras manifestações preocupantes, é importante favorecer o acesso à avaliação e ao acompanhamento por profissionais qualificados, respeitando os fluxos de cuidado da rede de atenção.

É necessário considerar, contudo, que esta revisão possui limites. Por não apresentar busca sistematizada, protocolo de seleção ou avaliação metodológica individual dos estudos, não permite estimar a força das evidências nem estabelecer relações causais entre os fatores discutidos e a tolerância à frustração. Além disso, parte das

referências aborda fenômenos relacionados, mas não necessariamente mensura diretamente esse construto. Estudos empíricos com adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, utilizando definições e instrumentos claramente descritos, poderão aprofundar a compreensão do tema e avaliar a efetividade de intervenções.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tolerância à frustração na adolescência constitui uma habilidade socioemocional relevante para o desenvolvimento, pois está relacionada à maneira como os jovens enfrentam limites, contrariedades, perdas, críticas e resultados diferentes dos esperados. A análise realizada indica que essa capacidade não significa ausência de emoções desagradáveis, mas envolve reconhecer o desconforto, regular as respostas, considerar alternativas e, quando necessário, reformular objetivos.

Conclui-se que a tolerância à frustração não pode ser explicada apenas pela idade, pela personalidade ou pelo autocontrole. Seu desenvolvimento resulta da interação entre processos cognitivos e emocionais, experiências anteriores, vínculos familiares, relações escolares, convivência com os pares e condições socioculturais. Nesse sentido, situações como *bullying*, violência, discriminação, exclusão e insegurança socioeconômica devem ser consideradas na compreensão das dificuldades apresentadas pelos adolescentes.

A promoção dessa competência requer ambientes que combinem acolhimento emocional, limites consistentes, incentivo à autonomia, valorização do esforço e oportunidades de aprendizagem diante de desafios. Família, escola e serviços de saúde possuem

responsabilidades complementares na construção de contextos protetivos, capazes de apoiar o adolescente sem retirar dele todas as possibilidades de escolha, tentativa e resolução de problemas.

Por fim, destaca-se a importância de reconhecer quando as dificuldades ultrapassam manifestações ocasionais e passam a produzir sofrimento persistente ou prejuízo funcional, indicando a necessidade de avaliação profissional. Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem a tolerância à frustração em diferentes realidades brasileiras e avaliem intervenções voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Apesar das limitações metodológicas da revisão narrativa, o estudo contribui para organizar conceitos e reforçar uma compreensão contextualizada, não estigmatizante e desenvolvimental da experiência adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUNSTEIN, G. K. **Adolescência:** Contribuições do campo da biologia para o seu entendimento. – Vacaria, RS: UERGS, 2022.

BUCHENI, F. C. N.; AZEVEDO, S. G. A frustração como vilão no desenvolvimento infanto-juvenil: “o que estamos ensinando para os nossos filhos?”. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v. 11, n. 12, dez. 2025.

CAMPOS, M. L. B. **Emoções, sociabilidades e escolas:** um estudo sobre juventudes e “emoções adoecidas”. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

COMPAS, Bruce E. et al. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: a meta-analysis and narrative review. Psychological Bulletin, v. 143, n. 9, p. 939–991, 2017. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000110.

DANTAS, J. C.; LIMA, L. S.; PEREIRA, M. E. D. Adolescer: impactos psicológicos e emocionais na transição da infância para a adolescência – revisão narrativa. **Revista Cadernos Cajuína,** v. 11, n. 5, e2681, 2026.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135–168, 2013. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750.

DUARTE, A. D. B. S.; RIBEIRO, M. L. S. Adolescência: pertencimento, inseguranças e desafios - estudos de casos múltiplos. **ANAIS – 21ª SEMOC,** Salvador, 22 a 26 de outubro de 2018, p. 467-481.

ELLIS, A. **Razão e emoção em psicoterapia.** Ed. rev. Nova York: Carol Publishing Group, 1994.

FERREIRA, L. A.; BARCELAR, E. M. Impacto das tecnologias digitais e redes sociais na saúde mental de jovens: uma revisão narrativa. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos,** Brasil, São Paulo, v. 9, n. 20, p. e093166, 2026.

FONTES, N. C.; DE PAULA, M. B. Fatores determinantes na baixa tolerância à frustração em crianças na atualidade. **Cadernos De Psicologia,** Juiz de Fora, v. 6, n. 11, p.916-937, jul./dez. 2024.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. Neurociências cognitiva e regulação emocional: ressignificação e indução da emoção. **EVOXIA – Internacional Journal Of Scientific Innovation,** Blumenau, SC, v. 1, n.1, e7xv3e410, dez. 2025.

KLEINSCHMITT, S.; BARBOSA, M. L. L. Adaptação e Validação da Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale. **Psico-USF,** v. 30, p. e277758, 2025.

LIPP, M. E. N.; LOPES, T. M.; SPADARI, G. F. **Terapia racional-emotiva comportamental na teoria e na prática clínica.** – Novo Hamburgo: Sinopsys, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUTSCHLER, J. F. C.; SILVA, L. M. N. G. Adolescência: desafios, obstáculos e potencialidades na construção de si e do mundo. **Revista Aracê,** São José dos Pinhais, v.7, n.9, p.1-12, 2025.

OLIVEIRA, A.; ALENCAR, B. **Relações Respeitosas:** Reflexões sobre padrões de escolhas afetivas e relações saudáveis, sob o olhar da Terapia do Esquema. – São Paulo: Editora Viseu Ltda, 2025.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Saúde mental dos adolescentes.** 2025. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health. Acesso em: 21 out. 2026.

PEREIRA, F. Q.; LARA, M. A.; RODRIGUES, A. L. B. A autonomia progressiva de crianças e adolescentes e a busca por um sistema de apoios. **Civilistica.com,** n.2, a. 12, 2023.

PIMENTA, P. **Raiva em crianças e adolescentes:** estratégias de regulação. 2019. Disponível em: https://www.ufms.br/raiva-em-criancas-e-adolescentes-estrategias-de-regulacao/. Acesso em: 20 out. 2026.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SIEGEL, D. J. **Cérebro Adolescente:** O grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. – São Paulo: nVersos, 2016.

VASCONCELOS, N. **Modelo Processual de Regulação Emocional:** aproximações com a DBT. 2026. Disponível em: https://ibac.com.br/modelo-processual-de-regulacao-emocional-aproximacoes-com-a-dbt/. Acesso em: 20 out. 2026.

---

[1] Graduanda em Psicologia Clínica – Universidade de Imperatriz - UNIFACIMP Wyden - E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Graduanda em Psicologia Clínica – Universidade de Imperatriz - UNIFACIMP Wyden - E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Graduando em Psicologia Clínica – Universidade de Imperatriz - UNIFACIMP Wyden - E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Coordenador do Curso de Psicologia – Universidade de Imperatriz - UNIFACIMP Wyden - E-mail: acesse o artigo original para visualizar o

e-mail

[5] Professora do Curso de Psicologia – Universidade de Imperatriz - UNIFACIMP Wyden - E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail